



PROYECTO DE GRADO MAGÍSTER EN GESTIÓN Y LIDERAZGO EDUCATIVO

“Propuesta de mejora para fortalecer las prácticas de liderazgo asociadas a instalar una visión compartida de la enseñanza de la orientación vocacional en un establecimiento educacional de personas jóvenes y adultas de la comuna de Chiguayante.”

Preparado por: Diana Lucía Peralta

Docente asesora: Dra. Bárbara Regina Valenzuela Z.

Tabla de contenido

| | |
|--|-----------|
| INTRODUCCIÓN | 5 |
| RESUMEN EJECUTIVO | 7 |
| 1. ANTECEDENTES DEL CONTEXTO | 8 |
| 1.1. CARACTERIZACIÓN DEL ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL | 8 |
| 1.2. PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL (PEI) | 8 |
| 1.2. CARACTERIZACIÓN NIVEL EDUCACIONAL PADRES Y MADRES | 12 |
| 1.3. EVOLUCIÓN DE LA MATRÍCULA EN EL ESTABLECIMIENTO | 13 |
| 1.4. EVOLUCIÓN DE LA MATRÍCULA POR GÉNERO EN EL ESTABLECIMIENTO | 15 |
| 1.5. ASPECTOS ACADÉMICOS | 16 |
| 1.6. PUNTAJE ESTÁNDAR PSU POR ASIGNATURAS 2018 Y 2019 | 17 |
| 1.7. RESULTADO DE CALIFICACIONES A NIVEL DE ESTABLECIMIENTO | 18 |
| 1.1. RESULTADO DE LAS CALIFICACIONES EN LENGUAJE Y MATEMÁTICAS 2020 Y 2021 | 19 |
| 1.2. PROMEDIO RANKING DEL ESTABLECIMIENTO FRENTE AL PROMEDIO RANKING DE COLEGIOS SIMILARES ... | 20 |
| 1.3. SÍNTESIS INICIAL | 21 |
| 2. PRESENTACIÓN DE LA LINEA BASE | 23 |
| 2. OBJETIVOS DEL DIAGNÓSTICO | 23 |
| 2.1. OBJETIVO GENERAL | 23 |
| 2.3. MUESTREO | 24 |
| 2.4. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS Y TIPO DE DATOS | 25 |
| 3. RESULTADOS | 26 |
| 3.3 PLAN O PROGRAMA DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL | 38 |
| 3.4 ACTIVIDADES IMPLEMENTADAS EN TORNO A UN PLAN DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL | 41 |
| 3.5 PERCEPCIÓN DE LOS/AS DOCENTES Y DIRECTIVOS DEL ESTUDIANTE | 49 |
| 3.6 GESTIÓN DE DATOS DE LA ESCUELA | 52 |
| 3.7 SÍNTESIS ANÁLISIS CUALITATIVO | 53 |
| 4 DISCUSIÓN | 56 |
| 4.1. DIAGNOSTICO - DIAGRAMA DE ISHIKAWA | 59 |



| | |
|---|------------|
| 3. ESTRUCTURA Y ESTRATEGIA DEL PROYECTO | 60 |
| RESUMEN..... | 60 |
| 3.2. PRIMERA FASE: ANÁLISIS DEL CONTEXTO..... | 61 |
| IDENTIFICACIÓN DE NECESIDADES EN UN CONTEXTO | 61 |
| SUJETOS DESTINATARIOS | 62 |
| OBJETIVO GENERAL | 62 |
| ÁREAS DE INTERVENCIÓN | 62 |
| MODELO DEL DISEÑO DEL PROGRAMA | 63 |
| METAS DE EFECTIVIDAD..... | 64 |
| PLANIFICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES..... | 69 |
| 4. FUNDAMENTACIÓN TEORICA..... | 101 |
| 4.1. EDUCACIÓN PARA JÓVENES Y ADULTOS | 101 |
| 4.2. ORIENTACIÓN VOCACIONAL..... | 104 |
| 4.3. EDUCACIÓN PARA JÓVENES Y ADULTOS EN ESCUELAS DE SEGUNDAS OPORTUNIDADES | 105 |
| 4.4. PROGRAMA DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL, PARA LA MEJORA EDUCATIVA..... | 107 |
| 4.5. FOMENTO DE UNA VISIÓN COMPARTIDA DE LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL..... | 108 |
| 4.6. LIDERAZGO LIDERAZGO DISTRIBUIDO Y COLABORATIVO PARA LA MEJORA ESCOLAR | 109 |
| 5. CONCLUSIONES..... | 112 |
| ANEXO 1 | 114 |
| VALIDACIÓN DE PAUTA DE ENTREVISTA | 114 |
| ANEXO 2 | 117 |
| CUESTIONARIO PARA EVALUAR LA VISIÓN DECLARADA POR EL ESTABLECIMIENTO | 117 |
| ANEXO 3 | 118 |
| 6. REFERENCIAS | 119 |

Índice de Tablas

| | |
|----------------------|-----------|
| Tabla 1 | 10 |
| Tabla 2..... | 16 |
| Tabla 3..... | 19 |

| | |
|---------------|-------------------------------|
| Tabla 4..... | 25 |
| Tabla 5 | 30 |
| Tabla 6 | 36 |
| Tabla 7 | 40 |
| Tabla 8 | 46 |
| Tabla 9 | 51 |
| Tabla 10..... | 65 |
| Tabla 11..... | 71 |
| Tabla 12..... | ¡Error! Marcador no definido. |

Índice de Figuras

| | |
|--|-----|
| Figura1 Organigrama de la fundación* | 11 |
| Figura 2..... | 55 |
| Figura3..... | 59 |
| Figura 4..... | 63 |
| Figura 5..... | 111 |

INTRODUCCIÓN

De acuerdo con la importancia de la transición académica a la educación superior, la vinculación con el medio y la construcción de un plan de vida de los/as estudiantes, se decide indagar en las prácticas de orientación vocacional implementadas en un establecimiento educacional para personas jóvenes y adultas de la comuna de Chiguayante. Esta indagación pretende responder a la pregunta de exploración:

¿De qué manera un establecimiento educacional de personas jóvenes y adultas, orienta a los y las estudiantes en la construcción de vocaciones?.

Para esto recurre a una entrevista semiestructurada con el fin de recolectar información sobre la concepción de orientación vocacional, existencia y diseño de un plan de orientación vocacional, estrategias y actividades implementadas, agente o agentes relacionados con la orientación vocacional en el establecimiento, esta última con el fin de establecer responsables. El instrumento ya mencionado se aplicó a una muestra compuesta por un total de 8 personas (4 directivos y 4 profesores jefes de segundo año), donde se presenta paridad de acuerdo con el género. Posteriormente se realizó un análisis de datos cualitativos para dar cuenta y revelar la información desconocida sobre el foco indagado.

El análisis de los resultados permitió evidenciar una bajo despliegue de prácticas de liderazgo para el fomento de una visión compartida de la enseñanza y aprendizaje de la orientación vocacional. Las causas que dan cuenta la existencia de este problema se relacionan con capacidades, condiciones y creencias.

En relación con las capacidades, se identificó una ausencia de una visión compartida sobre la orientación vocacional, incipiente conocimiento tanto de profesores jefes como de los líderes educativos sobre la orientación vocacional, bajas capacidades profesionales de los

profesores jefes y directivos para planear actividades pedagógicas de la orientación vocacional. Sobre las condiciones, se encontró insuficiencia en la estructura organizacional del establecimiento, sobre roles y funciones definidas, incipiente participación en red con otras instituciones y centros externos, falta de evidencia y datos estadísticos, ausencia de un plan de la orientación vocacional.

Con respecto a las creencias, se detectó percepción de la responsabilidad única del docente de la orientación vocacional de los/as estudiantes, bajas expectativas de la coordinadora sobre sus capacidades profesionales y sobre la continuidad en los estudios de los/as estudiantes.

En cuanto a las principales sesiones del texto, se informa que este encuentra un organizado por cinco capítulos relevantes. El primer capítulo trata sobre los antecedentes del contexto. En segunda instancia, se encuentra la línea base. En tercer lugar, la estructura del proyecto. Después de esto, en un cuarto capítulo, detalla el marco teórico. Y finalmente, encontramos las conclusiones.

RESUMEN EJECUTIVO

Este estudio describe una propuesta sobre un programa de intervención de la orientación vocacional en un establecimiento de personas jóvenes y adultas de la comuna de Chiguayante. Dicha estrategia busca fomentar una visión compartida de la enseñanza y aprendizaje de la orientación vocacional en un establecimiento educacional de personas jóvenes y adultas de la comuna de Chiguayante. La presente propuesta, hace énfasis en visibilizar las prácticas de liderazgo en el establecimiento de una visión de aprendizaje compartida y el desarrollo de capacidades profesionales. El principal problema se asocia a un bajo despliegue de prácticas de liderazgo para el fomento de una visión compartida de la enseñanza y aprendizaje de la orientación vocacional. Las causas que dan cuenta la existencia de este problema se relacionan con capacidades, condiciones y creencias. El diseño es una investigación acción, bajo un enfoque mixto. La muestra se compone de un equipo de mejora, la directora, jefe de UTP, coordinador/a de orientación vocacional y dos profesores jefes de segundo año. Para la recolección de información se utilizó; entrevista semiestructurada y encuesta.

Palabras claves: Orientación vocacional; prácticas de liderazgo; educación de personas jóvenes y adultas.

1. ANTECEDENTES DEL CONTEXTO

1.1. Caracterización Del Establecimiento Educacional

El establecimiento, se encuentra emplazado en la región del Biobío, comuna de Chiguayante, su dependencia es particular subvencionado, el nivel de enseñanza es Educación Media H- Adultos, el grupo es homogéneo de la VIII Región - Media Urbana – GSE Medio/Bajo, la matrícula total de alumnos/as es de 220 y el promedio de estudiantes por curso es de 28 personas (MINEDUC, 2020). Por su parte, este no presenta registros de Índice de Vulnerabilidad (IVE) a la fecha, sin embargo, de acuerdo con lo expresado en el Proyecto educativo institucional (PEI, ahora en adelante), los/as escolares mayoritariamente provienen de un grupo socioeconómico medio- bajo.

El origen de la institución educativa se remonta al año de 1976, cuando una religiosa fundó el Centro de Capacitación en colaboración con otras hermanas de su misma congregación, con el propósito de brindar un apoyo técnico y profesional a las mujeres del sector, y de esa manera, estas pudieran aportar a la economía familiar. Posteriormente, en el año 2005 este se transforma en fundación, otorgando una educación integral que abarca el área de capacitación, enseñanza básica y media para jóvenes y adultos (PEI, 2020). El año 2009, fue el último periodo en el que se realizaron capacitaciones, ya que desde el 2010 a la fecha se efectúa nivelación de estudios, que abarcan los niveles de séptimo hasta cuarto medio, en tres jornadas: mañana, tarde y noche. Los/as estudiantes realizan la validación de su formación, la cual comprende cursar dos años escolares en uno.

1.2. Proyecto Educativo Institucional (PEI)

El área pedagógico curricular, según el PEI (2020) se enfoca en brindar una educación de alto nivel a jóvenes y adultos, con el propósito de que estos/as vean en la enseñanza una oportunidad y un medio de dignificación de las personas, por medio del estudio y trabajo; además, su modalidad curricular busca integrar de forma equilibrada los aspectos más

positivos de cada una de las otras modalidades curriculares, con el fin de lograr el desarrollo integral de los alumnos/as. Por su parte, los sellos institucionales se enmarcan en los valores del respeto, la empatía y el compromiso.

De igual forma, su **misión** es el desarrollo integral, valórico, con el propósito de preparar para el ingreso a la educación superior (PEI, 2020). La **visión** del establecimiento está orientada “en la reinserción de jóvenes y adultos en el sistema educativo, enfatizando en este proceso la promoción del respeto, empatía y compromiso” (PEI, 2020, p. 9).

Para ello, cuenta con un plan operativo de mejora de la gestión directiva en ejecución, entre 2019 y 2021, cuyo objetivo estratégico se focaliza en involucrar al establecimiento con instituciones de distinta índole para establecer redes de apoyo y comunicación (PEI, 2020). En cuanto a los programas y redes de apoyo escolar que actualmente se encuentran activas se pueden señalar las siguientes:

- Salud Escolar a través del Consultorio Chiguayante.
- Programas de salud mental en Intervención Breve.
- Programas de atención a niños víctimas de abuso sexual.
- Programas de intervención a niños y jóvenes vulnerables.
- Proyecto de Integración Escolar.
- Programa de Alimentación JUNAEB.
- Asociación Chilena de Seguridad.
- Convenios con Centros de Educación Superior.

Es importante destacar que el establecimiento no cuenta con convenio de Subvención Escolar Preferencial (SEP), por lo tanto, el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) no cumple la función de obligatoriedad para el establecimiento (MINEDUC, 2008).

1.3. Recurso Humano del Establecimiento

La distribución del personal docente por género son 10 mujeres (63%) y 6 docentes hombres (37%) (MINEDUC, 2021). Cabe destacar que tanto la dirección, como la jefatura de unidad técnico-pedagógica, están a cargo de mujeres. En total, el establecimiento cuenta con una planta al 2021 de 23 personas, comprendidas de la siguiente manera, (ver tabla 1).

Tabla 1

Recurso Humano del establecimiento

| Cargo | Personal |
|--|-----------|
| Directora | 1 |
| Jefe Técnico | 1 |
| Coordinador de Convivencia | 1 |
| Coordinador de Redes | 1 |
| Psicólogo | 1 |
| Terapeuta | 1 |
| Secretaria | 1 |
| Contadora | 1 |
| Profesores/as de asignatura | 10 |
| Profesores diferenciales | 3 |
| Coordinadora del proyecto de integración | 1 |
| Asistente | 1 |
| Cantidad del personal | 23 |

Nota. Tomada de PEI del establecimiento (2021).

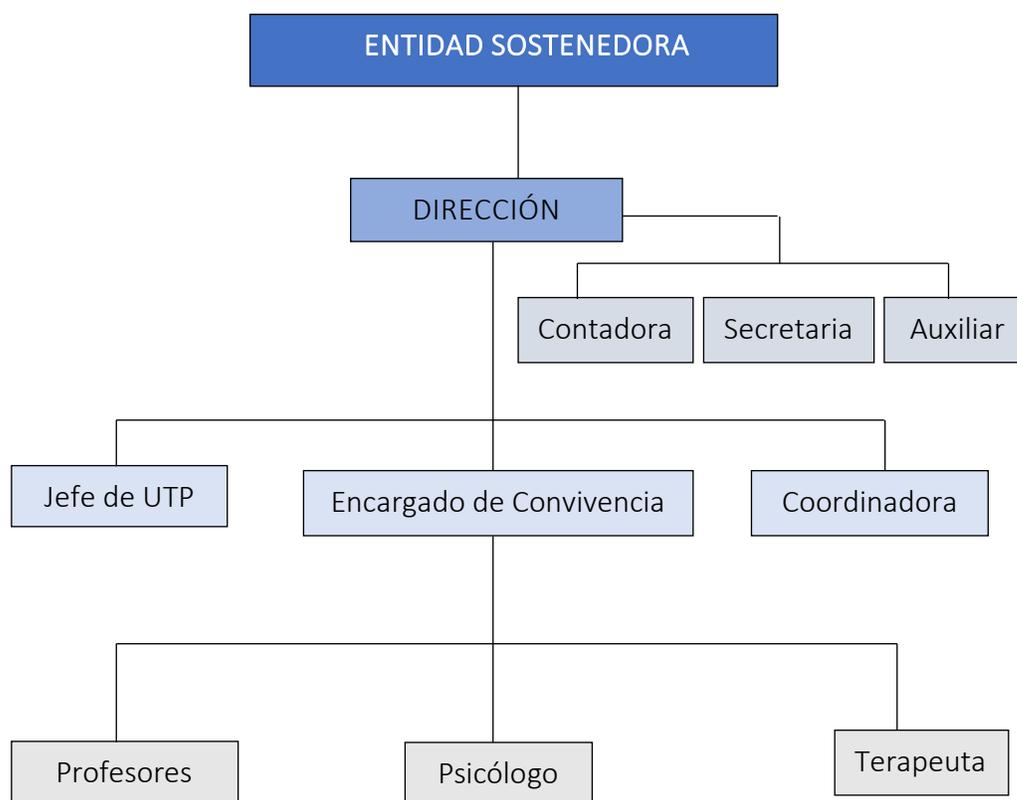
1.1. Organigrama

El organigrama de la institución se compone en primer lugar, de la entidad sostenedora; en segunda instancia de la directora y con ella, la contadora, secretaria y un auxiliar; en tercer nivel, el/la jefe de UTP, encargado de convivencia, coordinadora PIE; y finalmente en cuarto lugar, los profesores, la psicóloga y terapeutas. Cabe resaltar que la coordinación de la orientación vocacional, no se encuentra registrado en el organigrama de

la organización como departamento, este pertenece al área transversal de los/as profesores, ya que lo dirige una docente guía de segundo año (ver organigrama).

Figura1

Organigrama de la fundación *



Nota. la imagen es elaborada a partir de la información del PEI del establecimiento (2021).

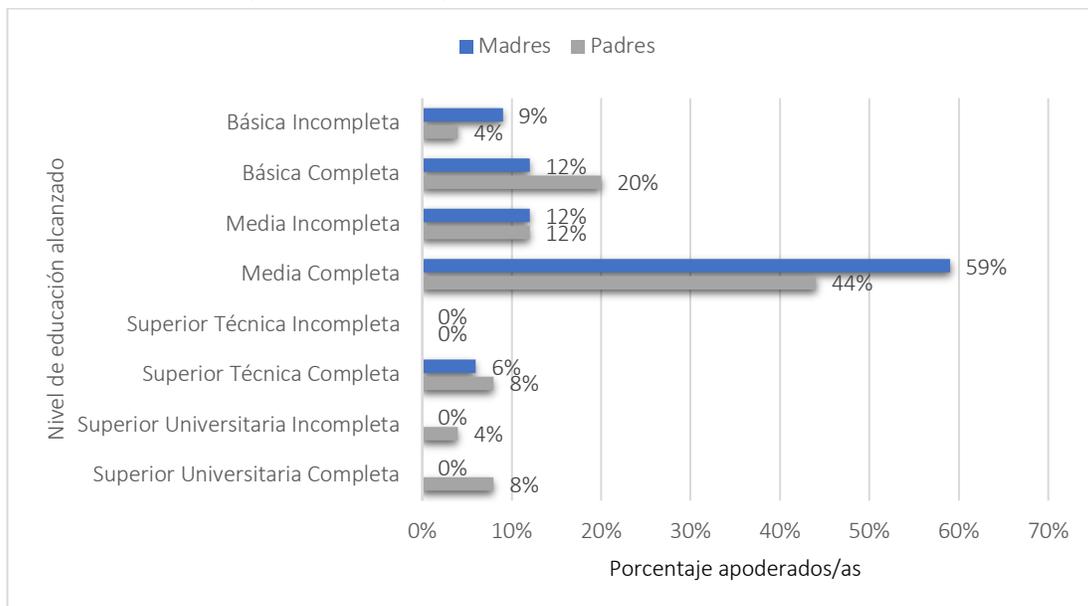
*Si bien el estudiantado y los/as apoderados/as se consideran parte de la comunidad educativa, este organigrama da a conocer solo la planta institucional del establecimiento.

1.2. Caracterización Nivel Educativo Padres y Madres

En cuanto a la caracterización social del entorno, se tiene en cuenta los datos del Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo (DEMRE), de los años 2018 y 2019, para analizar el nivel educativo de los padres y madres de los/as estudiantes que rindieron la PSU en estos periodos, esto con el fin de estudiar la interrelación de la familia en torno a la orientación vocacional de estos/as. A partir de los datos representados en los gráficos 2 y 3, se observa que existe un porcentaje muy bajo de apoderados/as que cuenta con una formación superior completa. En el año 2018 solo el 8% de los hombres ha alcanzado este nivel, frente a un 6% en el 2019. En el caso de las mujeres, para el año 2018 ninguna había obtenido esta enseñanza superior y en el 2019 solo el 2% de estas lo acredita. Por su parte, se observa que la mayor concentración se presenta entre quienes alcanzaron la enseñanza media completa, en el periodo del 2018 el 59% de los padres reconocía haberse titulado frente al 45% del 2019.

Gráfico 1

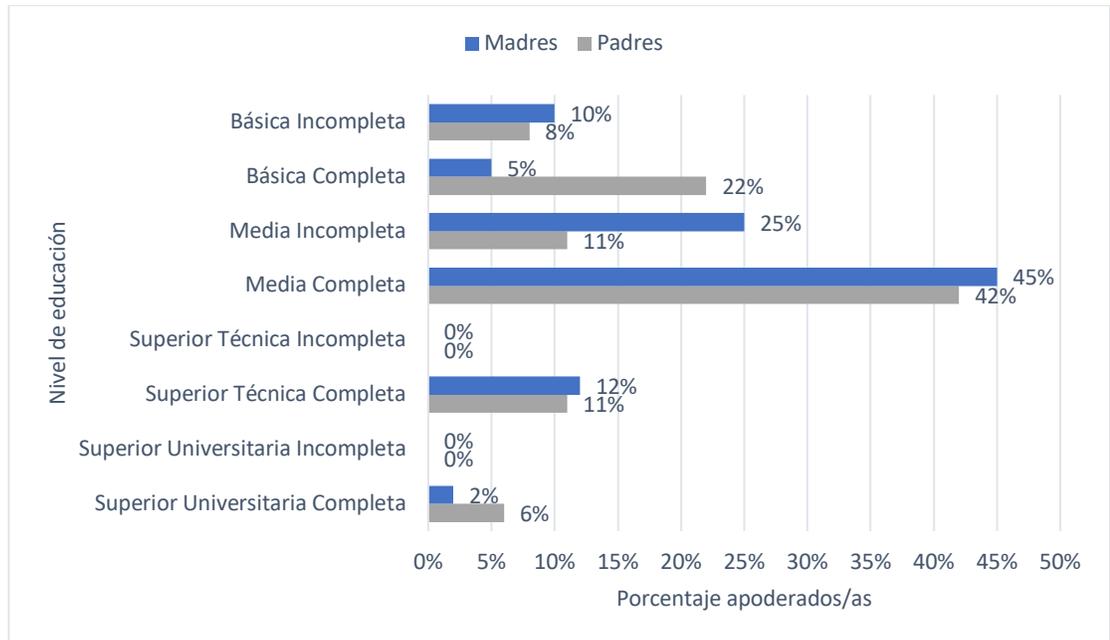
Nivel educacional de apoderados/as que rindieron la PSU el 2018.



Nota. El gráfico fue elaborado con los datos del DEMRE (2018)

Gráfico 2

Nivel educacional de apoderados/as que rindieron la PSU el 2019.



Nota. El gráfico fue elaborado con datos del DEMRE (2019)

En síntesis, se identifica que, en ambos periodos, 2018 y 2019, existe un número considerable de apoderados/as que se titula de enseñanza media, siendo mayor en ambos casos el porcentaje de mujeres que logra culminar la enseñanza media. Por su parte, también se identifica que existe un pequeño de hombres y mujeres que logra completar los estudios obligatorios de enseñanza técnica, de igual manera, un porcentaje muy reducido logra terminar la enseñanza superior.

1.3. Evolución de la Matrícula en el Establecimiento

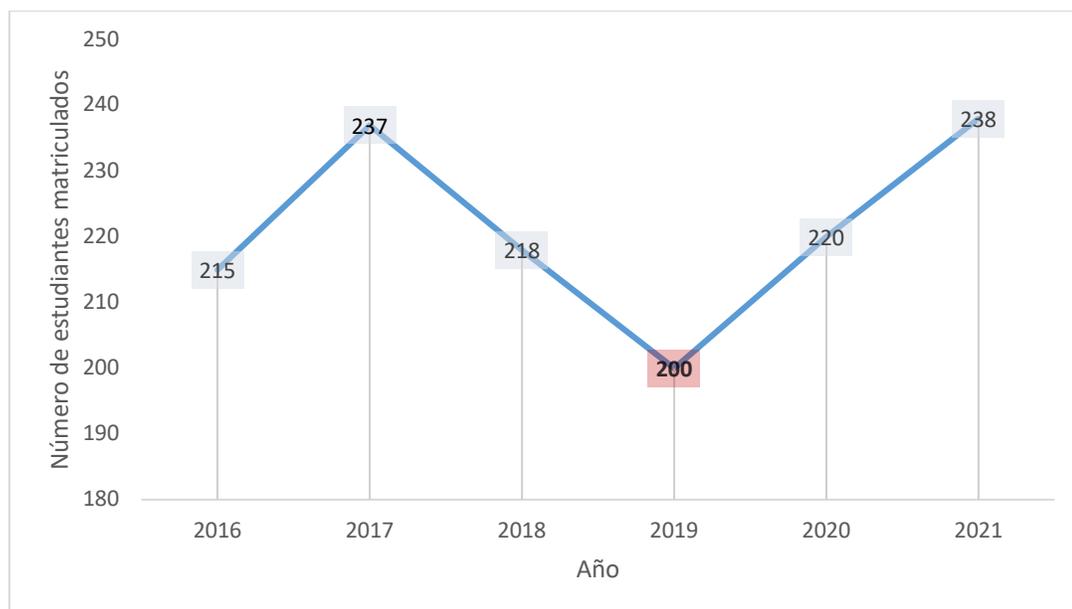
Según la base de datos del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), la matrícula del establecimiento ha variado en los últimos seis años, estimándose en 221 estudiantes el promedio anual. Por su parte, como se observa en el gráfico 3, en el 2016 al 2017 hubo un incremento de 22 alumnos/as, dicha variación fue con tendencia a la baja hasta el año 2019, sin embargo, en el 2020 al 2021 periodo de la pandemia, se presenta un alza de 38

estudiantes, llegando así a un aumento en el registro para el año 2021, de 238 estudiantes en total.

En síntesis, en el periodo del 2019 al 2021, periodo pandémico, se puede observar un alza en el total de los/as estudiantes matriculados. Sin embargo, esta alza se iguala con los datos del año 2017, por esta razón se puede definir que el establecimiento se encuentra con una matrícula promedio de 221 estudiantes (Ver gráfico 3).

Gráfico 3

Evolución de la matrícula del establecimiento de 2016 a 2021.



Nota. El gráfico fue elaborado según la base de datos MINEDUC (2021)

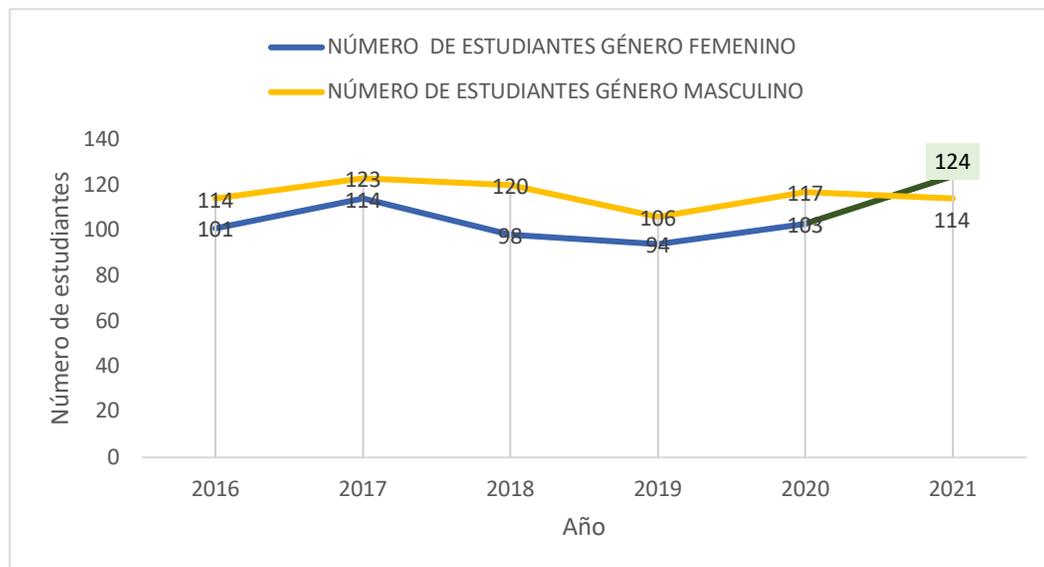
1.4. Evolución de la Matrícula por Género en el Establecimiento

Al observar los datos de la matrícula por género del establecimiento, se identifica que durante los años 2016 al 2020, la prevalencia de hombres es mayor a la de mujeres. En promedio, la diferencia es de 14 alumnos/as. Sin embargo, en el año 2021, existe un aumento histórico en el número de mujeres matriculadas, alcanzado un total de 124 alumnas (Ver gráfico 4, indicado con verde el aumento).

Al analizar el número de estudiantes matriculados por género, se identifica una tendencia al alza de las mujeres que se incorporan en la enseñanza media. En definitiva, en relación con los datos analizados del DEMRE en torno al grado de enseñanza de los/as apoderados/as, se puede establecer que existe una relación entre el mayor porcentaje de madres con la enseñanza media completa, y el alza en el número de matrícula de estudiantes mujeres que se integra a la enseñanza media (Ver gráfico 4).

Gráfico 4

Evolución De La Matrícula Por Género de 2016 a 2021.



Nota. El gráfico fue elaborado según datos del establecimiento (2021)

1.5. Aspectos Académicos

En este apartado se dan a conocer los resultados en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) de los/as estudiantes, correspondiente al período del 2018 al 2019, proporcionadas por el Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE), dado que este tipo de establecimientos no presenta la prueba que estipula el Sistema Nacional de Evaluación de Resultados de Aprendizaje (SIMCE), la cual proporciona un historial de desempeño.

Por otra parte, se destaca que la presente investigación tiene en cuenta solo estos dos periodos ya que, por motivo del nuevo sistema de acceso a la educación superior, la prueba (PSU) es reemplazada por la Prueba de transición (PT). De allí que, el establecimiento no tiene acceso a los resultados de los periodos 2020 y 2021, pues estos, solo le son informados a cada estudiante, con su documento de identidad y contraseña creada al momento de la inscripción (DEMRE, 2022). Por consiguiente, para una mejor interpretación de los resultados cuantitativos, la presente indagación utiliza los siguientes criterios cualitativos para nombrar los puntajes según el rango obtenidos en la PSU, ya que este, no los presenta.

Tabla 2.

Criterio cualitativo para nombrar puntaje PSU

| Criterio | Puntajes |
|------------|----------|
| Muy bajo | 150-400 |
| Bajo | 401-500 |
| Medio | 501-650 |
| Medio Alto | 651-750 |
| Alto | 751-850 |

Nota. Rangos de puntajes tomados de la PSU.

A continuación, se realiza un análisis del puntaje por asignaturas.

1.6. Puntaje Estándar PSU por Asignaturas 2018 y 2019

Con respecto al puntaje de la prueba PSU, se resalta que en el periodo del 2018 y 2019 la cantidad de estudiantes que rindieron esta prueba es de 64 y 51 alumnos/as respectivamente. Adicionalmente, el área que presenta un mayor ascenso al año 2019 corresponde a lenguaje, donde el 18% de los/as estudiantes logra ubicarse en un nivel medio entre los 501- 650 puntos, esto es una variación positiva de 7% de diferencia con respecto al año anterior.

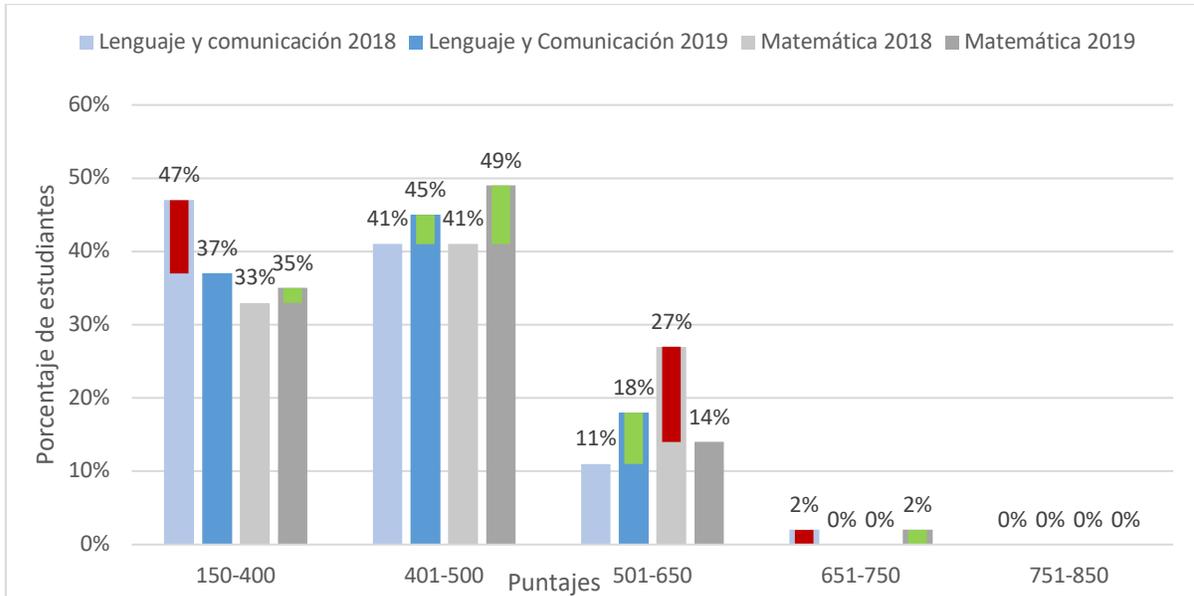
En cuanto al área más descendida al año 2019, corresponde a matemáticas, donde un 27% de los/as estudiantes se encontraba entre los 501-650 puntos, caso contrario sucede en 2019 donde solo el 14% de escolares se encuentra en este nivel. En este aspecto, esta asignatura presenta una variación negativa de 13% de diferencia con respecto al año anterior (Ver gráfico 5).

Por su parte, se determina que para el año 2019 el puntaje de los/as estudiantes en las áreas de lenguaje y matemáticas, se concentran en un nivel medio bajo entre los 401 a 500 puntos, siendo este, el segundo puntaje mínimo alcanzado. En este aspecto, ambas asignaturas presentan una variación positiva en estos niveles de 4% y 5% respectivamente, en consideración al año anterior (Ver gráfico 5).

Finalmente, se determina que solo el 2% de los/as alumnos/as, logra ubicarse en un nivel medio alto, y solo en la asignatura de matemática, la cual presenta una variación positiva de 2% con respecto al año anterior. Cabe aclarar que para efectos de una mejor comprensión del gráfico 5, los aumentos y las disminuciones serán señaladas con los colores verde y rojo respectivamente.

Gráfico 5

Puntaje estándar PSU por asignaturas del año alcanzado en 2018 al 2019.



Nota. El gráfico fue elaborado con datos del DEMRE (2018); (DEMRE, 2019)

1.7. Resultado de Calificaciones a Nivel de Establecimiento

Con el fin de completar los periodos a los cuales no se tiene acceso, y tener una mirada más amplia de los resultados académicos de los/as estudiantes, se recurre al promedio anual de las calificaciones alcanzadas en las asignaturas de lenguaje y matemáticas para el año 2020 y 2021 a nivel de establecimiento. De igual forma, para una mejor interpretación de los resultados cuantitativos, la presente indagación utiliza los siguientes criterios cualitativos para nombrar los promedios de las calificaciones obtenidas por los/as estudiantes y posteriormente, establecer una correlación de los datos (Ver tabla 3).

Tabla 3

Criterios cualitativos para nombrar promedios de notas

| Criterio | Promedio de notas |
|---------------|-------------------|
| Muy bajo | 0-2.9 |
| Insuficiente | 3.0-3.9 |
| Regular | 4.0-4.9 |
| Promedio | 5.0 – 5.9 |
| Sobresaliente | 6.0 – 7.0 |

Nota. Escala de calificaciones de los/as estudiantes tomadas del establecimiento.

A continuación se analizan los resultados de las calificaciones del establecimiento.

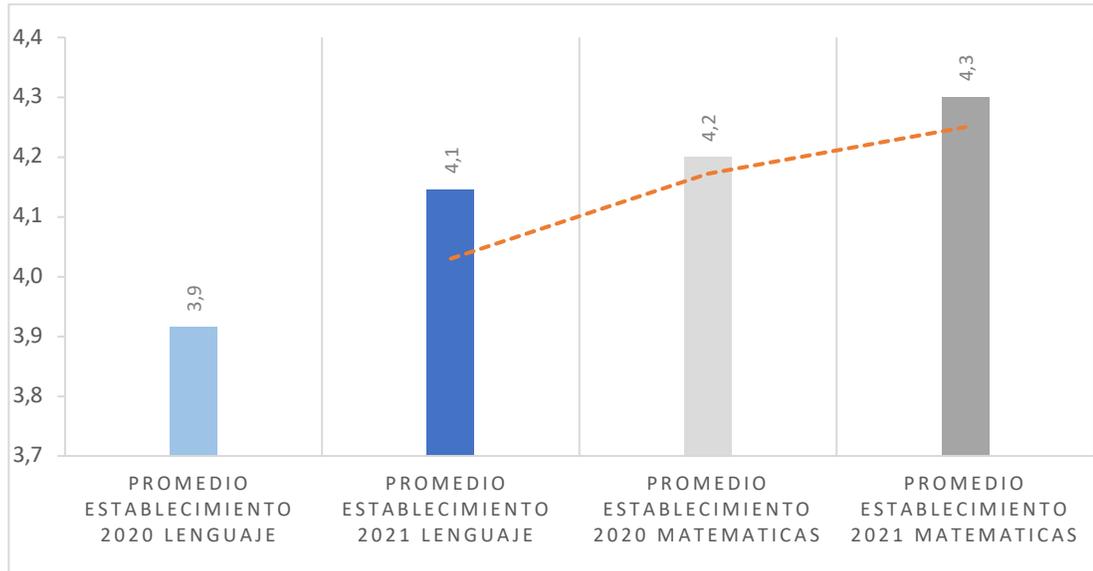
1.1. Resultado de las Calificaciones en Lenguaje y Matemáticas 2020 y 2021

De acuerdo con el gráfico 6, se evidencia que el promedio de las calificaciones de los/as estudiantes, en la asignatura de matemáticas en los años del 2020 al 2021, fue regular (4.2 y 4.3 respectivamente). También, se identifica que para el año de 2020 el área más descendida es la asignatura de lenguaje, la cual se encuentra en un nivel insuficiente, con un promedio de calificaciones de 3.9. No obstante en el año 2021, esta logra ascender levemente a regular, con un promedio de 4.1.

En síntesis, a partir de los resultados académicos de los/as estudiantes se identifica el área de lenguaje a nivel institucional en el año 2020 se encontraba en mayor descenso, no obstante, en el año 2021 logra ascender a un nivel regular con un resultado de notas de 4.0. Por su parte, el área de matemáticas logra también localizarse en un nivel regular con una leve ventaja respecto a lenguaje con un promedio de notas de 4.2 entre el 2020-2021. Lo anterior se relaciona con los datos obtenidos en los resultados de las pruebas PSU para el año 2018-2019, donde esta asignatura también se encontraba en un mejor nivel, a diferencia del área de lenguaje (Ver gráfico 6).

Gráfico 6.

Promedio de notas del establecimiento 2020-2021



Nota. El gráfico fue elaborado con datos de SAGE (2021).

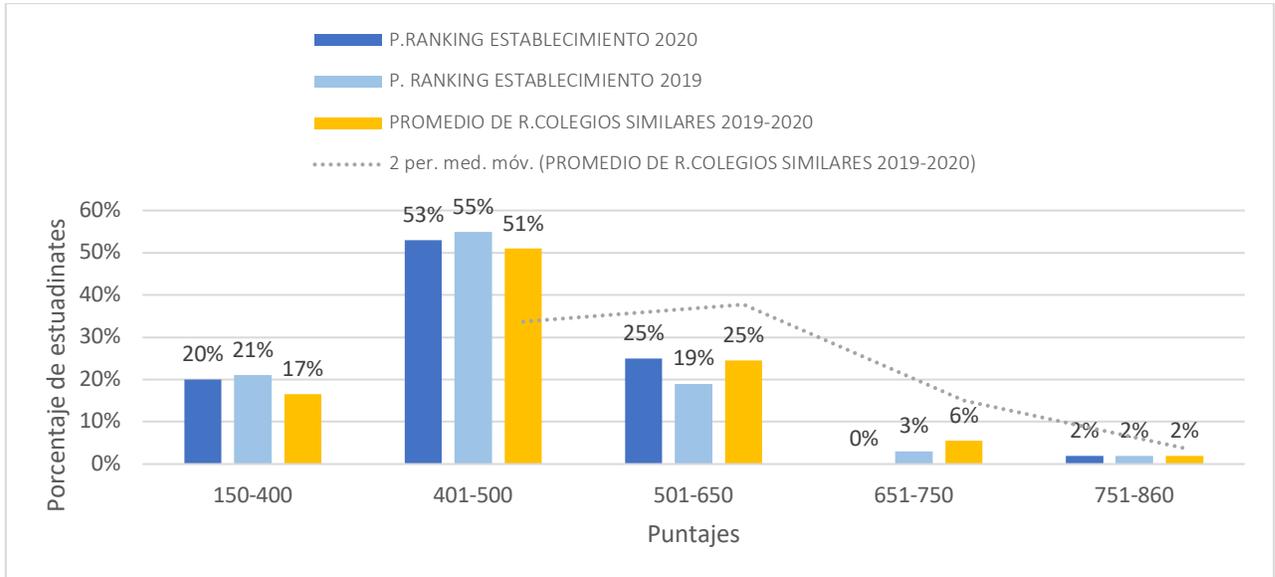
1.2. Promedio Ranking del Establecimiento Frente al Promedio Ranking de Colegios Similares

En relación con el promedio ranking del establecimiento frente al promedio ranking de unidades educativas similares, es decir, colegios nocturnos/ particulares subvencionados de la misma comuna (DEMRE, 2019), en los años 2019-2020, se identifica que ambos se concentran en los puntajes de 401-500, siendo este el segundo nivel bajo.

Por su parte, solo el 2% los escolares del establecimiento, como alumnos/as de institutos de organizaciones educativas similares, logran alcanzar un nivel superior a los puntos en 751 este periodo de tiempo (Ver gráfico 6).

Gráfico 6

Promedio ranking del establecimiento frente a unidades educativas similares (2019-2020).



Nota. El gráfico fue elaborado con datos del DEMRE (2019); (DEMRE, 2020).

1.3. Síntesis Inicial

Este primer apartado nos permite establecer que:

- Si bien en la misión del establecimiento se expresa el propósito de preparar para el ingreso a la educación superior, los resultados en pruebas estandarizadas y promedio de notas en asignaturas de lenguaje y matemáticas dan a entender que no llegan bien preparados/as para enfrentar este ciclo.
- La visión del establecimiento se orienta principalmente en la reinserción de jóvenes y adultos al sistema educativo, con foco en el término de la educación media, pero con insuficiente visión hacia el progreso en el ciclo de la educación superior, y de alternativas laborales con proyección a la mejora de la calidad de vida.
- Como fortaleza es posible mencionar que el plan operativo de mejora de la gestión directiva 2019-2021, se focaliza en involucrar al establecimiento con instituciones de distinta índole para establecer redes de apoyo y comunicación, en pro de apoyar la permanencia del estudiantado.

- Cabe destacar que el establecimiento no se ha adherido voluntariamente al Plan de Mejoramiento Educativo (PME), pues por ser una institución de segunda oportunidad no hay obligatoriedad en ello frente al MINEDUC, pero a su vez pierde la oportunidad de beneficiarse de acciones de mejora continua.
- La coordinación de las acciones sobre orientación vocacional en el establecimiento las asume actualmente de manera implícita una docente guía de segundo año medio, sin un nombramiento formal por parte del establecimiento, por lo que esta coordinación no figura en el organigrama y tampoco se describe sus funciones en el reglamento interno en torno al ámbito de acción sobre la orientación vocacional del estudiantado.
- El establecimiento, tampoco cuenta con un plan de trabajo en el área de orientación vocacional para apoyar las acciones en torno al tema, realizadas por los profesores/as jefes.
- En cuanto al análisis del contexto, existe un número considerable de los/as apoderados /a que no ingresa a la enseñanza superior. La mayoría de las familias del estudiantado son de niveles socioeconómico medio– bajo.
- El establecimiento presenta un aumento en el registro de matrícula para el año 2021, de 238 estudiantes en total. En este orden de ideas, para el año 2021, existe un alza en el número de matrícula de estudiantes mujeres que se integra a la enseñanza media, esto se relaciona con el mayor porcentaje de madres con la enseñanza media completa según datos de la PSU 2019.
- El promedio ranking por establecimiento indica que tanto el estudiantado del establecimiento, como los/as alumnos/as de institutos semejantes, concentran sus puntajes en el rango de 401 – 500, los cuáles no les alcanzan para postular a la gran mayoría de las carreras universitarias, no obstante, les permite acceder a Institutos de Educación Superior y Centros de Formación Técnicas [CFT]. Un plan estratégico por parte del establecimiento en el área puede por un lado aumentar la inserción a la educación superior y por otro entregar más herramientas para enfrentar de mejor manera el siguiente este ciclo.

2. PRESENTACIÓN DE LA LINEA BASE

El presente apartado, presenta la caracterización de una línea base o situación inicial asociado a un problema en la implementación de la orientación vocacional en un establecimiento educacional de personas jóvenes y adultas. En este orden de ideas, en primera instancia se da a conocer los objetivos del diagnóstico, en segunda medida, los antecedentes metodológicos y finalmente el análisis de los resultados. A continuación se presentan el marco metodológico.

2. Objetivos del Diagnóstico

2.1. Objetivo General

Indagar en las prácticas de orientación vocacional implementadas en un establecimiento educacional para personas jóvenes y adultas de la comuna de Chiguayante.

Los objetivos específicos son:

1. Conocer las acciones respecto al tema de orientación vocacional implementadas hasta ahora en el establecimiento.
2. Identificar fortalezas y debilidades en torno al trabajo del establecimiento en el tema de orientación vocacional.
3. Diseñar actividades atingentes a los resultados del diagnóstico en torno a la orientación vocacional en el establecimiento educacional.

2.2. Antecedentes Metodológicos.

Se optó por un enfoque cualitativo, ya que este tipo de investigación permite establecer una mirada profunda del fenómeno (Ruiz, 2012), en este caso de la orientación

vocacional. Además se tomarán en cuenta algunos datos cuantitativos de carácter secundario (frecuencias y medias principalmente) para enriquecer los datos cualitativos elaborados a partir de una entrevista semiestructurada, la cual es la herramienta fundamental de la confección del plan de acción (Piñeir, Barujel, & Couñago, 2018).

Para la puesta en marcha de la presente investigación, se considera una temporalidad de corte transversal o sincrónica, ya que los datos recolectados se obtendrán en un único momento (Rodríguez & Mendivelso, 2018). Es decir, no se continuará con un seguimiento en el establecimiento posterior a la toma de los resultados. Los/as participantes, son agentes claves del establecimiento en torno al tema de orientación vocacional, como; profesores/as jefes de tercer y cuarto año medio, así como cargos directivos como; Jefe/a de UTP, director/a de establecimiento, encargado/a de convivencia escolar, y coordinadora de orientación vocacional.

2.3. Muestreo

La técnica de muestreo es intencional o de conveniencia, dado que “La muestra se fundamenta en la selección de aquellos individuos más accesibles al investigador, que pueden ofrecer la mayor cantidad de información con el menor esfuerzo” (Palacios, 2014, p. 78). Por ende, el criterio estratégico para la selección consistió en aquellos/as agentes clave en el área de orientación vocacional. La muestra la conformaron un total de 8 personas, donde se presenta paridad de acuerdo con el género. Al respecto cabe destacar, que hay prevalencia del género femenino ocupando cargos directivos. Caso contrario ocurre con el cargo de profesor/a jefe, donde existe una mayor proporción de hombres desempeñando este puesto. Ver la tabla de frecuencia de la muestra, según género y ocupación.

Tabla 4.

Tabla de frecuencia según género y ocupación

| Variables | | Femenino n= 4 | | Masculino n= 4 | | N= 8 |
|-----------|----------|---------------|-----|-----------------|-----|------|
| | | Directivos/as | | Profesor/a Jefe | | |
| Género | Cargo | f | % | f | % | |
| | Femenino | | 3 | 37% | 1 | 13% |
| Masculino | | 1 | 12% | 3 | 38% | |

Nota. Elaboración propia según entrevista semiestructurada.

2.4. Instrumentos de Recolección de Datos y Tipo de Datos

La recolección de los datos en el presente estudio, se da a través de la entrevista semi-estructurada, la cual “se basa en una guía de asuntos o preguntas y el/a entrevistador/a tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados” (Sampieri, Collado, & Baptista, 2010, p. 418). Se escoge este instrumento, ya que los/as entrevistados/as presentan un caudal complejo sobre el tema a tratar, aún no explorado, “en el que a través de preguntas cerradas se puede acceder a lo explícito, pero con las preguntas abiertas el fenómeno se enriquece con los supuestos implícitos” (Flick, 2012, p.94). Es importante señalar que la participación en las entrevistas fue voluntaria y que la cantidad de entrevistas (intra-institución) se determinó de acuerdo a “la clausura del discurso, su redundancia y saturación” (Báez, 2012, p.117).

El presente instrumento, tenía por objetivo conocer las formas de trabajo en el establecimiento respecto al tema de orientación vocacional implementadas hasta ahora en el establecimiento. Antes de su implementación, fue validado en el año 2021 por 3 expertas/o, una doctora en Psicología de la Universidad de Concepción, una magister en investigación en educación de la Universidad Autónoma de Barcelona y un Profesor de Educación General Básica. Las recomendaciones realizadas por el conjunto de profesionales, se incorporaron en el instrumento (Ver anexo 1).

Los datos o fuentes primarias según (Solórzano, 2003) “Son datos que tienen su origen en la investigación que se está realizando, se recoge directamente a través de contactos que de una u otra manera están relacionados con el tema que se estudia” (p.77). En otras palabras, “las fuentes primarias son los datos que son inéditos y que el investigador ha recopilado de las personas u organización directamente” (Myers, 1997, p. 241). De acuerdo con lo anterior, el tipo de información que se utilizará en la presente investigación son datos primarios, ya que estos serán obtenidos de primera fuente, es decir a través de la aplicación de una entrevista semi estructurada a los/as directivos/as y profesores/as jefes del establecimiento, lo cual admitirá la toma de unos resultados propios, con características definidas conforme con las vivencias en el contexto. En resumen, se pretende obtener información fidedigna del estado del fenómeno en cuestión. Cabe destacar que datos de tipo secundario, en este caso de corte cuantitativo como tablas de frecuencia y promedios ponderados, se utilizaron como insumos para elaborar algunas preguntas de la entrevista semiestructurada.

3. Resultados

En el presente apartado, se presentan los resultados cualitativos de la entrevista semiestructurada, distribuidos en seis temas que emergen del análisis categorial. La primera parte contiene la perspectiva de los/as directivos/as y profesores/as jefes, sobre el concepto de orientación vocacional. En segunda instancia, se explora sobre el/la encargado/a de la orientación vocacional de los/as estudiantes. Seguidamente, se examina el plan de orientación vocacional del establecimiento. Posterior a ello, se identifican las actividades implementadas. El quinto apartado, manifiesta la percepción de los/as docentes, en relación con la preferencia de los/as estudiantes luego de terminar el cuarto medio. Por último, se expone lo observado sobre la gestión de los datos dentro de la organización escolar. Conforme a lo indicado en anterioridad, a continuación, se presentan los resultados del primer apartado.

3.1. Perspectiva de los/as Directivos/as y Profesores /as Jefes, del Concepto de Orientación Vocacional

En torno al concepto de orientación vocacional, los/as directivos/as y profesores/as jefes del establecimiento poseen diferentes perspectivas, las cuales son; (1) perspectiva reactiva y remedial de la orientación vocacional; (2) perspectiva intervencionista de la orientación vocacional; y (3) perspectiva integradora de la orientación vocacional. A continuación, se detalla cada subcategoría.

1. Perspectiva Reactiva de la Orientación Vocacional

Algunos/as entrevistados/as, definen a la orientación vocacional, a partir del acompañamiento, dirección y entrega de información con fines académicos, profesionales y laborales. En palabras del personal entrevistado:

Entrevistada 1: "Por orientación vocacional, bueno, yo creo que son, en fin, son directrices cierto que apuntan a educar a los alumnos respecto a carreras" [...]

Entrevistada 4: "Entiendo por orientación vocacional dar lineamientos a los estudiantes, cierto con respecto a distintas opciones que puedan seguir luego de terminar su enseñanza media, puede ser con respecto a Educación Superior Universitaria, Centro de Formación Técnica o Instituto Profesionales en cualquiera de esos ámbitos que ellos quisieran desempeñarse o eventualmente en el área laboral, si es que no les interesa seguir estudios de Educación Superior".

Entrevistado 1: "Entiendo como la guía que se le puede dar a los estudiantes respecto de lo que pueden hacer en un futuro después de egresar de la enseñanza media".

Los anteriores extractos, denotan una perspectiva estrecha, vale decir una concepción reactiva, la cual según la teoría se basa en un modelo de intervención individual de asesoramiento o *counseling* (Herrerías, 2004). En otras palabras, algunos/as participantes del establecimiento reconocen que entregando una guía o estableciendo lineamientos, se

responde a las demandas de los/as escolares sobre el fomento de un plan de vida, sin embargo, esta concepción no admite integrar los componentes cognitivos, psicosociales y emocionales de los/as estudiantes lo que permite dilucidar una visión limitada del campo de acción de la orientación vocacional.

2. Perspectiva Intervencionista de la Orientación Vocacional

Por su parte, se identificó que otros/as participantes, definen a la orientación vocacional, como un espacio de diálogo y reflexión en torno a los intereses de cada estudiante. Según palabras de los/as entrevistados/as:

Entrevistado 2: "La orientación vocacional es un espacio de diálogo y reflexión que busca invitar a los estudiantes a conectarse con sus propios intereses, con aquel llamado interno que tengan para realizar alguna actividad después de terminar los estudios".

El extracto mencionado en anterioridad, manifiesta una perspectiva preventiva (Laguna, 2013), el cual se caracteriza por impulsar cambios mediante el dialogo y la reflexión de situaciones que emergen del contexto inmerso (García, 2020). Este principio preventivo de la orientación vocacional, se vincula al modelo educativo de intervención psicopedagógico, cuya finalidad consiste en la reconstrucción de la realidad para alcanzar un fin (Laguna, 2013). Cabe mencionar, que esta mirada, persigue que los/as escolares, piensen en su plan de vida a través de acciones que despiertan la crítica de su estado actual.

4. Perspectiva Integradora de la Orientación Vocacional

Otro grupo de entrevistados/as mencionaron que la orientación vocacional, consiste en asesorar a los/as estudiantes con el fin de que ellos/as descubran las habilidades, debilidades y fortalezas que poseen, y que les permitan desarrollarse en el ámbito académico, profesional o laboral. En palabra de los/as entrevistados:

Entrevistado 4: "Por orientación vocacional entiendo el acompañamiento y también la guía que se hace a los estudiantes para que ellos puedan seguir cursando estudios a nivel superior o se puedan desempeñar luego que terminen el colegio en algún área, ya sea laboral o académica". Porque básicamente, claro, cuando hablamos de vocación no necesariamente tiene que ver con el seguir estudiando una carrera [...]"

De acuerdo con la teoría, los anteriores extractos, se basan en los principios de prevención y desarrollo de la orientación (García et al., 2013; González-Benito, 2018; Laguna, 2013), es decir que se evidencia una visión amplia de la orientación vocacional, la cual admite el descubrimiento de interés, motivaciones y aspectos socioemocionales, factores importantes en el fomento de un plan de vida.

En definitiva, se identificó que algunos/as participantes, poseen una percepción reactiva, otros una perspectiva intervencionista y otros/as, una concepción del concepto de la orientación vocacional. Es decir, los relatos analizados difieren de una conceptualización compartida de la enseñanza. Esto permite determinar la existencia de problemáticas asociada a las capacidades desplegadas en primera medida por profesores/as jefes y en segundo lugar por los/as líderes de la institución educativa. Entre las causas que dan cuenta de esta variable, se identifica un incipiente conocimiento sobre la orientación vocacional, además de una visión de aprendizaje superficial de la misma. Lo anterior afecta, el proceso educativo de los/as estudiantes, ya que un bajo despliegue de conocimientos influye en falta de herramientas para la construcción de un plan de vida, la transición hacia la educación superior y la mejora de las oportunidades laborales de los/as alumnos/as al egresar del establecimiento.

A continuación, se detallan las perspectivas identificadas acerca de la conceptualización de la orientación vocacional. Se informa que estas emergen de la revisión teórica, lo cual ha facilitado el análisis de las citas (Ver tabla 5).

Tabla 5

Resumen del análisis categorial sobre el concepto de orientación vocacional

| Categoría | Subcategoría | Citas de los/as entrevistados/as |
|--|---|--|
| Perspectivas sobre el concepto de orientación vocacional en el establecimiento según directivos y profesores jefes | | "Por orientación vocacional, bueno, yo creo que son, en fin, son directrices cierto, que apuntan a educar a los alumnos respecto a carreras [...]" ^a |
| | | "orientación para mí, valga la redundancia, es orientar a través del cual, lo que una persona desea ejercer, y entregarle un abanico información a los estudiantes [...]" ^b |
| | Perspectiva reactiva de la orientación vocacional | "Entiendo por orientación vocacional dar lineamientos a los estudiantes, cierto con respecto a distintas opciones que puedan seguir luego de terminar su enseñanza media, puede ser con respecto a Educación Superior universitaria, Centro de Formación Técnica o Instituto Profesionales en cualquiera de esos ámbitos que ellos quisieran desempeñarse o eventualmente en el área laboral, si es que no les interesa seguir estudios de educación superior." ^c |
| | | "Entiendo como la guía que se le puede dar a los estudiantes respecto de lo que pueden hacer en un futuro después de egresar del de la enseñanza media." ^d |
| | Perspectiva intervencionista de la orientación vocacional | "La orientación vocacional es un espacio de diálogo y reflexión que busca invitar a los estudiantes a conectarse con sus propios intereses, con aquel llamado interno que tengan para realizar alguna actividad. Después de terminar los estudios." ^e |

Nota.^a Entrevistada 1. ^b Entrevistada 3. ^c Entrevistada 4. ^d Entrevistado 1. ^e Entrevistado

(Continuación de la tabla 5).

| Categoría | Subcategoría | Citas de los/as entrevistados/as |
|---|---|--|
| <p>Perspectivas sobre el concepto de orientación vocacional en el establecimiento según directivos y profesores jefes</p> | <p>Perspectiva integradora de la orientación vocacional</p> | <p>[...] “descubrir dentro del estudiante que el propio estudiante pueda descubrir cierto su fortalezas y debilidades para poder elegir finalmente después a alguna carrera donde pueda potenciar cierto su sus ventajas, sus habilidades.”^a</p> |
| | | <p>“ [...] La afinidad que tiene cada estudiante hacia algún área determinada.”^f</p> |
| | | <p>“Orientación vocacional puedo entender que, como su nombre lo dice, como una orientación para poder guiar a los estudiante. De qué manera ellos pueden elegir su futuro de acuerdo a su competencia o habilidades para poder orientar de lo que ellos quieren proyectarse más adelante, tanto en su nivel académico de estudios, estudios superiores y para poder trascender también en otro, en otro ámbito de la vida.”^g</p> |
| | | <p>“Por orientación vocacional entiendo el acompañamiento y también la guía que se hace a los estudiantes para que ellos puedan seguir cursando estudios a nivel superior o se puedan desempeñar luego que terminen el colegio en algún área, ya sea laboral o académica”. Porque básicamente, claro, cuando hablamos de vocación no necesariamente tiene que ver con el seguir estudiando una carrera[...]^h</p> |

Nota. ^a Entrevistada 1. ^f Entrevistada 2. ^g Entrevistado 3. ^hEntrevistado 4.

3.2 Encargado/a del Área de la Orientación Vocacional en el Establecimiento

De acuerdo con la identificación del encargado/o de la orientación vocacional en el centro educativo, los directivos/as y profesores jefes, poseen diferentes percepciones sobre el agente responsable. Entre las múltiples respuestas se encontró que la responsabilidad recae en; (1) el/la docente (profesor/a jefe o coordinador/a de orientación vocacional y vinculación con el medio); (2) un grupo de profesionales (equipo psicosocial); finalmente, (3) todo el establecimiento (educadores). A continuación, se analiza cada subcategoría.

1. Cuando la responsabilidad de la Orientación Vocacional Recae en el/la Docente (Profesores/as Jefes o Coordinador/a de Orientación Vocacional-Vinculación con el Medio)

De acuerdo con algunos/as entrevistados/as la orientación recae sobre una sola persona, en este caso se señala al profesor/a jefe y la coordinadora de la orientación vocacional, la cual es también educadora en el establecimiento:

Entrevistado 2: "Principalmente los profesores jefes, y también tenemos una encargada de esta área, que es una profesora que establecimos como el cargo de encargada de redes y que establece el nexo con las distintas instituciones[...]"

A partir del extracto citado en anterioridad, se denota que la responsabilidad recae en primera instancia sobre el/la educador/a. En relación con este señalamiento, la teoría afirma que ciertamente los/as profesores jefes son responsables de planear, desarrollar y evaluar la asignatura (MINEDUC, 2017b, 2021), no obstante el/a directivo/a del establecimiento educacional, es el/a principal responsable de velar por el desarrollo pedagógico y técnico de la orientación de los/as escolares (MINEDUC, 2021).

De igual manera, se resalta que “la intervención orientadora la realiza el tutor/a del curso con el apoyo de los equipos externos”(Samanes, Barado, Clares, & Ituarte, 2013, p. 181). Vale decir, que el equipo externo, lo constituye un profesional de la orientación, el cual

es un facilitador/a, que trabaja de manera participativa con el personal docente en la elaboración de metas, estrategias y acciones (Laguna, 2013).

Por su parte, otros/as también señalan que la persona encargada del área de orientación vocacional en el establecimiento, es la coordinadora de orientación vocacional y vinculación con el medio. Según los participantes;

Entrevistado 1: "Tenemos una colega que es la profesora de Lenguaje, quien también se hace cargo de la vinculación con otros establecimientos o con otras instituciones, y ella coordina durante el año charlas con diferentes instituciones de Educación Superior, Técnica y Profesionales [...]"

En torno a este señalamiento, la docente especifica que ella es la persona encargada de coordinar la asignatura, sin embargo, declara no poseer el título profesional de orientadora; especifica que ella ejerce el cargo por su experiencia profesional con el grupo etario. En palabra de la participante:

Entrevistada 4: "O sea, yo no tengo cargo de orientadora, no tengo el título orientador, sino que básicamente mi experiencia va porque yo trabajo en grupo etario desde el año 2000. Por lo tanto, desde ahí también viene la expertise de saber un poco qué es lo que pasa con los chiquillos, como irlos apoyando. Y dentro de esa categoría cierto, es que me manejo, no tengo cargo de orientadora, pero claro, voy dando el apoyo dentro de mi área de conocimiento".

En torno a los extractos citados en anterioridad, la coordinadora encargada del área, manifestó que no se reconoce una profesional de la orientación vocacional, lo que se vincula con una creencia de autosuficiencia asociada a su desarrollo de capacidades (Bandura, 1999). Ante lo anterior, se indica que esto puede influir en las actividades pedagógicas de la asignatura (Nestor, 1987), pues las concepciones personales al igual que las habilidades que poseen líderes, infieren en el proceso y la gestión de las acciones escolares (Fullan, 2002).

En definitiva, el análisis evidencia que un primer responsable de actividades y acciones del área de la orientación vocacional es el profesor/a jefe. De estas apreciaciones, se analiza la omisión de los/las líderes (directora del establecimiento, inspectora general, unidad técnico-pedagógica) como los principales responsables de la gestión técnica, administrativa y curricular de la orientación de los/as escolares.

2. Cuando la Responsabilidad de la Orientación Vocacional Recae en el Equipo Psicosocial del Establecimiento

Algunos/as participantes, identifican al equipo psicosocial, como el grupo encargado de la orientación vocacional del establecimiento. En palabra de los/as entrevistados/as:

Entrevistada 4: "De mi establecimiento, quien está encargado en este caso soy yo, que estoy asociada a la parte de vinculación con el medio y un poco la de orientación, porque soy la que hago las gestiones, con las Instituciones de Educación Superior. Pero también está, la psicóloga, están los terapeutas, aunque no es su finalidad, obviamente, pero como hacemos un trabajo interdisciplinario" [...]

Entrevistado 2: [...] "también desde el área de convivencia lo abordamos en conjunto con los terapeutas que contamos. Tenemos terapeutas naturales que realizan distintos talleres, junto con algunas intervenciones con la psicóloga, que también las coordinamos desde el área de convivencia y de integración".

A partir de lo citado en anterioridad, se analiza que cuando la responsabilidad recae sobre la coordinación de la orientación, se evidencia una labor interdisciplinaria con el equipo psicosocial. Asimismo, se identifica la participación del área de convivencia en articulación con profesionales externos. Por lo tanto, se indica que el despliegue de la asignatura, requiere un trabajo colaborativo, pues el diseño e implementación, no se puede establecer de manera aislada, ya que esto repercute en el desarrollo de prácticas efectivas (Laguna, 2013).

3. Cuando la Responsabilidad de la Orientación Vocacional es Percibida como Labor de Todo el Establecimiento.

Algunos/as entrevistados/as, señalan que todos los miembros del establecimiento tienen responsabilidad en el área. Es así, como la persona encargada de la coordinación asegura que el trabajo de orientación es un trabajo mancomunado con profesores/as jefes, directivos/as y equipo psicosocial. En palabra de los/as entrevistados/as.

Entrevistado 3: "Creo que deberíamos estar presente todos los que trabajan en el establecimiento, tanto los profesores, profesores, jefe, los directivos y el equipo psicosocial. El psicólogo asistente, todos".

Entrevistada 1: "Mira, yo creo que en gran parte de los profesores, incluso no docentes, fíjate hacen un trabajo en torno a una orientación vocacional, como siempre se trabaja tratando de que el alumno reconozca que tiene potencial, ya [...]."

A partir de la subcategoría mencionada, se identifica que los/as participantes reconocen que la orientación vocacional como una práctica compartida. Se indica que esta visión intenta sobreponer a la figura de un solo encargado/a, percibida por otros/as entrevistados/as. En segunda instancia, se identifica una dificultad en torno a las condiciones de trabajo, puesto que no se evidencia una estructura organizacional definida, que permita delimitar roles, funciones y responsabilidades.

En síntesis, de acuerdo con la identificación del responsable de la orientación vocacional, se observan factores asociados a las condiciones y las creencias de líderes y profesores/as jefes. En torno a las causas que dan cuenta de esta última categoría, es la obligación exclusiva del docente, omitiendo así, la responsabilidad del equipo de liderazgo como principales responsables del despliegue técnico, administrativo y curricular de orientación de los/as escolares. Otra causa asociada a la creencia, se encuentra la baja expectativa de la coordinadora sobre su desarrollo profesional. A continuación, se presenta un análisis según la revisión teórica (Ver tabla 6).

Tabla 6

Resumen categorial, sobre quien o quienes recae la responsabilidad de la orientación vocacional en el establecimiento

| Categoría | Subcategoría | Citas |
|---|---|--|
| Encargado/a de la orientación vocacional del establecimiento. | Cuando la responsabilidad de la orientación vocacional recae en una sola persona (profesores/as jefes o coordinador/a de orientación vocacional-vinculación con el medio) | "Principalmente los profesores jefes, y también tenemos una encargada de esta área, que es una profesora que establecimos como el cargo de encargada de redes y que establece el nexo con las distintas instituciones[...]" ^a [...] "la coordinadora de la parte vocacional de los estudiantes." ^b "Tenemos una colega que es la profesora de Lenguaje, quien también se hace cargo de la vinculación con otros establecimientos o con otras instituciones, y ella coordina durante el año charlas con diferentes instituciones de Educación Superior, Técnica y Profesionales [...]" ^c |
| | Cuando la responsabilidad de la orientación vocacional recae en el equipo psicosocial del establecimiento | "De mi establecimiento, quien está encargado de la que está encargada en este caso soy yo, que estoy asociada a la parte de vinculación con el medio y un poco la de orientación, porque soy la que hago con las gestiones, con los e instituciones de educación superior. Pero también está bueno la psicóloga, están los terapeutas, aunque no es su finalidad, obviamente, pero como hacemos un trabajo interdisciplinario [...]" ^d "[...]también desde el área de convivencia lo abordamos en conjunto con los terapeutas que contamos [...]" ^e |

Nota. ^a Entrevistado 2. ^b Entrevistada 3. ^c Entrevistado 1. ^d Entrevistada 4. ^e Entrevistado 2.

(Continuación de la tabla 6).

| Categoría | Subcategoría | Citas |
|---|--|--|
| Encargado/a de la orientación vocacional del establecimiento. | Cuando la responsabilidad de la orientación vocacional es percibida como labor de todo el establecimiento. | <p>"Mira, yo creo que en gran parte de los profesores, incluso no docente, fíjate hacen un trabajo en torno a una orientación vocacional, como siempre se trabaja tratando de que el alumno reconozca que tiene potencial, ya [...]"</p> <p>"Creo que deberíamos estar presente todos los que trabajan en el establecimiento, tanto los profesores, profesores, jefe, los directivos y el equipo psicosocial. El psicólogo asistente, todos."</p> <p>"En realidad todos en su conjunto, creo, creo que es un trabajo que se desarrolla en conjunto de manera consciente, inconsciente. Creo que los asistentes de la educación, los docentes en una mayor medida, los directivos también en otra medida y la encargada de vinculación, también de manera más directa."</p> |

Nota. ^f Entrevistada 1. ^g Entrevistado 3. ^h Entrevistado 4.

3.3 Plan o Programa de Orientación Vocacional

En relación al conocimiento de la existencia de un plan de orientación vocacional en el establecimiento, las principales respuestas señaladas por los entrevistados son: (1) desconocimiento de un plan de orientación vocacional; (2) conocimiento parcial sobre las acciones acerca de orientación vocacional; y (3) declaración de ausencia de un plan de orientación vocacional. A continuación se analizan las subcategorías mencionadas.

En primera medida, torno al conocimiento de un plan o programa de orientación vocacional, algunos/as entrevistados/as suponen la existencia, y señalan desconocerlo. En palabra de los/as entrevistados/as:

Entrevistado 4: "Yo me imagino que sí, pero lo desconozco de manera explícita, la verdad, no, no lo conozco".

Por otra parte, otros/as entrevistado/as manifiestan poseer un conocimiento parcial referente a las acciones de un plan o programa de orientación. En palabra del entrevistado/a:

Entrevistado 3: "Mira, desconozco en parte, pero sí creo que hay un plan, porque de hecho tenemos una coordinadora de orientación vocacional que ella transmite toda la información hacia los estudiantes, cuando incluso hemos tenido de forma online entrevistas a universidades para que expliquen cuáles son sus carreras, alguna actividad para orientar mejor su orientación y algunos ensayos para prepararlos para lo que se viene más adelante".

Finalmente, otros/as, declaran de manera explícita la ausencia de un plan o programa, además expresan no entablar una conversación con la coordinadora para indagar más acerca de este. En palabra de los/as entrevistados/as:

Entrevistada 1: "No, no tenemos".

Entrevistada 3: "Que yo tengo conocimiento, no, no sé si la profesora de coordinación de la orientación lo tiene, yo no lo conozco. La verdad es que nunca le he preguntado a ella"

A partir de las subcategorías mencionadas, se identifica que los/as directivos y profesores/as jefes, difieren sobre la presencia de un plan o programa de orientación vocacional en el establecimiento. Es así como la mayoría expresa la ausencia de tal recurso.

En torno a esta dicotomía, se encuentra una problemática asociada a las condiciones del establecimiento. La causa que describe esta variable, es la ausencia de un plan de la orientación vocacional articulado con el PEI y PME. Lo anterior influye en la prácticas docentes para desarrollar de un plan de vida con foco en la continuidad de la educación superior y mejora educativa de los/as estudiantes (MINEDUC, 2021). A continuación se presenta el resumen categorial sobre el plan o programa de orientación vocacional en el establecimiento (Ver tabla 7).

Tabla 7

Resumen categorial sobre el plan o programa de orientación vocacional

| Categoría | Subcategoría | Citas |
|---|---|---|
| Plan de orientación vocacional | Desconocimiento del plan de orientación vocacional | "Yo me imagino que sí, pero lo desconozco de manera explícita, la verdad, no, no lo conozco." ^a |
| | Conocimiento parcial sobre las acciones de orientación vocacional | "De manera sólo indirecta encontrábamos que uno de los desafíos era apoyar un poco más algunos estudiantes en esta área y concreto se ha traducido solamente en el contacto con instituciones para evaluar un poquito las alternativas y desde el área de la psicóloga y reflexionar un poco sobre los conceptos de vocación y el tema de los tipos de inteligencia." ^b |
| | Declaración de ausencia de un plan de orientación vocacional | "No, no tenemos." ^c "Eh, mira, desde minuto no, solamente nos guiamos por las charlas que realiza la profesora, y que bueno, ahí en realidad abre el abanico y permite talleres de todas las áreas. En definitiva, para que los chiquillos vayan viendo qué opción es la que más les interesa." ^d "Que yo tengo conocimiento, no, no sé si la profesora de coordinación de la orientación lo tiene, yo no lo conozco. La verdad es que nunca le he preguntado a ella." ^e "No, no hay un plan específico [...]" ^f "Entiendo que no, no como plan específico de orientación, no, más bien como estas actividades son más bien actividades que se van desarrollando esporádicamente. Igual, son constantes, pero no están basadas en un plan de orientación." ^g |

Nota.^aEntrevistado 4. ^bEntrevistado 2. ^cEntrevistada 1. ^dEntrevistada 2. ^eEntrevistada 3. ^fEntrevistada 4. ^gEntrevistado 1.

3.4 Actividades Implementadas en torno a un Plan de Orientación Vocacional

Con relación a las actividades implementadas alrededor de un plan de orientación vocacional, se detalla que dentro del establecimiento no existe un plan o programa, sin embargo los/as directivos y los/as profesores/as jefes, mencionan la implementación de: (1) charlas-talleres institucionales y de entidades de Educación Superior; (2) visitas a Instituciones de Educación Superior y culturales; (3) creación de hojas de vida y test; como también, (4) ausencia de actividades enfocadas en otras dimensiones. A continuación se analiza cada subcategoría mencionada.

1. Charlas -Talleres Institucionales y de Entidades de Educación Superior

En relación con las actividades implementadas en torno a un plan de orientación, algunos/as directivos y profesores jefes, expresan que el establecimiento no cuenta con un plan de orientación, por lo tanto, las actividades que se realizan en esta área son emergentes. Además, indican que las charlas-talleres institucionales, son las acciones llevadas a cabo por el colegio e instituciones de educación superior, para orientar a los/as estudiantes. En palabra de los/as entrevistados/as:

Entrevistado 1: "Bueno como no hay un plan, entonces son solo estas actividades como individuales o parceladas, como charlas, principalmente charlas con la persona, actividades esporádicas no están ceñidas a un plan específico".

Entrevistada 4: "Las actividades como colegio, si bueno, hacemos charlas con las instituciones de educación superior, de distinto tipo, centro de formación, técnica, universidades, institutos. Nosotros también hacemos nuestras propias charlas o temas con los consejos de curso, que tienen que ver también con el hacer que los chiquillos piensen un poquitito también en su futuro.

Adicionalmente, indican que la pandemia ha incidido en el traslado de los/as estudiantes a estos centros de educación superior, de allí que las charlas – talleres son

realizados únicamente por el establecimiento de forma virtual. En palabra de los/as entrevistados/as:

Entrevistada 2: "Mira en este minuto solamente la charlas y los talleres que han sido de forma online, porque antes asistíamos a las casas abiertas que se hacían en las universidades, ya que ahora en este momento de pandemia es online".

A partir de los extractos descritos en anterioridad, se denota una problemática en torno a las condiciones institucionales para facilitación del aprendizaje, y esta se relaciona con un incipiente despliegue de actividades pedagógicas en torno a la orientación vocacional. Lo anterior, puede afectar a los/as estudiantes, en el proceso de descubrir sus habilidades, motivaciones e interés académicos como profesionales (moreno, 2017). Dado que las actividades como estrategias pedagógicas, logran influir en el proyecto de vida de los/as alumnos/as (Ormaza-Mejía, 2019).

2. Visitas a Instituciones de Educación Superior y Culturales

Otra actividad implementadas por el establecimiento son las visitas a instituciones de Educación Superior y cultural. En torno a esto, algunos/as entrevistados/as, mencionan que estas actividades son enfocadas en la selección de una carrera académica, garantizar la continuidad de los estudios, inmersión en el contexto profesional y conocer las diferentes manifestaciones culturales. En palabras de los/as entrevistados/as:

Entrevistada 1: "[...] Nosotros vamos a terreno con los chiquillos a las distintas universidades, como para que primero se impregnen de lo que es el mundo universitario, cierto, se hacen, estas casas abiertas donde hay reuniones con varios alumnos y fíjate que varios alumnos han salido enganchados de no tener ni siquiera una proyección en estudio superiores. Hay chiquillos que le han gustado, como el hecho de estar ahí y participar a lo mejor de alguna charla, de alguna carrera específica. Hemos tenido este acierto en ese aspecto".

Entrevistada 3: “ [...] todos los años, desde que yo estoy en la fundación, se hacen redes no tan sólo con el tema de buscar a los estudiante para que tengan una oferta para continuar estudios como lo que explicaba anteriormente, sino que también se hacen redes con Casa de la Cultura, con museo, con charla educativa, para que en cierta forma mostrar a los estudiantes que hay otra actividad, otro mundo aparte del que conocen, porque muchas veces nuestros estudiantes tienen un alto grado de privación sociocultural. Entonces el conocer y participar de actividades diferentes, culturales, artística, hay una apertura ya[...]”

Con relación a los extractos citados en anterioridad, se expresa una acción reactiva de la escuela por vincular a los/as estudiantes a una carrera profesional, y de esa forma garantizar la continuidad de los estudios a nivel superior. Por otra parte, se observa una estrategia de mediación que pretende la formación social y cultural de los/as alumnos/as. En última instancia, se evidencia que las visitas a instituciones de educación superior, deberían realizarse tempranamente para que la motivación ayude a los/as estudiantes a mejorar su rendimiento académico.

Frente a este tema, se denota el establecimiento participa de trabajo en redes con otras instituciones, sin embargo, las actividades realizadas por el establecimiento, son emergentes, es decir que se hallan desvinculadas de un objetivo estratégico, de igual manera, se encuentran desprendidas de los interés de los/as estudiantes y están soportadas en beneficio de las organizaciones externas. En torno a esto, la teoría afirma que si bien las estrategias de mediación pedagógica con otras instituciones, ayudan en la asimilación de los conceptos facilitando el aprendizaje inter disciplinario y fortalecen la práctica profesional (Aravena, 2019), la motivación de los/as estudiantes (Alzate-Ortiz & castañeda-Patiño, 2020), estas requieren de un proceso de seguimiento y una evaluación continua, con el fin de comprobar si se cumple con el propósito de la intervención (Páez, 2014), por este motivo, es necesario que cada acción abordada por el colegio, se desprenda de una planeación estratégica.

3. Creación de Hojas de Vida y Tests a los/as Estudiantes

Algunos/as entrevistados/as, también indicaron la creación de hojas de vida y tests como una actividad de la orientación vocacional. En palabra de los/as entrevistados:

Entrevistado 2:"Algunas intervenciones con los profesores jefes, intentamos hacer una hoja de vida de los estudiantes, que tenía como objetivo invitarnos a redescubrir su propio proceso educativo para ofrecer como algunas orientaciones de acuerdo a sus propios intereses. También en otras instancias aplicamos algunos test de inteligencia y de habilidades para focalizar un poquito esas mismas orientaciones y además el contacto con instituciones por medio de charlas y actividades junto al trabajo de la psicóloga".

A partir del extracto de la presente subcategoría, se indica que las hojas de vida y realización de tests vocacionales corresponden a otra actividad implementada a favor de la orientación vocacional de los/as escolares, la cual, se complementa con el establecimiento de redes con otras instituciones. En torno a lo anterior, se puede identificar que el colegio presenta diferentes estrategias encaminadas a la mejora continua de los/as alumnos/as, sin embargo, estas no responden al desarrollo e implementación de un proyecto, lo que imposibilita el seguimiento, la evaluación, la distribución de roles y funciones en virtud de las acciones (Laguna, 2013).

4. Ausencia de Actividades Enfocadas en Otras Dimensiones

En última instancia se mencionó la necesidad de realizar actividades enfocadas en las diferentes áreas, tales como la parte artística, deportiva, más allá del plano académico o profesional.

Entrevistado 4:"(...) Pero lo que yo creo que hace falta también en el tema de orientación vocacional es potenciar a los chiquillos dentro de los talentos que ellos tienen y mostrarles que también, no solo el ámbito de la educación superior es el

camino que también se pueden desarrollar en otros ámbitos laborales, deportivos, artísticos. Yo creo que eso es lo que nos está faltando”.

Con relación al extracto citado en anterioridad, se identifica que la orientación en el establecimiento apunta a continuidad de estudios a nivel superior o la incorporación laboral, es decir sólo abocado al plano profesional futuro y no al despliegue de herramientas socioemocionales para el desarrollo de un plan de vida integral. Dejando de lado otros ámbitos de la vida tales como, lo artístico, deportivo y cultural. Lo anterior, guarda relación con una visión superficial de la orientación vocacional. Frente a este aspecto, se denota un factor asociado al incipiente despliegue de capacidades de los líderes y docentes para planear actividades pedagógicas diversificadas, en torno a la orientación vocacional de los/as estudiantes.

En conclusión, en este apartado presenta dificultades en las capacidades de docentes y líderes educativos sobre la planeación de la orientación vocacional, la cual requiere ser reformulada a partir de los nuevos enfoques, y de mejora continua que apuestan a la inclusión y el conocimiento diferenciado. De igual manera, se observa una dificultad en las condiciones con que se despliega la orientación vocacional, ya que el establecimiento participa en el trabajo en red con otras instituciones, sin embargo, no se evidencia el fortalecimiento de la práctica profesional.

A continuación, se presenta el resumen categorial, sobre las actividades trabajadas en el área de orientación vocacional en el establecimiento (Ver tabla 8).

Tabla 8

Resumen categorial de las actividades implementadas en orientación vocacional

| Categorías | Subcategorías | Citas |
|---|---|---|
| <p>Actividades implementadas en torno al plan de orientación vocacional</p> | <p>Charlas -talleres institucionales y de entidades de Educación superior</p> | <p>"Mira en este minuto solamente la charlas y los talleres que han sido de forma online, porque antes asistíamos a las casas abiertas que se hacían en las universidades, ya que ahora en este momento de pandemia es online."^a</p> <p>"Las actividades como colegio, si bueno, hacemos charlas con las instituciones de educación superior, de distinto tipo, centro de formación, técnica, universidades, institutos. Nosotros también hacemos nuestras propias charlas o temas con los consejos de curso, que tienen que ver también con el hacer que los chiquillos piensen un poquitito también en su futuro. [...]"^b</p> <p>"Bueno como no hay un plan, entonces son solo estas actividades como individuales o parceladas, como charlas, principalmente charlas con la persona, actividades esporádicas no están ceñidas a un plan específico."^c</p> <p>"Claro, a cargo de la orientadora, como estamos trabajando con mi jefatura y como le mencioné, delante, ellos han traído o tienen vínculo con la universidades e institutos. En algunas charlas, talleres para poder orientar de la mejor manera, a los estudiantes, pero siempre vinculado con otras instituciones [...]"^d</p> |

Nota. ^a Entrevistada 2. ^b Entrevistada 4. ^c Entrevistado 1. ^d Entrevistado 3:

(Continuación de la tabla 8).

| Categorías | Subcategorías | Citas |
|---|---|---|
| <p>Actividades implementadas en torno al plan de orientación vocacional</p> | <p>Visitas a Instituciones de Educación Superior y culturales</p> | <p>"[...] Nosotros vamos a terreno con los chiquillos a las distintas universidades, como para que primero se impregnen cierto de lo que, es el mundo universitario, cierto, se hacen, estas casas abiertas donde hay reuniones con varios alumnos y fíjate que varios alumnos han salido enganchados de no tener ni siquiera una proyección en estudio superiores. Hay chiquillos que le han gustado, como el hecho de estar ahí y participar en la mejor de alguna charla, de alguna carrera específica. Hemos tenido este acierto en ese aspecto."^e</p> <p>"Es que el plan no lo conozco. Desconozco esa información si está escrito físico, pero todos los años, desde que yo estoy en la fundación, se hacen redes no tan sólo con el tema de buscar a los estudiante para que tengan una oferta para continuar estudios como lo que explicaba anteriormente, sino que también se hacen redes con Casa de la Cultura, con museo, con charla educativa, para que en cierta forma mostrar a los estudiantes que hay otra actividad, otro mundo aparte del que conocen, porque muchas veces nuestros estudiantes tienen un alto grado de privación sociocultural. Entonces el conocer y participar de actividades diferente, culturales, artística. Hay una apertura ya" [...]^f</p> |
| | <p>Creación de hojas de vida y test a los/as estudiantes</p> | <p>"Algunas intervenciones con los profesores jefes intentamos hacer una hoja de vida o de los estudiantes que tenía como objetivo invitarnos a redescubrir su propio proceso educativo para ofrecer como algunas orientaciones de acuerdo a sus propios intereses. También en otras instancias aplicamos algunos test de inteligencia y de habilidades para focalizar un poquito esas mismas orientaciones y además el contacto con instituciones por medio de charlas y actividades junto al trabajo de la psicóloga."^g</p> |

Nota. ^E Entrevistada 1. ^f Entrevistada 3. ^g Entrevistado 2.

(Continuación de la tabla 8).

| Categorías | Subcategorías | Citas |
|--|--|--|
| Actividades implementadas en torno al plan de orientación vocacional | Ausencia de actividades enfocadas en otras dimensiones | "Lo que hacíamos nosotros. Además de recibir todas estas charlas, también se montaban stand informativo de diferentes universidades y también realizábamos visitas. Ya, pero todo orientado, como te digo al ámbito de seguir estudios posterior a finalizar en la fundación a nivel superior, ya sea en cualquier nivel. Pero lo que yo creo que hace falta también en el en el tema de orientación vocacional es potenciar a los chiquillos dentro de los talentos que ellos tienen y mostrarles que también, no solo el ámbito de la educación superior es el camino que también se pueden desarrollar en otros ámbitos laborales, deportivos, artísticos. Yo creo que eso es lo que nos está faltando". ^h |

Nota.^h Entrevistado 4.

3.5 Percepción de los/as Docentes y Directivos del Estudiante

Durante la entrevista, algunos directivos y profesores jefes, mencionaron que los/as estudiantes luego de culminar la enseñanza media prefieren; (1) continuar estudios profesionales y/o técnicos; y (2) optan por una mejora continua. A continuación se analiza cada subcategoría.

1. Percepción de Continuación de Estudios Profesionales y/o Técnicos

Algunos/as entrevistados, expresaron que los/as estudiantes del establecimiento, luego de terminar los estudios de enseñanza media, prefieren continuar los estudios superiores. En palabra de los/as entrevistados/as:

Entrevistada 2: “La mayoría pretende seguir estudiando y de hecho nuestro enfoque es hacia la continuidad de los estudios universitarios, institutos. Es una forma para la continuación de estudio, hacia allá lo enfocamos precisamente frente a todo lo que hacemos, el currículum lo hemos adaptado por lo mismo. El tema de incorporar hartas charlas también es para que se incentiven a entrar a la universidad o los institutos, así que este es nuestro enfoque ya”.

Frente a este extracto, se encuentra que la institución se ha enfocado académicamente, en la continuación de los estudios profesionales o técnicos como una forma de responder a la necesidad vocacional de los/as estudiantes, por esta razón han realizado las adaptaciones necesarias al currículum escolar.

Con relación a lo anterior, se identifica que el establecimiento percibe la continuidad de la educación como un elemento potenciador del desarrollo profesional y como una manera de acotar el fracaso escolar que rodea a los/as escolares que recurren a las escuelas de segundas oportunidades (Chapple, 2016; Espinoza, González, Castillo, & Neut, 2018).

2. Continuación por la Mejora Continua

Por su parte, otros/as entrevistados/as mencionan quede acuerdo con el perfil de los/as estudiantes del establecimiento, se percibe que estos/as optan por terminar el cuarto medio y continuar trabajando o seguir con sus oficios. En palabras del entrevistado:

Entrevistado 1: “[..] nuestro perfil de estudiante, como decía, es muy diverso. Sí, entonces hay algunos estudiantes que por, que retoman sus estudios después de muchos años y la mayoría de esas personas que retoman sus estudios y tienen la intención de continuar algo después. Pero, algunos tienen como meta simplemente sacar el cuarto medio. Entonces terminan el cuarto medio y después continúan trabajando. Muchos estudiantes de nosotros también fueron como excluidos del sistema de una u otra manera del sistema regular, y no tienen muchas intenciones de continuar estudiando. Entonces ya están trabajando, de hecho, mientras estudian con nosotros, entonces después continúan con su trabajo y desarrollan algunos oficios. Pero hay algunos que no cierto, entonces es variable”.

Con relación a la cita anterior, se identifica un factor asociado las bajas expectativas que poseen algunos docentes sobre el estudiante. En torno a ello, el apoyo de un trabajador/a social sería una excelente herramienta, para mejorar la empleabilidad en oficios o en la generación de emprendimientos propios, ya que según la teoría, los/as alumnos/as que ingresan a instituciones para personas jóvenes y adultas, fueron previamente excluidos/as o se encuentran en un proceso de reinserción educativa, la cual requiere de un acompañamiento para no desertar del sistema escolar y acoplarse en la sociedad inmediata (Chapple, 2016).

En conclusión, según la cita anterior, existe una problemática vinculada a las creencias, y esta se debe a percepción de algunos/as directivos/as y profesores jefes sobre la preferencia de los/as estudiantes por la continuidad de los estudios superiores luego de culminar el cuarto medio. Lo anterior guarda relación con la misión institucional, la cual se enfoca en preparar para el ingreso a la educación superior. Sería interesante que el

establecimiento realizará un estudio para analizar las percepciones que poseen los/as alumnos/as sobre su futuro, antes de realizar las adaptaciones al currículo escolar y al proyecto educativo institucional en caso de ser requerido. A continuación, se presenta el resumen categorial, sobre la percepción de los/as directivos/as y profesores/as jefes sobre la preferencia de los/as estudiantes luego de terminar el cuarto medio (ver tabla 9).

Tabla 9

Percepción sobre la preferencia de los/as estudiantes al terminar el cuarto medio

| Categoría | Subcategoría | Citas |
|---|--|---|
| | Estudiantes que desean continuar estudios profesionales y/o técnicos | “La mayoría pretende seguir estudiando y de hecho nuestro enfoque es haciendo estudio universitario e instituto. Es una forma para la continuación de estudio. Hacia allá lo enfocamos precisamente frente a todo lo que hacemos, el currículum lo hemos adaptado por lo mismo. El tema de incorporar hartas charlas también es para que se incentiven a entrar a la universidad o instituto, así que este es nuestro enfoque ya”. ^a |
| Percepción sobre la preferencia de los/as estudiantes luego de terminar el cuarto medio | Estudiantes que desean continuar estudios profesionales y/o técnicos | “Mira, según lo que he visto las estadísticas, cada vez hay mayor cantidad de estudiantes que van a la universidad, pero la mayoría prefieren estudio, carreras técnicas. Pero igual es muy positivo porque sabemos que ahora la demanda va orientada a la parte técnica. Así que yo creo que hay un mayor conocimiento, pero sería bueno que le dieran más posibilidad cierto de conocimiento al estudiante de la carrera específica. Según el estudio, cuál es la mayor demanda de trabajo, pero según la vocación que uno puede tener, y aceptó un análisis psicológico, emocional y académica, que tienen que estar de la mano”. ^b |

Nota.^a Entrevistado 2.^bEntrevistado 3.

(Continuación de la tabla 9).

| Categoría | Subcategoría | Citas |
|--|--|---|
| Percepción sobre la preferencia de los/as estudiantes luego de terminar el cuarto medio. | Estudiantes que optan por la mejora continua | “[...]nuestro perfil de estudiante, como decía, es muy diverso. Sí, entonces hay algunos estudiantes que por, que retoman sus estudios después de muchos años y la mayoría de esas personas que retoman sus estudios y tienen la intención de continuar algo después. Pero hubo o tienen como, o algunos tienen como meta simplemente sacar el cuarto medio. Entonces terminan el cuarto medio y después continúan trabajando. Muchos estudiantes de nosotros también fueron como excluidos del sistema de una u otra manera del sistema regular, y no tienen muchas intenciones de continuar estudiando. Entonces ya están trabajando. De hecho, mientras estudian con nosotros, entonces después continúan con su trabajo y desarrollan algunos oficios. Pero hay algunos que cierto, entonces es variable”. ^c |

Nota. ^c Entrevistado 1.

3.6 Gestión de Datos de la Escuela

En otros encuentros con la directora, esta manifiesta que la institución estima un sistema de apoyo a la gestión educacional de los datos SAGE, sin embargo, al entrar en el sitio web, se identifica que en el año del 2020 al 2021 el establecimiento no almacena la asistencia escolar, contrariamente, solo la registra en unas planillas en Drive, dejando el sistema de gestión sin información al respecto. Lo anterior, dificulta estudiar variables vinculadas a la concurrencia en estos periodos, ya que se requiere de un trabajo mecánico que demanda la inversión de tiempo. Por consiguiente, la Fundación, tampoco cuenta con un registro de los/as estudiantes que ingresan a la educación superior.

En síntesis, en torno a las condiciones de la escuela, esta presenta una baja de gestión de los datos, esto se manifiesta en la ausencia de registros de Índice de Vulnerabilidad (IVE), y una ausencia del registro de los/as estudiantes que ingresan a la educación superior. De

igual manera, la planta docente, este presenta un bajo despliegue de prácticas docentes para el uso de los datos, lo cual se observa en una ausencia de información de la asistencia en el periodo del 2020 al 2021 en la plataforma institucional SAGE. En definitiva, la institución educativa no cuenta con una información robusta, que dé cuenta de los procesos de enseñanza y aprendizaje alcanzado por los/as estudiantes (Aravena, 2019).

3.7 Síntesis Análisis Cualitativo

La investigación cualitativa realizada, sobre la indagación de la práctica de la orientación vocacional, tensiona factores referentes a variables mediadoras del liderazgo transformacional tales como las capacidades profesionales asociadas al desarrollo profesional docente, las creencias o disposiciones psicológicas que poseen tanto profesores jefes como líderes educativos, y condiciones laborales con que se desarrolla la práctica de orientación vocacional, esta última se relaciona con la distribución de tiempo y espacios para la construcción de planificaciones, la toma decisiones, la resolución de problemas y la asignación de responsabilidades (Leithwood, 1994). Estas variables mediadores del desempeño docente, ejercen un impacto en las prácticas pedagógicas efectivas, lo que a su vez afecta directamente los resultados educativo y el logro académico de los/as estudiantes (Sun & Leithwood, 2014) De allí que se hace importante su análisis. Por su parte, se examina las debilidades y fortalezas en estos ámbitos.

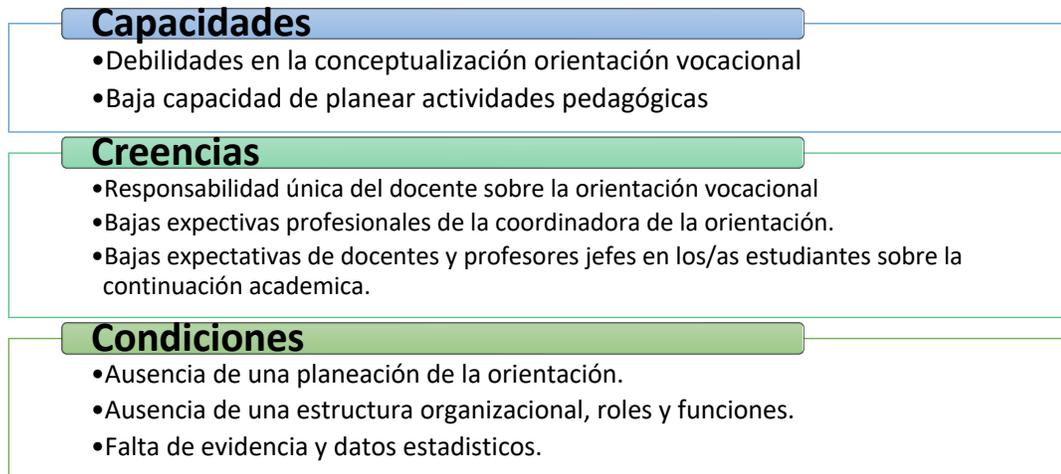
Sobre las capacidades desplegadas, el análisis categorial evidencia debilidades en la conceptualización de orientación vocacional en la Institución, pues esta se percibe de forma reactiva, intervencionista e integradora, por lo que coexisten diversas formas de comprender el fenómeno de la orientación vocacional, estableciendo así, una visión superficial y confusa del proceso de enseñanza y aprendizaje entregado a los/as estudiantes en el tema. Un segundo aspecto que emerge del discurso del personal entrevistado, es la baja capacidad de planear actividades pedagógicas enfocadas en la transición a la educación técnica- superior y la proyección a la mejora continua de los/as escolares.

Con referencia a las creencias de los profesores jefes y líderes educativos, un primer apartado se refiere a la identificación del responsable de la orientación vocacional. En torno a este factor, se observan posiciones epistemológicas, que dan cuenta de la obligación exclusiva que recae sobre el/a profesor/a jefe o docente en general, siendo que los principales responsables del despliegue técnico, administrativo y curricular de la orientación de los/as escolares, corresponde al equipo directivo. Otra causa asociada a la percepción se encuentra en la baja expectativa de la coordinadora acerca de su desarrollo profesional. También, se identifican bajas expectativas de profesores/as jefes y directivos/as sobre el estudiantado luego que este culmina el cuarto medio. Ambas percepciones, se relacionan con una posición limitante del sujeto en beneficio a un aprendizaje profundo.

Sobre las condiciones que facilitan la orientación, primero se hallan ausencia de una planeación del tema de orientación vocacional, en articulación con el PEI y PME, seguidamente, también en la delimitación de roles, funciones y responsabilidades, acerca del tema y por último, la falta de datos estadísticos, esto se manifiesta en el escaso registro de estudiantes que ingresan a la educación superior. Lo anterior impide tener un estudio detallado del tipo de estudiante que se está educando con el fin de facilitar el aprendizaje de demás escolares (Ver figura 2).

Figura 2.

Causas asociadas a la orientación vocacional

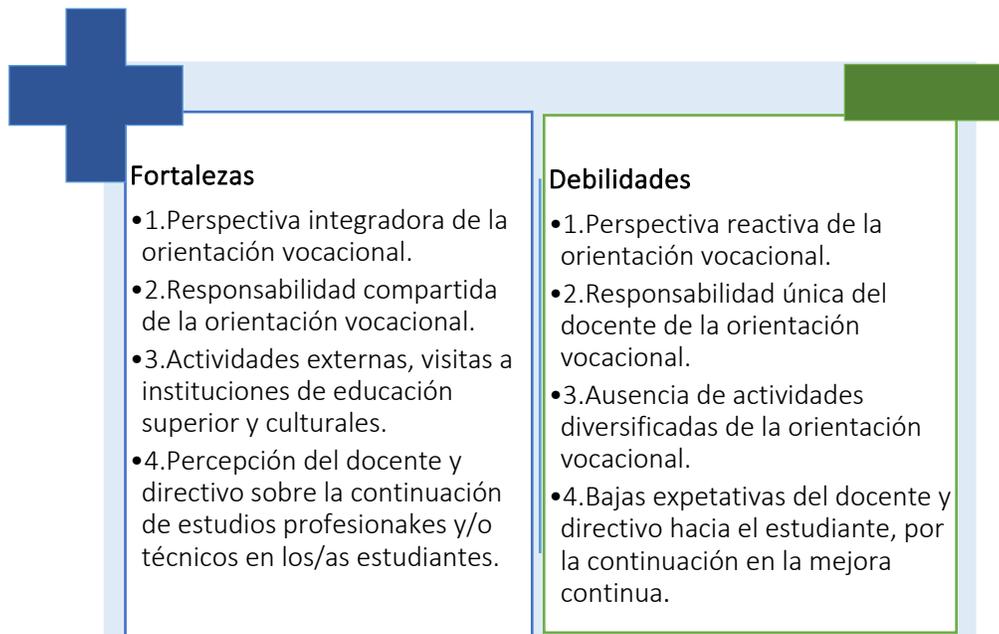


Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de la entrevista.

A continuación, se presenta un esquema con relación a las fortalezas y debilidades.

Figura 3.

Fortalezas y debilidades de la orientación vocacional trabajada en el establecimiento.



Nota: elaborada a partir de los resultados de la entrevista semiestructurada.

4 Discusión

El presente estudio se enfocó en indagar sobre las fortalezas y debilidades respecto al tema de la orientación vocacional del establecimiento. Una fortaleza encontrada se asocia a una perspectiva integradora que algunos/as profesores/as jefes y directivos poseen sobre el concepto de la orientación vocacional, el cual se caracteriza por el fomento de competencias y la gestión de habilidades tanto académicas, laborales, socioemocionales (Monsivais & González., 2020). Estas habilidades, son fundamentales tanto en el ámbito educativo de educación superior, como en el desenvolvimiento de un plan de vida (García et al., 2013). Frente a este hallazgo, estudios describen que este pensamiento, forma parte de una visión amplia del aprendizaje de la orientación, la cual contempla el ámbito pedagógico, psicológico y psicosocial, importantes en la construcción de un proyecto de vida (Lima, 2018).

Por su parte, una debilidad encontrada en esta misma temática, corresponde a una perspectiva reactiva, que tiene por característica, incidir en la conducta y la toma de decisiones futuras de los/as escolares (González-Benito, 2018). Estudios aseguran que “Esta perspectiva se ancla en la denominada *teoría de los rasgos*, que enfatiza en un fuerte sentido de individualidad y racionalidad, perdiendo por completo de vista los constreñimientos estructurales en que se desenvuelven las experiencias de vida de los jóvenes” (Valdebenito, 2020, p. 105).

Con respecto a él/la encargado/a del área de la orientación vocacional, una fortaleza es que existe una visión compartida de la orientación vocacional cuando se percibe como una responsabilidad de todo el establecimiento. Frente a esta evidencia, estudios aseguran que una orientación vocacional efectiva integra el conjunto escuela, familia y comunidad en la construcción de un proyecto de vida en los/as estudiantes (Ruiz & Gómez-Becerra, 2021; Sardi & Moreno, 2019). Lo anterior es relevante, ya que un error significativo del proceso de

orientar vocacionalmente a un/a estudiante es “no considerar el entorno familiar y sus características (económicas, laborales, culturales...)” (Galilea, 2001, p. 4).

Por su parte, la debilidad identificada con respecto al responsable de la orientación vocacional de los/as estudiantes, es cuando la responsabilidad recae sobre el/la docente, omitiendo la participación del equipo directivo. Cabe referir que a nivel institucional, tanto los/as docentes, orientadores como el equipo directivo, son los profesionales responsables de promover una orientación eficiente a los/as estudiantes, durante su trayectoria académica o ciclo de estudios (Cantillo & Rojas, 2005).

En referencia a las visitas a instituciones de educación superior y culturales, es considerado como una actividad acertada, ya que las excusiones y visitas diferenciadas con fines exploratorios, “promueven al educando como personalidad a la búsqueda y complementación de información relacionada con los oficios, carreras o especialidades técnicas que aspiran estudiar” (Mendoza-Alcívar, Gutiérrez-Santana, Zambrano-Zambrano, Santana-Sardi, & Nieves-Riverón, 2020, p. 913). Es decir, que esta estrategia para la orientación vocacional, funciona como un complemento externo a la labor realizada en las prácticas educativas.

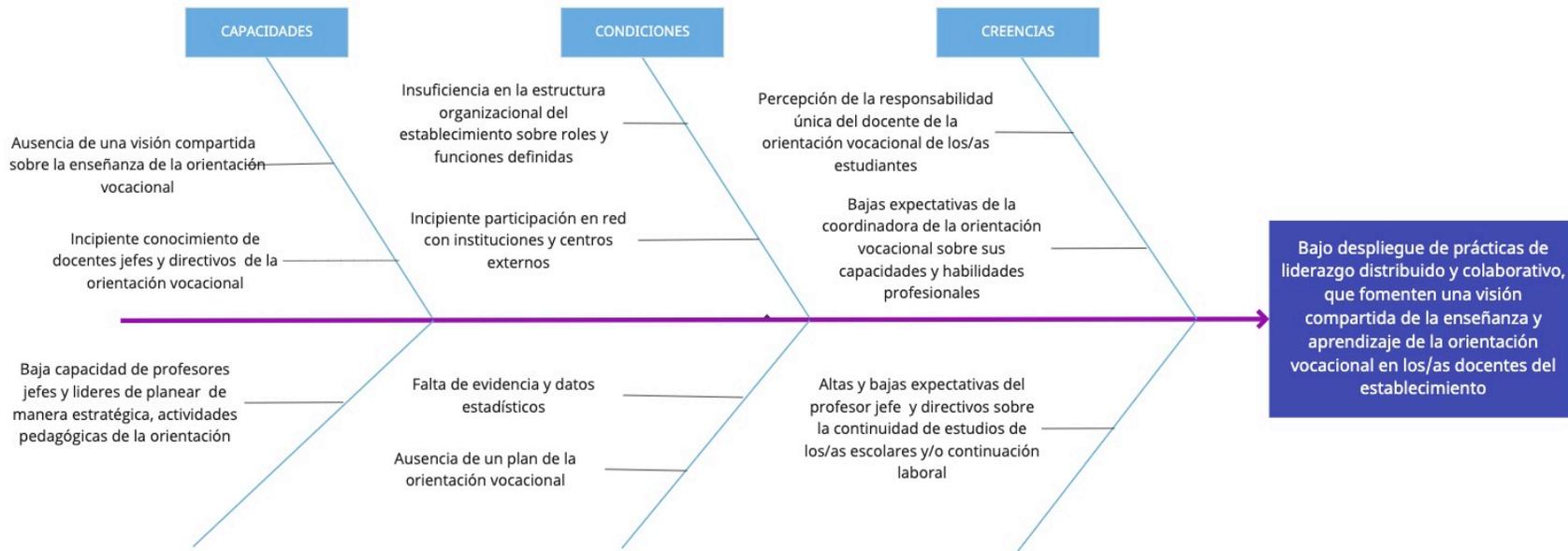
Acerca de las debilidades, la ausencia de actividades diversificadas es un inconveniente que sobresale en el desarrollo de las prácticas educativas. En torno a esta dificultad, la teoría afirma que la orientación vocacional persigue “la adquisición de competencias básicas para el futuro desempeño profesional o la elección de itinerarios conducentes a adquirir unas habilidades y conocimientos diferenciados” (Laguna, 2013, p. 228). En otras palabras, se enfoca en potenciar las diversas facetas de los/as estudiantes, con el fin de que estos/as, descubran sus intereses y motivaciones, ya sea en el ámbito académico, laboral, artístico o deportivos. Sobre este último, los estudios aseguran “El creciente interés y demanda de jóvenes por cursar estos estudios es una realidad” (Franco & Alvarez, 2020, p. 262).

Finalmente, existe una fortaleza en cuanto a la percepción de profesores/as jefe y directivo/a sobre la continuación de estudios profesionales y/o técnicos de los/as estudiantes. La visión que estos/as poseen es que los/as escolares luego de culminar el cuarto medio, continúan estudiando ya sea en intuiciones de educación o en centros técnicos. Por su parte, también se observa una debilidad, ya que algunos/as poseen bajas expectativas hacia el estudiante, ya que afirman que estos/as prefieren seguir en la mejora continua, es decir seguir realizando oficios o trabajando. En torno a estos resultados, estudios aseguran que si bien los interés y motivaciones de los estudiantes son variados (Chacón Corzo, 2006; Franco & Alvarez, 2020) existe “la necesidad que tienen los jóvenes de contar con espacios educativos que les permitan conocer y desarrollar una visión a futuro, ya que aparte de ausencias en el conocimiento, los alumnos muestran falta de motivación, pues desconocen las fortalezas o debilidades que les lleve a la toma de decisiones” (Mendoza & Martínez, 2008, p. 14), por esta razón se resalta la importancia de prácticas educativas basadas en una planificación de estrategias diversificadas en relación con las habilidades e intereses de los/as educandos.

4.1. Diagnostico - Diagrama de Ishikawa

Figura3.

Diagrama de causas y efecto



miro

Nota: elaborado a partir de los principales hallazgos de la revisión y la entrevista semiestructurada

3. ESTRUCTURA Y ESTRATEGIA DEL PROYECTO

Resumen

La presente propuesta de mejora, se enfoca en fomentar una visión compartida de la enseñanza y aprendizaje en un establecimiento educacional de personas jóvenes y adultas de la comuna de Chiguayante, a través de un liderazgo distribuido y trabajo colaborativo, dado que a través de un diagnóstico se ha identificado, que existe un problema en torno a las prácticas de liderazgo que influyen en la ausencia de una visión compartida, incipiente conocimiento de directivos y profesores jefes sobre la orientación, baja capacidad para planear actividades divergentes e inclusivas, insuficiencia en la estructura organizacional sobre roles y funciones, incipiente participación en red con otros organizaciones, falta de datos estadísticos y ausencia de un plan de orientación vocacional. Para ello se propone como estrategia, desarrollar un programa de orientación vocacional dirigido a un equipo de agentes claves del establecimiento los cuales son: la directora, la jefe de UTP, coordinador/a de orientación vocacional, y dos profesores jefes de segundo año. El diseño es una investigación acción bajo un enfoque mixto. En torno a la estructura y secuencia del programa, este se basa en el modelo propuesto por (Bisquerra Alzina, 1998) el cual admite el desarrollo de las siguientes fases: 1. Análisis del contexto; 2. Planificación del programa; 3. Diseño del programa; 4. Ejecución del programa; 5. Evaluación del programa.

A continuación se describe la propuesta de mejora.

3.1. Programa para el Fortalecer las Prácticas de Liderazgo y el Fomento de una Visión Compartida de la Enseñanza y Aprendizaje de la Orientación Vocacional en un Establecimiento de Personas Jóvenes y Adultas de la comunidad de Chiguayante

El programa pretende fortalecer las prácticas de liderazgo asociadas a instalar una visión compartida de la orientación vocacional enseñanza en un establecimiento educacional de personas jóvenes y adultas de la comuna de Chiguayante. Para ello planea los siguientes momentos. En la *Primera Fase*, se detalla la identificación de necesidades en un contexto, al igual que los sujetos destinatarios del programa. En la *Segunda Fase*, se determina la especificación de objetivos, las áreas de intervención, la selección del modelo de diseño del programa, la explicitación de metas y la determinación de resultados esperado e indicadores esperados. En la *Tercera Fase*, se diseña la planificación de actividades, la selección de estrategias de intervención, por último, selección, organización y evaluación de recursos. En la *Cuarta fase*, se dispone la temporalización del programa, la especificación de funciones, y el seguimiento de las actividades para la ejecución. Durante la *Quinta fase*, se proyecta la evaluación del programa, los instrumentos y estrategias de evaluación y análisis para la toma de decisiones. A continuación se detalla el programa.

3.2. Primera fase: Análisis del contexto

En esta primera etapa sobre el análisis del contexto, se detalla la identificación de necesidades, al igual que los sujetos destinatarios del programa.

Identificación de Necesidades en un Contexto

El presente proyecto pretende responder a un problema relacionado con: Un bajo despliegue de prácticas de liderazgo en el fomento de una visión compartida de la enseñanza y aprendizaje de la orientación vocacional, en un establecimiento de personas jóvenes y adultas de la comunidad de Chiguayante. Esta necesidad fue identificada a través de un

diagnóstico realizado por medio del diagrama de causas y efectos sobre la entrevista semiestructurada realizada a directivos/as y profesores jefes de segundo año, durante el segundo semestre del año 2021.

Sujetos Destinatarios

El programa está dirigido al equipo de liderazgo de la institución educativa de la comuna de Chiguayante. Este equipo está conformado por la directora, la jefe de UTP, el/la coordinador/a de orientación y dos profesores /as jefes de segundo año.

3.3. Segunda Fase: Planificación del Programa

Esta segunda etapa, consiste en la planificación del programa. Para ello se identifica un objetivo general, las áreas de intervención, la selección del modelo de diseño del programa, la especificación de metas e indicadores esperados.

Objetivo General

Este programa pretende: Fortalecer las prácticas de liderazgo asociadas a instalar una visión compartida de la orientación vocacional enseñanza en un establecimiento educacional de personas jóvenes y adultas de la comuna de Chiguayante.

Áreas de Intervención

El presente programa pretende responder a las siguientes área de intervención: Desarrollo académico asociado a las prácticas de liderazgo (Laguna, Martínez, Duarte, Vasconcelos, & Asencio, 2008), dentro de este, la gestión y proyección del aprendizaje, esto con el fin de “desarrollar la autonomía en relación con sus aprendizajes, cobrando relevancia

para definir a futuro sus opciones académicas y laborales”(MINEDUC, 2017b, p. 32) en el equipo involucrado. Observar la siguiente figura.

Figura 4.

Área de intervención del Programa.



Nota. Elaborado a partir de los principios de intervención de los programas (Laguna et al., 2008) y según los lineamientos de (MINEDUC, 2017b).

Modelo del diseño del programa

El modelo del programa es de ciclo corto, un año, su aplicación es por módulos, tres módulos en total, los cuales son: *Primer módulo*. Visión compartida de la orientación vocacional; *Segundo módulo*: Análisis de datos sobre la enseñanza y aprendizaje de la orientación vocacional; *Tercer módulo*: Desarrollo profesional de capacidades docentes. Según la perspectiva de la intervención esta centrados en los/as profesionales, directivos/as y profesores jefes del establecimiento, y su temática gira en torno a los aspectos vocacionales de los/as estudiantes (Rojo & Fernández, 1998).

Metas de Efectividad

Las metas de efectividad que se trazan con la realización del siguiente programa son las siguientes:

- El 100% de los líderes y profesores jefes, genera una visión compartida acerca de la orientación vocacional.
- El 80% de los líderes y profesores jefes participan de prácticas de forma distribuida y colaborativa.
- Al menos el 50% del profesorado del establecimiento, participa en instancias de capacitaciones interna en torno a la creación de un concepto común sobre orientación vocacional.
- Al menos el 50% de profesores jefes, reconoce en el establecimiento espacios por parte del equipo directivo, para el uso de datos en la enseñanza y aprendizaje de la orientación vocacional.
- El 100% de los profesores del establecimiento, reconoce el rol de un/a coordinador/a de plan de orientación vocacional, y los responsables de llevarlo a cabo.
- Al menos el 50% de las actividades coordinadas con instituciones y centros externos, están relacionadas con las necesidades del estudiantado recogidas por el programa de orientación vocacional.
- Al menos el 50% de los estudiantado de tercer año de educación media, percibe que el programa fomenta una visión compartida de la enseñanza y aprendizaje de la orientación vocacional en el establecimiento.

A continuación, se especifican los resultados que se esperan alcanzar con la presente estrategia, los indicadores de resultado y los medios de verificación.

3.3.1. Cuadro de resultados

Tabla 10.

Cuadro de resultados esperados, indicados y medios de verificación de la implementación de la estrategia

| Resultados esperados | Indicadores de resultados | Medios de verificación |
|---|--|--|
| R1. Visión de aprendizaje compartida de la orientación vocacional, co-coconstruida, socializada y declara en el PEI (u otro instrumento de gestión pertinente) instalada. | I.1 Al menos cuatro talleres, por un facilitador externo/a, la directora, jefe de UTP, coordinadora de orientación y dos profesores jefes de segundo año para establecer una visión de aprendizaje de la orientación vocacional, al primer mes de implementación del proyecto. | <ul style="list-style-type: none"> – Cuestionario de evaluación de la misión declarada. – Lista de asistencia y participación a los talleres. – Informe que contenga planillas de reflexión sobre las prácticas de enseñanza en el aula y cuestionario sobre la visión redactada. – Protocolo de acción de caminata de aula donde se determine los tiempos, el foco de observación, y la retroalimentación de la práctica docente. – Informe de observación, donde se registre la evidencia de lo observado, las reflexiones y acuerdos de la retroalimentación docente. – Informe de la jornada de socialización con los docentes. – Encuesta a la comunidad educativa sobre la visión de aprendizaje de la orientación vocacional construida. |
| | I.2 Al menos un taller, por un facilitador externo/a, la directora, jefe de UTP, coordinadora de orientación y dos profesores jefes de segundo año, para revisar, establecer la misión de la enseñanza y aprendizaje de la orientación vocacional en el establecimiento, al segundo mes de implementación del proyecto. | |
| | I.3 Al menos dos talleres, la directora, jefe de UTP, coordinadora de orientación y dos profesores jefes de segundo año, para co-construir la visión de la orientación vocacional y los lineamientos pedagógicos al segundo mes de implementación del proyecto. | |
| | I.4 Al menos una jornada de socialización de la visión de aprendizaje de la orientación vocacional y lineamientos pedagógicos con directora, jefe de UTP, coordinadora de orientación, los/as docentes de educación media, los/as profesionales de apoyo y representante de los/as estudiantes de educación media del establecimiento, al tercer mes de implementación del proyecto. | |

| | | |
|---|---|---|
| | <p>I.5 Al menos una jornada de escuela abierta para dialogar con toda la comunidad educativa sobre la visión de aprendizaje de la orientación vocacional construida, al tercer mes de implantación del proyecto.</p> | |
| | <p>I.4 Al menos dos ciclos de implementación de la estrategia caminata de aula, para levantar evidencia sobre proceso de enseñanza y aprendizaje de la orientación vocacional, al cuarto mes de implementación del proyecto.</p> | |
| | <p>I.5 Al menos dos espacios de retroalimentación y reflexión docente sobre la observación en el aula de la enseñanza orientación vocacional, al cuarto mes de implementación del proyecto.</p> | |
| <p>R2.Espacios de trabajo colaborativo para el análisis de datos y evidencia sobre la enseñanza y aprendizaje de la orientación vocacional, instalados.</p> | <p>I.1 Al menos un taller entre un facilitador externo/a, la directora, jefe de UTP, coordinadora de orientación y dos profesores jefes de segundo año, para analizar evidencia sobre el aprendizaje de los/as estudiantes en el área de orientación vocacional, lenguaje y matemática, al quinto mes de implementación del proyecto.</p> | <ul style="list-style-type: none"> – Pauta de seguimiento y sistematización de los talleres validada. – Documento de reflexión sobre los resultados de aprendizaje de los/as estudiantes. – Protocolos de análisis de producto de aprendizaje. – Informe donde se registre, y se sistematicen las reflexiones a partir del protocolo de producto de aprendizaje. – Pauta de análisis de la planificación, matriz de análisis DOFA a partir del protocolo de planificación docente. |
| | <p>I.2 Al menos un talleres entre un facilitador externo/a, la directora, jefe de UTP, coordinadora de orientación y dos profesores jefes de segundo año, para analizar productos de aprendizaje, al quinto mes de implementación del proyecto.</p> | |
| | <p>I.3 Al menos dos espacios, con la directora, jefe de UTP, coordinadora de orientación y dos profesores jefes de segundo año, para diseñar e implementar entrevista semiestructurada sobre las necesidades de los/as estudiantes en torno a la orientación vocacional en el</p> | |

| | | |
|---|---|--|
| | <p>establecimiento, durante el sexto mes de implementación del proyecto.</p> | <ul style="list-style-type: none"> – Guion de la entrevista semiestructurada sobre las necesidades de la orientación vocacional. – Informe con el análisis de resultados de la encuesta |
| | <p>I.4 Al menos un espacio, con la directora, jefe de UTP, coordinadora de orientación, y dos profesores jefes de segundo año, para analizar la evidencia obtenida de la encuesta sobre las necesidades de los/as estudiantes en torno al ámbito profesional, laboral y social de la orientación vocacional en el establecimiento, durante el séptimo mes de implementación del proyecto.</p> | |
| <p>R3. Sistema de desarrollo de las capacidades de liderazgo, establecimiento de roles y funciones de la orientación vocacional, desarrollado y evaluado.</p> | <p>I.1 Al menos cuatro talleres de coaching por un facilitador externo/a, a la directora, jefe de UTP, coordinadora de orientación y dos profesores jefes de segundo año, con foco el establecimiento de funciones, roles, liderazgo distribuido, trabajo colaborativo, creencias, asertividad y confianza para equipos eficaces, durante el noveno mes de implementación del proyecto.</p> | <ul style="list-style-type: none"> – Pauta de seguimiento y sistematización de los talleres validada. – Documento de roles, funciones y responsables de la orientación vocacional del estudiantado. – Lista de asistencia y participación a los talleres. – Informe de observación, donde se registre la evidencia de lo observado, las reflexiones y acuerdos de la retroalimentación docente. – Informe de resultados y conclusiones, al término de la implementación de la estrategia amigos críticos. – Cuestionario a participantes, para saber la percepción del impacto de la estrategia amigos críticos en el desarrollo de sus capacidades profesionales. |
| | <p>I.2 Un reglamento interno diseñado y socializado en torno al ámbito de acción sobre la orientación vocacional, durante el décimo mes de implementación del proyecto.</p> | |
| | <p>I.3 Al menos cuatro sesiones de la estrategia de amigos críticos con un facilitador externo/a, a la directora, jefe de UTP, coordinadora de orientación y profesores jefes de segundo año, en torno a las prácticas de enseñanza de la orientación vocacional en el establecimiento de manera colaborativa y distributiva, durante el onceavo mes de implementación del proyecto.</p> | |

| | | |
|--|--|--|
| R.4 Prácticas de liderazgo colaborativas y distributivas sobre orientación vocacional, instaladas. | I.1 80% de los/as líderes y profesores jefes, identifica las necesidades e intereses profesionales, laborales y sociales de los/as estudiantes en torno a la orientación vocacional en el último mes de implementación del proyecto. | <ul style="list-style-type: none"> – Encuesta post programa a los/as participantes de la última sesión para conocer la percepción de la comunidad educativa sobre el fomento de una visión compartida de la orientación vocacional en el establecimiento. – Cuestionario a líderes y docentes para conocer su percepción sobre las necesidades e interés de los/as estudiantes, condiciones asociadas al despliegue de capacidades, el liderazgo colaborativo y distribuido. – Lista de participación de la sesiones de reflexión y evaluación del programa.. |
| | I.2 Al menos dos jornadas de reflexión y retroalimentación, con foco en implementar un currículum asociado al conocimiento del entorno social de los/as estudiantes en construcción de su proyecto profesional y laboral y la toma de decisiones, en el último mes de implementación del proyecto. | |
| | I.3 50% de los/as profesores jefes, percibe que el equipo de liderazgo acompaña, motiva desarrolla capacidades docentes y genera las condiciones para que los/as docentes desplieguen sus prácticas de orientación vocacional, al finalizar la implementación del programa. | |
| | I.4 Al menos un espacio de evaluación del programa de la orientación vocacional en el establecimiento al finalizar la implementación del programa. | |

Nota. R.1 (Corresponde resultados de módulo 1); R.2 (Módulo 2); R.3 (Módulo 3); y el R.4 (Implementación y evaluación programa)

3.4. Tercera Fase: Diseño del programa

Esta fase se contempla, la planificación de las actividades, la selección de estrategias de intervención, por último, selección, organización y evaluación de recursos.

Planificación de las actividades

En relación con el cumplimiento al fomento de una visión compartida de la orientación, se plantea la realización de los siguientes módulos: *Módulo 1*. Visión compartida de la orientación vocacional; *Módulo 2*. Análisis de datos sobre la enseñanza y aprendizaje de la orientación vocacional; y *Módulo 3*. Desarrollo profesional de capacidades docente. A continuación se describe la planificación de cada módulo.

Módulo 1. Visión de aprendizaje compartida orientación vocacional: Este módulo tiene por objetivo diseñar una concepción colectiva de aprendizaje de la orientación vocacional. Es por eso que se propone indagar en “¿cuál es la visión de aprendizaje compartida presente en la escuela?” (Gajardo, 2019, p. 9). También se planea, diseñar una misión, a partir de caracterización de valores y propósitos de la orientación vocacional, el establecimiento de objetivos de aprendizaje la orientación vocacional; además, la identificación de expectativas del aprendizaje de la orientación vocacional (Murphy & Torre, 2014; Navajo, 2016). Para ello, se dispone la realización de talleres pedagógicos como estrategia de discusión y trabajo grupal (Ander-Egg, 1991).

Con el objetivo de monitorear, el enfoque de aprendizaje que se posee sobre la enseñanza de la orientación vocacional, se planea la implementación de la estrategia caminatas y conversaciones de aprendizaje (Sharratt, 2016) al igual que la retroalimentación pedagógica (Leiva, Verónica, Montecinos, & Aravena, 2016; Ulloa & Gajardo, 2016).

Módulo 2. Este módulo tiene como objetivo, crear espacios de trabajo colaborativo para el análisis de datos y evidencia sobre la enseñanza y aprendizaje de la orientación vocacional. Para ello planea el análisis de datos tales como resultados de aprendizaje de los/as estudiantes, el análisis de productos de aprendizaje y el diseño e implementación de entrevista semiestructurada para levantar evidencia sobre la percepción de los/as estudiantes de la enseñanza, necesidades profesionales, laborales, sociales, sus motivaciones, intereses y expectativas futuras. Para esto, se pretende el la realización de talleres pedagógicos(Ander-Egg, 1991).

Módulo 3. Este último módulo, tiene como objetivo el desarrollo capacidades de liderazgo, establecimiento de roles y funciones de la orientación vocacional. Para ello propone la implementación de la estrategia de coaching entre pares y la implementación de la estrategia de amigos críticos.

Módulo 4. Este módulo tiene como motivo monitorear la implementación del programa en torno a Prácticas de liderazgo colaborativas y distributivas de la orientación vocacional.

A continuación se describen los resultados, las actividades.

Tabla 11.

Tabla de resultados y actividades

| Resultado esperado | Nombre de la actividad | Descripción de la Actividad (incluye descripción general, responsable y duración) |
|--|---|---|
| <p>R1. Visión de aprendizaje compartida de la orientación vocacional, co-coconstruida, socializada y declara en el PEI (u otro instrumento de gestión pertinente) instalada.</p> | <p>A1.1 Estableciendo una concepción colectiva de aprendizaje de la orientación vocacional.</p> | <p style="text-align: center;">PRIMER MÓDULO</p> <p>Duración: Esta actividad se realizará en seis jornadas escolares, tres meses de septiembre y tres octubre del 2022, con un tiempo asignado de dos horas.</p> <p>Responsables: El equipo de mejora, conformado por la directora, jefe de UTP, coordinadora de orientación y dos profesores jefes de segundo año, se reúnen al menos tres cuatro talleres con un facilitador externo/a.</p> <p>Descripción: Esta actividad del presente modulo, tiene como objetivo, identificar la visión de aprendizaje para establecer visión de aprendizaje compartida de la orientación vocacional. Para ello, dispone la realización de los siguientes talleres pedagógicos según (Gajardo, 2019; MINEDUC, 2022; Navajo, 2016)</p> <p style="text-align: center;"><u>Taller 1. ¿ Qué entendemos por aprendizaje?</u></p> <p>Etapas:</p> <p>Iniciación (15 minutos): un facilitador/a, presenta a cada uno los/as integrantes del equipo de mejora. Luego se analiza el objetivo del programa.</p> <p>Preparación (30 minutos): En esta instancia un facilitador/a expone un apartado teórico sobre “visión del aprendizaje”. Luego invita al grupo a responder de manera individual las siguientes preguntas:</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • <i>¿Dónde estamos ahora en cuanto al aprendizaje de la orientación vocacional en el establecimiento?</i> • <i>¿Qué queremos hacer en el área de orientación vocacional?</i> • <i>¿Dónde queremos estar en un futuro próximo?</i> • <i>¿Qué queremos lograr con los/as estudiantes? ¿Cómo queremos lograrlo?</i> • <i>¿Qué queremos que aprendan específicamente los/as estudiantes en el área de orientación vocacional?</i> • <i>¿Qué es una buena clase de orientación vocacional?</i> • <i>¿Cómo sabemos que un estudiante está siendo orientado vocacionalmente?</i> • <i>¿Qué es un buen profesor/a de la orientación vocacional? ¿Qué rol debe asumir el profesor de orientación vocacional?</i> <p>Los/as docentes jefes y directivo/as, comparten sus respuesta. El/a facilitador/a en un papelógrafo, escribe los puntos en común y los divergentes. Se cierra este espacio, invitando a los/as participantes a discutir sobre los hallazgos. Un moderador escribe las respuestas de las preguntas.</p> <p>Desarrollo (60 minutos):En este espacio se responden las siguientes interrogantes de manera individual, luego de forma grupal, estas preguntas estarán exhibidas en un papelógrafo o presentación en PowerPoint.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>¿Bajo qué enfoque comprendo el proceso de aprendizaje de mis estudiantes?</i> • <i>¿Qué evidencias tengo para sostener lo anterior?</i> |
|--|--|--|

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>El grupo discute sobre las convergencias y divergencias. El facilitador cierra este espacio, invitando a los/as participantes a discutir sobre los hallazgos.</p> <p>Cierre(15 minutos): Este taller se cierra, escribiendo el concepto compartido de aprendizaje de orientación vocacional en un papelógrafo.</p> <p style="text-align: center;"><u>Taller 2. Concepto de orientación vocacional frente la transición hacia la educación superior y la vida laboral de los/as estudiantes.</u></p> <p>Teniendo como base el concepto de aprendizaje construido de manera colectiva en la sesión anterior. Se presenta este nuevo taller, basado en los siguientes momentos.</p> <p>Etapas:</p> <p>Iniciación (15 minutos): El/la facilitador/a del grupo, da la bienvenida a los/as integrantes del equipo de mejora escolar. Se presenta el objetivo del presente taller, el cual es discutir el concepto de orientación vocacional frente al rol de la escuela en la transición hacia la educación superior y la vida laboral de los/as estudiantes.</p> <p>Preparación del debate (60 minutos): Se realiza un debate acerca del concepto de la orientación vocacional y el rol de la escuela frente a la transición hacia la educación superior y la vida laboral de los/as estudiantes. El/la facilitador/a designa un/a secretario/a, que anotara los puntos discutidos. Cada participante cuenta con un espacio de tiempo de 5-10 minutos para dar su punto de vista en este tema. El/a facilitador/a cronometrará los minutos y asignará los turnos.</p> <p>El/a secretario en este punto, prepara un resumen con las ideas sobre el tema del debate.</p> |
|--|--|---|

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>Desarrollo (30 minutos): El/la facilitador/a reúne al grupo y lee el resumen elaborado a todos/as los/as participantes. Se comparten las impresiones, y se detallan las definiciones alcanzadas tanto a nivel individual y grupal.</p> <p>Cierre de la actividad (15 minutos): esta actividad se cierra con una reflexión sobre los retos de la escuela frente a la transición de los/as escolares hacia la educación superior y la continuidad laboral.</p> <p style="text-align: center;"><u>Taller 3. Construyendo una visión de aprendizaje de la orientación centrada en el futuro</u></p> <p>Esta actividad es realizada, según (Navajo, 2016) y tiene como propósito construir una visión del aprendizaje de la orientación vocacional que tendrá el establecimiento en un plazo determinado.</p> <p>Etapas.</p> <p>Recibimiento: (10 minutos), el facilitador/a da la bienvenida y expresa que en este taller se elaborará una la visión de aprendizaje centrada en el futuro. Para ello solita el PEI de la organización.</p> <p>Presentación (30 minutos):El/la facilitador/a en este punto invita al equipo a analizar la visión declarada en el PEI con el fin de conectarla con la visión de aprendizaje que se desea alcanzar. El facilitador invita al grupo a leer su visión y establecer impresiones. Luego, responden el cuestionario de (Navajo, 2016, p. 109) adaptado por la autora (Ver anexos 2).</p> <p>Después, el/la facilitador/a invita a cada integrante a escoger una tarjeta en blanco. Cada integrante del equipo de mejora, responde en la tarjeta la siguiente pregunta:</p> |
|--|--|---|

| | | |
|--|--|--|
| | | <ul style="list-style-type: none">• <i>¿Qué elemento esencial de la organización debe reflejarse en la visión de aprendizaje que se desea impartir en la orientación vocacional?.</i> <p>Cada integrante, luego de responderla pregunta, lee de manera aleatoria su respuesta en voz alta. Después de leer, se pegará la tarjeta en la pared a la vista de todos/as. Luego que el grupo ha construido un muro con ideas, reflexionan sobre las impresiones que les da el conjunto de elementos que debe poseer una visión de aprendizaje de la orientación en un tiempo determinado.</p> <p>Desarrollo (30 minutos):De manera colectiva responden los siguientes interrogantes formulados por Navajo, 2016, que permiten ilustrar la imagen que deseamos en un futuro con el aprendizaje de la orientación vocacional:</p> <ul style="list-style-type: none">• <i>¿Cómo queremos que sea orientación vocacional en los próximos años?</i>• <i>¿Como vemos a nuestros estudiantes?</i>• <i>¿Cuáles son las situaciones futuras que deseamos para nuestros estudiantes?</i>• <i>¿Cuáles son las principales capacidades que queremos desarrollar a través del aprendizaje de la orientación vocacional?</i> <p>En este punto, un secretario/a va anotado las conversaciones desarrolladas, los puntos convergentes y divergentes. El facilitador/a mientras tanto, guía las preguntas y el momento, permitiendo que todo/as expresen sus intenciones.</p> <p>Reflexiones (30 minutos): En esta etapa, el equipo discute en torno a sus impresiones alcanzadas. Destacan el tipo de aprendizaje que visionan sobre la orientación vocacional. Una vez que construyen la visión de aprendizaje.</p> |
|--|--|--|

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>Cierre (15 minutos): a partir de la reflexión que el equipo realiza, se sistematiza una visión de aprendizaje de la orientación vocacional con foco en la mejora del aprendizaje de los/as estudiantes.</p> |
| | <p>A1.2 Estableciendo una misión, objetivo y valores del aprendizaje orientación vocacional en el establecimiento.</p> | <p style="text-align: center;"><u>Taller 4 . Estableciendo una misión compartida del aprendizaje la orientación vocacional</u></p> <p>Duración: este taller se realizará en noviembre del 2022. Tiene una duración de 120 minutos.</p> <p>Responsables: El equipo de mejora, conformado por la directora, jefe de UTP, coordinadora de orientación y dos profesores jefes de segundo año, se reúnen al menos tres cuatro talleres con un facilitador externo/a.</p> <p>Etapas:</p> <p>Recibimiento: (15 minutos). Bienvenida a los participantes. Se discute en torno a las impresiones construidas en los talleres pasados, para continuar con la discusión sobre la misión de aprendizaje que se posee de la orientación vocacional.</p> <p>Preparación (60 minutos): en este espacio el/la facilitador invita a los participantes a pensar y discutir sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>¿Cuál es la misión actual del aprendizaje de la orientación vocacional? ¿Como la definimos?.</i> <p>Luego que el equipo ha evaluado la misión de aprendizaje, discute en torno misión del establecimiento, para ello el facilitador/a solicita la misión declarada en el PEI, la cual se vincula con las prácticas educativas que reciben los/as estudiantes. El grupo responde los siguientes interrogantes de que permitirán evaluar la actual:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>¿A quién prestamos servicio?</i> |

| | | |
|--|--|--|
| | | <ul style="list-style-type: none">• <i>¿Para qué existimos?</i>• <i>¿Cuáles son las principales necesidades que satisfacemos?</i>• <i>¿Cómo satisfacemos esas necesidades?</i>• <i>¿Existe algo que nos haga únicos?</i>• <i>¿Cuál es nuestro objetivo?</i>• <i>¿Cuáles son los valores que tratamos de promover?</i> <p>Mientras todos/as responden, un secretario va tomando nota de las respuestas dadas por el equipo.</p> <p>Luego, que el grupo discute, se evalúa la misión en torno a los cuestionarios elaborados por (Navajo, 2016, p. 104) y adaptado por la autora, (Ver en anexos 3). Posteriormente, el/la facilitador/a invita a todos/as a que indiquen qué elementos se deberían incluir en la misión. Para ello, el/la facilitador invita a responder en una tarjeta la siguiente interrogante:</p> <ul style="list-style-type: none">• <i>¿Qué elemento esencial debe reflejarse en la misión?</i> <p>Cada integrante, escribir en una tarjeta una palabra que deberá contener la misión. Después que todos/as terminen, pegarán en la pared a la vista de todos sus elementos. Con estos elementos se tratará de ir llegando a un acuerdo de cuáles deberían estar necesariamente en la misión. Luego, que el grupo discute, el facilitador/a invita a crear un borrador de misión. El grupo deberá explicar porque este es la misión adecuada para la institución.</p> <p>Reflexión final y cierre: (30 minutos). El taller se finaliza con un informe sobre la misión declarada en el presente para la orientación vocacional, los valores y el objetivo que se persiguen. Se recalca que, la participación de los/as asistentes y la orientación de la actividad esta mediada parte de un asesor externo (Araya, 1995).</p> |
|--|--|--|

| | | |
|--|---|--|
| | | <p>Los responsables de gestionar la presente acción, es el equipo de agentes claves, por ello recurre al modelo de aprendizaje cooperativo de pequeños y grandes grupos (Rúa, 2014), el cual facilita un liderazgo colaborativo y distributivo (Bolívar, 2013).</p> |
| | <p>A1.3 Socialización de la visión de la orientación vocacional y construcción de lineamientos pedagógicos.</p> | <p><u>Taller 5. Co-construcción de visión de orientación vocacional y lineamientos pedagógicos.</u></p> <p>Duración: este taller tiene una duración de una jornadas de 120 minutos.</p> <p>Responsables: El equipo de mejora, conformado por la directora, jefe de UTP, coordinadora de orientación y dos profesores jefes de segundo año, se reúnen con los/as docentes de educación media, con el ánimo de socializar la visión de aprendizaje y construir de manera colaborativa la visión de aprendizaje y los lineamientos pedagógicos sobre la orientación vocacional en el establecimiento .</p> <p>En esta instancia se seleccionará a un facilitador, que será el encargado de moderar, resumir y transferir la conversación y reflexiones del grupo. De igual manera, el equipo de gestión, será responsable resguardar el espacio de intimidad adecuado, asegurando un trato cordial, apoyo y contención a quienes expresen sus opiniones. Para esta sesión se dispondrá de hojas blancas, plumones, pósit o papelógrafos.</p> <p>Etapas:</p> <p>Recibimiento: (15 minutos). El equipo de gestión da la bienvenida a los participantes y da a conocer la agenda del día.</p> <p>Actividad 1. Presentación de la visión construida (30 minutos): se inicia la sesión, con una presentación sobre el proceso de construcción de la visión de aprendizaje de orientación vocacional y la visión de aprendizaje construida por el equipo de</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>gestión y los docentes seleccionados. Luego, se abre un apartado para realizar las siguiente preguntas a los/as participantes.</p> <ul style="list-style-type: none">• <i>¿Bajo qué conceptos comprendo la enseñanza y aprendizaje de la orientación vocacional? ¿Existen acuerdos o divergencias sobre la visión construida por el equipo?</i> <p>El facilitador/a estará atento a las respuestas, las monitorea y anota las reflexiones del grupo. Al finalizar se escribe en un papelógrafo, la visión de aprendizaje co-construida con el equipo.</p> <p>Actividad 2. Lineamientos pedagógicos de la orientación vocacional (30 minutos)</p> <p>Conforme a la visión co-contruida se pregunta a los participantes:</p> <ul style="list-style-type: none">• <i>¿De qué manera incorporamos la visión de aprendizaje construida al quehacer educativo?</i>• <i>Según tu percepción ¿Cuáles son los lineamientos pedagógicos, normativos o criterios definidos para la enseñanza de la orientación vocacional del establecimiento?</i> <p>El/la facilitador guía este momento y anota, luego, se realiza una presentación sobre:</p> <ul style="list-style-type: none">• <i>¿Que son los lineamientos pedagógicos?; Ejemplo:</i>• <i>“¿Cuál es el conocimiento procedimental que los alumnos estarán en proceso de adquirir e integrar? Como resultado de esta unidad. Los/as alumnos serán capaces de ...” (Marzano y Pickering, 2005, p.83).</i> |
|--|--|--|

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>Se dan a conocer algunos ejemplos que deben contener los lineamientos de la orientación vocacional según (Laguna, 2013) tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Habilidades y técnicas de trabajo intelectual. • Técnicas de estudio. • Estrategias metacognitivas aplicadas al estudio. • Desarrollo cognitivo. • Motivación. • Evaluación <p>Actividad 3: Definición de lineamientos (30 minutos) De manera colaborativa, los/as participantes escriben en un papelógrafo, los lineamientos que cada uno considera necesario incorporar, mejorar u actualizar para la enseñanza y aprendizaje de la orientación vocacional. El facilitador hace una lectura de todos los lineamientos y los organiza por semejanzas, prioridad, viabilidad, pertinencia.</p> <p>Actividad 4 Plenario y cierre (40 minutos): una vez organizados los lineamientos el facilitador pregunta ¿Cuáles lineamientos hacen más sentido a la práctica pedagógica de la orientación vocacional? Anotan los lineamientos acordados, con el objetivo de socializarlos en otra jornada con los/as profesionales de apoyo, estudiantes, entre otros. Se cierra esta sesión con una esta pregunta: <i>¿Qué aprendizajes te llevas de esta sesión?</i></p> |
| | <p>A1.4 Implementación de una visión compartida.</p> | <p><u>Taller 6. Escuela abierta con la comunidad educativa sobre “Visión de aprendizaje de la orientación vocacional”</u></p> |

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>Duración: este taller tiene una duración de una jornada donde se llevará a cabo un escuela abierta “ conversando la visión de aprendizaje de la orientación vocacional”.</p> <p>Responsables: El equipo de mejora, conformado por la directora, jefe de UTP, coordinadora de orientación y dos profesores jefes de segundo año, se reúnen con los/as docentes de educación media, los/as profesionales de apoyo y representante de estudiantes de educación media, con el ánimo diseñar el encuentro, preparar los espacios para el plenario y conformar grupos que socializarán a la comunidad educativa , a visión de aprendizaje y los lineamientos pedagógicos construidos. Los/as responsables se encargarán de convocar a todos /as los/as estudiantes, apoderados/as y equipos de apoyo. Además de organizar los materiales, los espacios para realizar los plenarios.</p> <p>Descripción: Esta actividad se realizará en un espacio dividido por paneles para realizar plenarios abiertos con la comunidad educativa sobre la construcción de la visión de aprendizaje de la orientación vocacional, cada representante del panel, invitará a los/as demás participantes, estudiantes, profesionales de apoyo, los/as apoderados/as del establecimiento, a participar activamente. La actividad consistirá en estos momentos</p> <p>Bienvenida (20 minutos): se les dará la bienvenida a toda la comunidad a la escuela abierta. Luego se les invitará a conformar equipos, y divididos por diferentes estaciones los/as responsables de esta actividad estarán facilitando el plenario sobre la visión de aprendizaje construida.</p> <p>Actividad 1 (40 minutos): Dar a conocer la visión construida y los lineamientos a través de una infografía, ppt, u otro medio. El equipo responsable selecciona a las personas que facilitarán esta actividad.</p> |
|--|--|--|

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>Actividad 2 (60 minutos). En un papelógrafo se escribirá la Lluvia de ideas en torno a la pregunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>¿ De qué manera comprendo la orientación vocacional? ¿ Que se espera que aprendan los estudiantes? ¿¿Existen acuerdos o divergencias sobre la visión construida por el equipo y los docentes? ¿ Agregarías otro u otros lineamientos? ¿Porqué?.</i> <p>Loa/as facilitadores van moderando este espacio, otra persona escribe las impresiones y comentarios en el papelógrafo.</p> <p>Cierre (20 minutos): Esta actividad termina con un protocolo escrito sobre los acuerdos y desacuerdos, las modificaciones a dicha visión de aprendizaje y lineamientos. Se le agradece a los/as participantes por su asistencia.</p> |
| | <p>A1.6 Diseño e implementación de la estrategia caminata de aula.</p> | <p><u>Estrategia Caminatas y Conversaciones de Aprendizaje</u></p> <p>Duración: Esta actividad se realizará en tres jornadas escolares, dos en noviembre y 2 en de diciembre del 2022, con un tiempo asignado de 3-5 minutos por sala.</p> <p>Responsables: El equipo de mejora, conformado por la directora, jefe de UTP, coordinadora de orientación y dos profesores jefes de segundo año, se reúnen con un facilitador externo/a.</p> <p>Descripción: Esta actividad tiene como objetivo implementar la estrategia de caminata de aula con el fin de observar el desarrollo de la visión de aprendizaje de la orientación vocacional en el aula. En esta estrategia participa la directora, jefe de UTP, coordinadora de orientación, dos profesores jefes de segundo año. Esta estrategia tiene las siguientes etapas, las cuales</p> |

| | | |
|--|---|---|
| | | <p>serializarán durante la primera, segunda, tercera y cuarta semana del noveno mes del periodo escolar.</p> <p>Etapas de la estrategia</p> <p>Etapa 0: socialización con el equipo sobre el objetivo de esta estrategia.</p> <p>Etapa 1. Conformación del equipo.</p> <p>Etapa 2. Socialización de la estrategia con cuatro profesores jefes de segundo año.</p> <p>Etapa 3. Reunión de preparación del foco de observación.</p> <p>Etapa 4. Primera visita al aula.</p> <p>Etapa 5. Segunda visita al aula.</p> <p>Los/as líderes visitarán en aula de los profesores jefes en dos ocasiones de 3-5 minutos, si lo consideran pertinente realizan las 5 preguntas a los/as estudiantes sobre el aprendizaje en la clase de orientación vocacional. Las preguntas según (Sharratt, 2016)son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>¿Qué estás aprendiendo en la orientación vocacional?;</i> • <i>¿Cómo estás aprendiendo?</i> • <i>¿Cómo sabes que estás aprendiendo?</i> • <i>¿Cómo puedes mejorar?</i> • <i>¿A dónde vas en busca de ayuda?</i> <p>Los caminantes, y toman notas de lo que observaron y las respuestas de los/as estudiantes.</p> |
| | <p>A1.4 Retroalimentación de las clases observadas.</p> | <p style="text-align: center;"><u>Retroalimentación</u></p> <p>Duración: Esta actividad se realizará en dos jornadas escolares, una en el mes de noviembre y la otra en la tercera semana de diciembre 2022, con un tiempo asignado de 30 minutos por docente.</p> |

| | | |
|--|---|---|
| | | <p>Responsables: El equipo de mejora, conformado por la directora, jefe de UTP, coordinadora de orientación y dos profesores jefes de segundo año, se reúnen con los/as docentes que se van a retroalimentar.</p> <p>Reflexión: Para esta actividad, el equipo de mejora se reúnen y conversan sobre lo observado en la visitas. Analizan las respuestas de los/as estudiantes. Luego preparan un espacio para la retroalimentación a cada docente(Ulloa & Gajardo, 2016).</p> <p>La reunión de retroalimentación: Esta reunión tiene una duración de 30 minutos. Una vez se retroalimenta a cada docente, se sistematizan los acuerdos logrados en las charlas (Sharratt, 2016). Se prepara un informe con los datos de las observaciones, allí se registra la evidencia de lo observado, las reflexiones y acuerdos de la retroalimentación docente lo cual es fundamental para vincularlo con las misión y visión de la escuela elaborada hasta el momento por el equipo de mejora(Schildkamp, Poortman, Ebbeler, & Pieters, 2019). Luego de finalizado este momento, se inicia un nuevo ciclo de implementación.</p> |
| <p>R2. Espacios de trabajo colaborativo para el análisis de datos sobre la enseñanza y aprendizaje de la orientación vocacional, desarrollados e instalados.</p> | <p>A2.1 Taller análisis de resultados de aprendizaje.</p> | <p style="text-align: center;">SEGUNDO MÓDULO</p> <p>Duración: Este segundo módulo titulado “analizando la evidencia de enseñanza y aprendizaje de la orientación vocacional, para la construcción de una visión compartida” se realizará durante cuatro jornadas escolares, a partir del primer del inicio del periodo escolar Marzo 2023, con un tiempo de duración de dos horas(120 minutos).</p> <p>Responsables: el equipo de mejora, el/la coordinador/a de orientación, 2 profesores /as jefes de segundo año, y la dupla psicosocial.</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>Descripción: El equipo de mejora, se reúnen con un asesor externo con el objetivo de analizar los resultados de aprendizaje en el área de orientación vocacional. Esta actividad tiene como fin, obtener evidencia sobre la enseñanza y aprendizaje de orientación vocacional del establecimiento. Lo cual es importante para conectar con lo observado y reflexionar en torno a una visión compartida del aprendizaje basada en evidencia (Gajardo, 2019; Murphy & Torre, 2014; Schildkamp et al., 2019).</p> <p style="text-align: center;"><u>Taller 1. Analizando Resultados de Aprendizaje de la Orientación Vocacional</u></p> <p>Duración: Este taller se realizará durante una jornadas escolar, a partir de la primera semana, del primer mes del inicio del periodo escolar 2023, con un tiempo de duración de dos horas(120 minutos).</p> <p>Responsables: el equipo de mejora, el/la coordinador/a de orientación, 2 profesores /as jefes de segundo año, y la dupla psicosocial.</p> <p>Etapas:</p> <p>Recibimiento (15 minutos). El facilitado/a le da la bienvenida al equipo de mejora. Les solicita al equipo de UTP del establecimiento datos del DIA, consolidado de calificaciones y asistencia de los/as estudiantes de cuarto en el área de orientación vocacional. El facilitador externo, brinda una explicación sobre el uso de datos y su importancia para la toma de decisiones.</p> <p>Preparación(60 minutos): Análisis de los resultados del aprendizaje institucional en el área de orientación vocacional de los estudiantes de cuarto medio.</p> <p>Los dos profesores jefes de segundo año, presentan los datos del DIA, las calificaciones y asistencia del área de orientación</p> |
|--|--|---|

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>vocacional de cuarto medio. El grupo analiza las calificaciones de un grupo, y luego del otro. Este momento se responde los siguientes interrogantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>¿ Cuáles son las calificaciones más descendidas de en los/as estudiantes?</i> • <i>¿Cuántos estudiantes presentan promedios descendidos?</i> • <i>¿Cuántos estudiantes presenta los promedios ascendidos?</i> <p>Cada profesor explica al grupo. Luego se analiza las planillas de asistencia.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>¿Cuál es el promedio de asistencia?</i> • <i>¿ Cuantos estudiantes han desertado a la fecha?</i> • <i>¿ Cuantos estudiantes presentan más excusas?</i> <p>El grupo junto a cada docente, discute en torno a los datos.</p> <p>Cierre (30 minutos): se realizara una reflexión en torno a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>¿ Cuáles son necesidades en torno a las calificaciones y la asistencia que poseen estudiantes y que están próximos a salir del establecimiento educativo?.</i> • <i>¿ Como se puede fortalecer estas necesidades educativas desde la asignatura de orientación vocacional como una asignatura transversal?.</i> <p>Un secretario anota los puntos importantes de la reflexión.</p> |
| | <p>A2.2 Talleres para analizar productos de aprendizaje.</p> | <p><u>Taller 2. Analizando Productos de Aprendizaje de los Estudiantes</u></p> <p>Duración: En este toma dos sesiones de 70 minutos. Este tiene una duración de 80 a 120 minutos y se realizará en la tercera y cuarta semana del primer mes del inicio escolar marzo 2023.</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>Responsables: el equipo de mejora, el/la coordinador/a de orientación, 2 profesores /as jefes de segundo año, y la dupla psicosocial.</p> <p>Descripción: se implementará esta estrategia que tiene por objetivo analizar la “evidencia de la interacción pedagógica entre el estudiante, sus compañeros y el docente. Para esto, se le solita a los profesores jefes un instrumento de evaluación de la asignatura de orientación vocacional.</p> <p>Etapas según (Ulloa & Cabrera, 2017):</p> <p>Recibimiento y organización de los productos de aprendizaje: (10 minutos).</p> <p>Preparación (10 minutos): Lectura del protocolo de productos de aprendizaje.</p> <p>Inicio 10 minutos: El docente presentador muestra o entrega copias de los trabajos seleccionados según criterios acordados previamente.</p> <p>Etapas dos (10-15 minutos): describiendo el trabajo.</p> <p>Etapas tres (5-10 minutos): formulación de preguntas.</p> <p>Etapas cuatro (15 minutos): examinando alternativas:</p> <ul style="list-style-type: none">• <i>¿Qué aprendizaje(s) están demostrando o desarrollando los estudiantes a través de estos trabajos?</i> <p>Etapas quinta (10 minutos): escuchando al presentador, este comenta el trabajo que ha presentado y las reflexiones que surgen del equipo.</p> <p>Etapas sexta (10 minutos): Distinguiendo implicaciones del proceso enseñanza aprendizaje.</p> <p>Etapas séptima: reflexionando (10 minutos) en esta última etapa el equipo reflexiona sobre sus aprendizajes profesionales.</p> <p>Cierre del taller. (15 minutos). El/la facilitador/a, pregunta a los participantes:</p> <ul style="list-style-type: none">• <i>¿ Como estos resultados se relacionan la visión de aprendizaje la orientación vocacional propuesta?</i> |
|--|--|---|

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>El/la facilitador/a, anota las respuestas. Y completa el informe del taller. Este taller se repite en otra sesión, luego de esto, el equipo de gestión junto a los docentes realizan una jornada de reflexión y retroalimentación del proceso, a través de la estrategia de revisión activa de Greenaway (2002), la cual consiste en un ciclo con preguntas sobre:</p> <p>Hechos: ¿ Qué ocurrió? ¿ Qué vimos, escuchamos, hicimos?</p> <p>Emociones: ¿ Como te sentiste respecto a eso?</p> <p>Descubrimiento: ¿ Qué descubrí de esta experiencia?¿ Que estoy viendo ahora que no había visto?</p> <p>Futuro: ¿ Como puedo usar lo aprendido?</p> |
| | <p>A2.3 Diseño e implementación de una entrevista semiestructurada sobre las necesidades de los/as estudiantes en torno a la orientación vocacional.</p> | <p style="text-align: center;"><u>Taller 3. Diseñando e Implementación de Entrevista Semiestructurada con foco en las Necesidades de los/as Estudiantes en la Orientación Vocacional</u></p> <p>Duración: El diseño del instrumento y selección de la muestra de estudiantes de segundo año, se realizará en primera y tercera semana del segundo mes del inicio escolar abril 2023. Tiene una duración de dos horas. Esta actividades se realizaran en dos sesiones.</p> <p>Responsables: Los/as responsables de su implementación son un facilitador externo, la directora, jefe de UTP, coordinadora de orientación y dos profesores jefes de segundo año.</p> <p>Descripción: En estos espacios, el asesor externo, se reúne en un espacio para seleccionar junto al equipo de mejora una muestra de estudiantes para aplicar la encuesta de percepción.</p> <p>Elaborando la entrevista: Luego de establecer la muestra, se inicia a realizar los puntos de la entrevista, con el objetivo de conocer las necesidades de los/as estudiantes en la orientación vocacional, sus motivaciones, intereses y expectativas futuras en torno a su ámbito profesional, laboral, social.</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>Implementando la entrevista: La implementación de la entrevista semiestructurada se realizara en las dos primeras semana del segundo mes del periodo escolar del año 2023. Tiene una duración de 30 minutos por entrevistado.</p> |
| | <p>A2.4 Análisis de los resultados obtenidos de la entrevista semiestructurada..</p> | <p style="text-align: center;"><u>Taller 4 Análisis de Resultados de una Entrevista Semiestructurada</u></p> <p>Duración: El análisis de la encuesta se realizará en cinco sesiones del mes de abril a junio del 2023. Este análisis tiene una duración de tres horas.</p> <p>Responsables: Los responsables de esta actividad son un facilitador externo, la directora, jefe de UTP, coordinadora de orientación y dos profesores jefes de segundo año.</p> <p>Descripción: En cada sesión el grupo analiza los resultados obtenidos según las siguientes etapas según Glaser y Strauss, 1967:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sesión 1. Manipulación de los datos • Sesión 2. Creación de códigos • Sesión 3. Extracción de significados • Sesión 4. Construcción de conclusiones <p>Al finalizar la sesión 4, el equipo de gestión será responsable de entregar a la comunidad educativa, un informe con los datos obtenidos del análisis, esto con el fin de realizar de tomar decisiones en torno a la construcción de una visión compartida del aprendizaje basada en las necesidades e intereses de los educandos.</p> <p>Reflexión de los datos: Una vez se tenga el informe, el facilitador/a, lo presenta al equipo de mejora. Se discuten sobre los hallazgos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sesión 5. Reflexión y toma de decisiones. |

| | | |
|---|--|--|
| <p>R3. Sistema de desarrollo de las capacidades de liderazgo, establecimiento de roles y funciones de la orientación vocacional, desarrollado y evaluado.</p> | <p>A3.1 Implementación de la estrategia de coaching en torno al ámbito de acción sobre la orientación vocacional del estudiantado.</p> | <p style="text-align: center;">TERCER MÓDULO</p> <p>Duración: Este tercer módulo, se realizará en el mes de mayo y junio del 2023, durante 4 sesiones de acompañamiento a los/as directivos y docentes jefes de orientación vocacional. Estos acompañamientos tienen una duración de dos horas.</p> <p>Responsables: Un coach es un asesor externo y el equipo de mejora, directora, jefe de UTP, coordinadora de orientación y dos profesores jefes de segundo año, se reúnen para realizar cuatro talleres de coaching, en las cuales se planean los siguientes acompañamientos (Bastable, Massar, & McIntosh, 2020).</p> <p>Descripción: El coaching se define como el acompañamiento realizado por un experto, donde “los entrenadores o coach ayudan a las escuelas a organizar reuniones de equipo, brindar desarrollo profesional al personal, analizar datos escolares y realizar evaluaciones de los sistemas” (Bastable, Massar, & McIntosh, 2019, p. 52)</p> <p>Taller 1.Asesoramiento en el establecimiento con foco en el establecimiento de roles, funciones de la orientación vocacional.</p> <p>Taller 2. Asesoramiento liderazgo distribuido y colaborativo, creencias, asertividad y confianza para el desarrollo de equipos eficaces.</p> <p>Taller 3. Asesoramiento en torno a un reglamento interno de la orientación vocacional.</p> <p>Taller 4.Observación y retroalimentación de la práctica. Dentro de esta ultimo taller, se pretende realizar dos ciclos de observaciones y acompañamiento a los directivos y docentes jefes de segundo año con el fin de monitorear la práctica, el establecimiento de roles y funciones. La presente estrategia pretende que las personas reflexionen de manera colaborativa en sus creencias y capacidades, indaguen en conjunto,</p> |
|---|--|--|

| | | |
|--|---|---|
| | | <p>redescubran su roles y función dentro de la organización, y de esa manera se fortalezca el equipo en su totalidad (Acuña & Sanfuentes, 2009). Esta estrategia forma parte de un liderazgo distribuido (Bolívar, 2013) y transformacional de los equipos directivos. Para culminar el coaching de este primer año de implementación se prone al equipo asistir un último taller que tendrá como motivo.</p> |
| | <p>A3.2 Construcción de un reglamento sobre la orientación vocacional del estudiantado.</p> | <p style="text-align: center;"><u>Construcción de un Reglamento Interno</u></p> <p>Duración: Esta actividad del módulo, se realizará en mes de julio del 2023, durante 1 sesión.</p> <p>Responsables: Equipo de mejora, directivos y docentes jefes de orientación vocacional y un facilitador externo.</p> <p>Descripción: El equipo diseña un reglamento en torno al ámbito de acción sobre la orientación vocacional del estudiantado. Para ello utiliza la técnica de trabajo nominal comprende los siguientes momentos (Manera, Hanson, Gutman, & Tong, 2019)</p> <p>En la primera etapa el asesor externo presenta una pregunta al grupo una pregunta en torno a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>¿Cuáles son las responsabilidades del área de orientación vocacional, los responsables y las funciones según el cargo?</i> <p>Prontamente, solicita a los participantes escribir de manera individual, sus respuestas en una hoja. (5- 20 minutos).</p> <p>En la segunda etapa: Cuando el facilitador vea que todo el equipo ha respondido al interrogante, invita a cada participante a lanzar una sola idea con respecto a responsabilidad, función y responsable.</p> <p>El asesor la escribe en una pizarra, se asegura que cada involucrado/a de su idea en estos ámbitos, esto continua hasta</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>que esta no se repitan las ideas, o los involucrados creen que la lista se ha completado en su totalidad.</p> <p>En la tercera etapa: En tercera media, los/as participantes discuten de manera grupal junto al asesor cada idea, el asesor se preocupa por discutir cada idea. En la última etapa, el grupo vota priorizando las responsabilidades, funciones y responsables importantes.</p> <p>Cierre: el equipo cierra el taller, escribiendo un informe con las ideas de acuerdo con los responsables, responsabilidades y funciones. Un secretario se encarga de presentar un borrador de un reglamento interno, basado en este informe.</p> |
| | <p>A3.3 Socialización de un reglamento sobre la orientación vocacional del estudiantado.</p> | <p style="text-align: center;"><u>Socialización del Reglamento</u></p> <p>Duración: Esta actividad, se realizará en el mes de Julio 2023, durante 1 sesión, con una duración de dos horas.</p> <p>Responsables: Equipo de mejora, directivos y docentes jefes de orientación vocacional y un facilitador externo.</p> <p>Descripción: El secretario/a, socializa al equipo de mejora, el protocolo para el establecimiento de roles y funciones en la orientación vocacional en el establecimiento. El grupo, escucha los puntos, luego discute los estamentos, realiza mejoras si es posible. Socialización culmina con la votación de todo el equipo.</p> |
| | <p>A.3.4 diseño e implementación de la estrategia amigos críticos</p> | <p style="text-align: center;"><u>Estrategia Amigos Críticos</u></p> <p>Duración: Esta actividad, se realizará en el mes de Julio 2023 y Agosto 2023 con una duración de 50 minutos por sesión.</p> <p>Responsables: Equipo de mejora, directivos, coordinador/a de orientación, jefe de UTP, cuatro docentes jefes.</p> <p>Descripción: esta estrategia consiste en generar conversaciones entre pares que posibiliten una comprensión profunda sobre las</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>necesidades en la enseñanza de la orientación vocacional, para crear visión de aprendizaje entre iguales, desarrollo de capacidades por medio de la reflexión y trabajo colaborativo. Para realizar esta estrategia según Montecino, Fernández y Madrid (2011) se necesitará de:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Presentador: líder o docente que presenta una pregunta sobre las necesidades en la enseñanza de la orientación vocacional. Este se encarga de describir la situación, identificar aspectos a analizar con el grupo y reflexionar sobre las comprensiones a lo largo de la sesión.2. Facilitador: controla el tiempo en cada etapa y modera la discusión para asegurar que el procedimiento se implemente de acuerdo a lo señalado en cada etapa. Repasa las normas para el aprendizaje profesional entre pares al comenzar la sesión, y mantendrá las condiciones necesarias que propicien el aprendizaje profesional entre colegas.3. Grupo de pares: el grupo escuchará atentamente a descripción de la pregunta realizada por el/a presentador y plantea nuevas interrogantes que lo ayudarán a ser más efectivo en definir el problema, las maneras de abordarlo, reflexionar de manera crítica sobre los supuestos sobre las problemáticas identificando creencias que han sido naturalizadas (Montecino, Fernández y Madrid, 2011). <p>Procedimiento: Etapa 1: Presentación (5 minutos): el presentador entrega una descripción rápida de la pregunta. Se expondrá los principales problemas, dificultades. Estos problemas se sintetizan en dos</p> |
|--|--|--|

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>preguntas que presenta a grupo para su análisis. Algunas preguntas pueden ser:</p> <ul style="list-style-type: none">• <i>¿Cuál es el tema central o de fondo que se ilustra a través de la situación descrita?</i>• <i>¿Cuáles son los factores que considera que influyen para que la situación sea problemática?</i>• <i>¿Qué le gustaría que fuese distinto o mejor en esta situación?</i>• <i>¿Cuáles son las alternativas que ya ha considerado para tratar de solucionar el problema?</i> <p>Etapa 2: Aclaración (5 minutos): el grupo hace preguntas para clarificar la información que ha entregado el presentador. En esta etapa el grupo no deberá emitir juicios.</p> <p>Etapa 3: Pre análisis (10 minutos): en esta parte el grupo hace preguntas abiertas al presentador con el propósito de profundizar en el análisis de la situación. El presentador responde a las preguntas del grupo. El grupo se limita a escuchar y tomar apuntes, sin comentar las respuestas.</p> <p>Etapa 4: Análisis (10 minutos): el grupo analiza la situación a partir de las preguntas que al presentador ha planteado. La conversación necesita incluir comentarios que valoren y apoyen los temas que preocupan. El presentador/a se limita a escuchar y tomar notas, con la mente abierta para encontrar nuevas ideas y perspectivas.</p> <p>Etapa 5: Reflexión del presentador (10 minutos): El presentador/a reflexiona acerca de lo que escucho del grupo en la discusión de sus pares, destacando las cosas que le sirvieron y si fuese necesario, realiza preguntas clarificadoras.</p> <p>Etapa 6: Reflexión y cierre (10 minutos): todo el grupo participa en una discusión de los temas que se ha abordado. Los indicadores para determinar si el grupo realizó una buena reflexión.</p> |
|--|--|--|

| | | |
|---|--|--|
| <p>R.4 Prácticas de liderazgo colaborativas y distributivas sobre orientación vocacional, instaladas.</p> | <p>A.4.1 Al menos una jornada de reflexión, con foco en implementar un currículum asociado al autoconocimiento, el conocimiento del entorno social de los/as estudiantes en construcción de su proyecto profesional y laboral.</p> | <p style="text-align: center;"><u>MÓDULO EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA LA MEJORA</u></p> <p style="text-align: center;"><u>Jornadas de Reflexión sobre implementación de un currículum con foco en la construcción de un proyecto de vida.</u></p> <p>Duración: Esta actividades se realizará en el mes de Septiembre del 2023 con una duración de 120 minutos por sesión.</p> <p>Responsables: Equipo de mejora, directivos, coordinador/a de orientación, jefe de UTP, cuatro docentes jefes.</p> <p>Descripción: en estas sesiones se reflexionará con foco en implementar un currículum asociado al autoconocimiento, el conocimiento del entorno social de los/as estudiantes en construcción de su proyecto profesional y laboral. Las actividades son las siguientes:</p> <p>Bienvenida (20 minutos): se le da la bienvenida al grupo, explicando que este será la última jornada de reflexión en torno a la visión de aprendizaje de la visión de la orientación vocacional</p> <p>Requisitos: Para este taller se le solicitará. A los/as participantes las bases curriculares de la orientación vocacional. De igual manera, de manera democrática, se seleccionará un facilitador/a para movilizar el taller y un representante que será en el encargado de escribir las respuestas a las interrogantes.</p> <p>Inició (30 minutos): El taller inicia con las siguientes interrogantes declaradas por el MINEDUC (2017);</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué habilidades y actitudes personales, interpersonales y sociales queremos que las y los estudiantes desarrollen? <p>Actividad 1 (40 minutos): Una vez respondidas a las interrogantes, se les invitara a los/as participantes a rellenar el</p> |
|---|--|--|

siguiente modelo sobre los componentes del currículo de Orientación vocacional según Zubiria (2013), el cual estará plasmado en un papelógrafo. Resaltar que se debe pensar en el conocimiento del entorno social de los/as estudiantes en correlación con su proyecto de vida profesional, laboral y social.

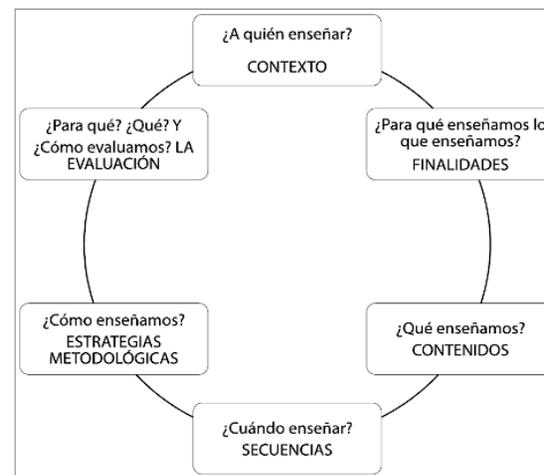


Figura 5. Componentes del currículum. Fuente de Zubiria (2013, p.37)

Instrucciones:

Se le indica a los/as participantes que para llenar el esquema, tienen que pegar post-it con las ideas que posean de cada aspecto, partiendo de la siguiente manera :

1. **¿ A quién enseñar?:** este aspecto está relacionado con las características del contexto sociocultural en el que se desenvuelve el aprendizaje de la orientación vocacional de los/as estudiantes.

| | | |
|--|--|--|
| | | <ol style="list-style-type: none">2. ¿Para qué enseñamos lo que enseñamos? Finalidades: este aspecto tiene que ver con la finalidad de la enseñanza y aprendizaje de la orientación vocacional, es decir los fines que se persiguen los contenidos y las enseñanzas por abordar.3. ¿Cuándo enseñar?: Este aspecto concierne al problema metodológico, la estructura y secuencia, el tiempo de los contenidos en relación con el papel del maestro, el estudiante y el aprendizaje.4. ¿Cómo enseñar?: este aspecto responde a los materiales didácticos según las necesidades y el contexto social de los/as estudiantes.5. ¿Con que enseñar?: este aspecto se relaciona con describir que guía, textos, módulos, y recursos didácticos requeridos en el proceso educativo de los/as estudiantes, también hace referencia al tiempo de las evaluaciones, tipo de evaluaciones para responder a los fines de la educación de la orientación vocacional. <p>Actividad 2. Plenarío y cierre (30 minutos) : Una vez que cada participante llena cada cuadrante, se realiza un plenarío grupal en torno a la siguiente pregunta: Según el esquema elaborado,</p> <ul style="list-style-type: none">• <i>¿Qué componentes del esquema del currículum de la orientación vocacional, propician la construcción de un proyecto profesional y laboral en los/as estudiantes? ¿Qué aspectos necesitan ser formulados o reformulados para responder a las necesidades de la enseñanza de la orientación vocacional de los/as estudiantes?</i> <p>Los/as participantes responden las interrogantes, expresando sus opiniones. Un representante del grupo, escriben las impresiones</p> |
|--|--|--|

| | | |
|--|---|---|
| | | <p>en un documento el cual servirá de protocolo de la discusión. El taller finaliza planeando un próximo encuentro para implementar los componentes elaborados dentro del currículo del establecimiento escolar y el PEI del establecimiento.</p> |
| | <p>A4.3 Evaluación del programa de orientación vocacional</p> | <p style="text-align: center;"><u>Encuesta sobre la Implementación del Programa para la orientación vocacional</u></p> <p>Duración: Esta actividad, se realizará en el mes de septiembre del 2023, durante 1 sesión, con una duración de 30 minutos por participante.</p> <p>Responsables: El facilitador/a realizará la encuesta a cada miembro del equipo de mejora, directivos y docentes jefes de orientación vocacional.</p> <p>Descripción: Estas actividades consiste en implementar una encuesta post programa a los/as participantes de equipo de mejora (líderes, docentes y estudiantes), esto el fin de conocer la percepción de la comunidad educativa. El foco de esta evaluación, estará centrado en la percepción sobre una visión compartida de la orientación vocacional, el liderazgo distributivo y colaborativo desplegado por los/as líderes, el desarrollo de capacidades en las prácticas docentes y las condiciones que facilitan la enseñanza de la orientación vocacional de los/as estudiantes.</p> |
| | <p>A4.4 Reflexión y toma de decisiones</p> | <p style="text-align: center;"><u>Jornada de reflexión junto a la comunidad educativa</u></p> <p>Duración: Esta actividad, se realizará en el mes de septiembre del 2023, durante 1 sesiones, con una duración de dos horas.</p> <p>Responsables: El facilitador/a realizará una jornada de reflexión con el equipo de mejora para dialogar en torno a una visión</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>compartida de la orientación vocacional en el establecimiento y el proceso de implementación del programa.</p> <p>Descripción:</p> <p>Bienvenida (20 minutos): Se inicia la jornada, dando la bienvenida a los/as participantes.</p> <p>Actividad 1 (40 minutos). En esta jornada, la investigadora le solicita a los/as participantes a exponer la visión compartida del aprendizaje elaborada de manera colectiva durante este año de implementación, además solicita a los participantes, compartir la visión con la comunidad educativa.</p> <p>Actividad 2 (40 minutos):</p> <p style="text-align: center;"><u>Actividad de Reflexión y Retroalimentación</u> <u>Panel de Retroalimentación</u></p> <p>Para activar la reflexión se utiliza la estrategia de panel de retroalimentación, pensando en el proceso de diseño de una visión compartida del aprendizaje como la implementación de la estrategia del programa de orientación vocacional. Para ello se les entrega a los participantes un papelógrafo que contine el panel de retroalimentación impreso. Los/as participantes con la ayuda de post-it responden de manera grupal las cuatro dimensiones propuestas por la estrategia, iniciando por lo mejor y lo mejorable.</p> <p>La estrategia consiste en realizar retroalimentación a través de cuatro cuadrantes. Según Rivero, (2019) cada cuadrante tiene un propósito los cuales son:</p> <ul style="list-style-type: none">• Lo mejor: en este cuadrante se levantará información sobre la percepción de los/as actores sobre los |
|--|--|---|

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>aciertos, lo mejor logrado o lo más valorado en el proceso de implementación del programa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lo mejorable: En este cuadrante se escribirán aquellas “Brechas”, es decir, lo que faltó, lo que podría haberse hecho distinto en la ejecución del programa. • Ideas: En este cuadrante se expresarán y propondrán ideas con vistas a la mejora. Pueden ser ideas relacionadas con aquello que se ha definido como mejorable o incluso para mejorar aquello que ya se requiere precisión y cierto detalle sobre la implementación del programa. • Preguntas: En este espacio se expresarán interrogantes de diferentes tipo, que fomentan la reflexión y abran posibilidades sobre la continuidad del programa de orientación hacia la planeación estratégica. <p>Cierre (20 minutos) Plenario: Posteriormente, se establece un plenario sobre las respuestas dadas en cada cuadrante. En esta instancia, se toman decisiones sobre la socialización de la visión compartida del aprendizaje, se establece desafíos y mecanismos para abordar en el próximo año, la planificación estratégica de la orientación vocacional. Se construye un informe de esta sesión.</p> |
|--|--|---|

A continuación se presenta una carta Gantt con las actividades, fechas y responsables. Ver tabla

4. FUNDAMENTACIÓN TEORICA

4.1. Educación para Jóvenes y Adultos

La educación de adultos es un campo de estudio y trabajo que se ha entendido y desarrollado de diversas maneras a lo largo de la historia y dependiendo el contexto. Las primeras experiencias de educación de adultos/as se desarrollaron al alero de una visión política de transformación y empoderamiento de las capas sociales más empobrecidas, así movimientos de trabajadores/as durante el siglo XIX comenzaron las primeras corrientes de educación popular en Europa y Norteamérica (UNESCO, 2010). En América Latina, la pedagogía crítica de Paulo Freire, la cual tiene un fuerte componente sociocultural se convirtió en el modelo internacional más reconocido de educación de adultos, aportando con un modelo de transformación social basado en los aprendizajes cotidianos del pueblo y con sentido de justicia social (Freire, 2011).

Durante los años sesenta, al alero de la teoría del capital humano, se comienza a desafiar la tradición de educación popular para adultos, estableciendo el foco en el desarrollo económico y la necesidad de trabajadores y trabajadoras con mayor calificación como necesidad de la gran industria. Desde la UNESCO se ha desarrollado la idea de la educación para toda la vida, que establece la necesidad de una cultura del aprendizaje en todas las esferas y espacios del desarrollo humano. Hoy en día, en las políticas educativas para adultos conviven y se tensionan de forma permanente estas visiones (UNESCO, 2010).

En el año 1976, estableció una definición amplia para el concepto, relacionándolo con todos los procesos organizados de educación, sin importar el método, nivel o la formalidad con que se desarrolle, que estuvieran enfocados a que aquellas personas consideradas como adultos para una sociedad en particular, alcancen mayores niveles de conocimiento, desarrollo de aptitudes y/o mejoras en sus competencias técnicas y profesionales; este

concepto va de la mano con la idea de la educación permanente, o educación para toda la vida (UNESCO, 2010).

Esta visión, que podríamos denominar generalista de la educación de adultos, contrasta con el concepto que en Chile se utiliza. La Ley General de Educación (LGE) (MINEDUC, 2009) establece que:

La educación de adultos es la modalidad educativa dirigida a los jóvenes y adultos que deseen iniciar o completar estudios, de acuerdo con las bases curriculares específicas que se determinen en conformidad a esta ley. Esta modalidad tiene por propósito garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la Constitución y brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida (MINEDUC, 2009, art.24)

En otras palabras, la legislación chilena, reduce el concepto de educación de adultos a aquella modalidad educacional que permite finalizar la enseñanza obligatoria, entiéndase básica y media, a quienes por diversas razones no han podido hacerlo.

La educación de adultos en Chile tuvo sus primeras apariciones luego de la promulgación en 1929 de la Ley de instrucción primaria obligatoria, pero fue entre 1964 y 1973 que se evidenció un mayor despliegue por parte del Estado. En el contexto de la reforma agraria, se desarrollaron planes de alfabetización y capacitación técnica dirigida al campesinado, quienes se veían en la necesidad de contar con mayores y mejores herramientas para la administración de los campos. Esto cambió drásticamente luego del golpe militar en 1973, y durante toda la dictadura, hasta 1990, donde la educación de adultos/as se vio restringida a la recuperación de estudios formales obligatorios. Durante la década de 1990 se comienzan a desarrollar diversos programas de alfabetización y capacitación laboral de corta duración, con la finalidad de incorporar jóvenes con mejor calificación al mercado laboral y con esto mejorar sus ingresos y calidad de vida. Con la

entrada en vigencia, el año 2003, de la obligatoriedad de la educación secundaria, comienza a desarrollarse la estructura que actualmente presenta la EPJA. La promulgación de la LGE el año 2009 trajo nuevos estándares, estableciendo los niveles y modalidades que hoy rigen la educación de jóvenes y adultos, y determinando como uno de los roles del Ministerio de Educación el establecimiento de bases curriculares específicas para estas modalidades (MINEDUC, 2016).

El Ministerio de Educación chileno denomina a esta modalidad de enseñanza (a pesar de no estar explícitamente señalado en la ley), como la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA de ahora en adelante) y la estructura, en términos generales, es de tres modalidades: regular, flexible y de atención a poblaciones específicas (MINEDUC, 2017a)

La Modalidad Regular; es aquella que se ofrece en dos tipos de establecimientos; por un lado los Centros de Educación Integral de Adultos (CEIA de ahora en adelante), destinados exclusivamente a programas de EPJA; y en la denominada “tercera jornada”, es decir establecimientos que ofrecen educación básica o media regular en jornada diurna y en horario vespertino educación para adultos. Para el desarrollo de esta modalidad se debe cumplir con la cantidad de horas de clases semanales establecida por la ley para cada nivel(MINEDUC, 2017a).

La Modalidad Flexible, incluye ciertos programas de nivelación y está dirigida principalmente a trabajadores y trabajadoras que tienen baja disponibilidad de tiempo. Se le denomina modalidad flexible, pues cada establecimiento o ente encargado define los tiempos y horarios dependiendo de sus estudiantes y los requerimientos formativos que éstos posean(MINEDUC, 2017b).

La Atención a Poblaciones Específicas, es una modalidad que se hace cargo de las necesidades educativas de ciertos grupos, como quienes no tienen conocimientos de lectura y escritura, adultos insertos en recintos penales, adultos mayores, entre otros/as.

4.2. Orientación Vocacional.

La orientación (vocacional, profesional, de vida) ha estado vinculada históricamente con la búsqueda de las personas de un horizonte y la necesidad de contar con certezas sobre la propia existencia, para de esta manera fortalecer un sentimiento de pertenencia y bienestar, tanto individualmente como con el colectivo (Ormaza-Mejía, 2019).

A pesar de lo anterior, que describe la orientación como una necesidad humana, en términos disciplinarios no existe una definición ni enfoque único para este concepto. (Ducca-Cisneros, 2018) hace referencia a tres tipos de orientación que se pueden dar en nuestros días: psicológica, centrada en la individualidad de cada persona y su historia de vida; pedagógica, que se realiza dentro de la escuela, que se centra en los estudios o trabajos posibles de la persona, relacionándolo con su contexto y posibilidades; y sociológica, que se desarrolla fuera del contexto escolar, centrada fundamentalmente en las posibilidades laborales de la persona.

De todas maneras, existe un vínculo estrecho entre enseñanza y orientación, la primera centrada en el conocer y la segunda en el decidir (Ormaza-Mejía, 2019). (Castellanos, Peña, Aravena, & Chavarría, 2017) establecen que las prácticas de orientación vocacional surgen como una respuesta a las exigencias de adaptación de las sociedades capitalistas emergentes de principios del siglo XX. A medida que dichas sociedades se fueron complejizando, en términos de la estructura productiva, cada vez se fue haciendo más necesario contar con recursos humanos alineados con las necesidades del capital, es decir, con la potenciación de la producción y el desarrollo industrial, por lo que la orientación se volvió fundamental para identificar las capacidades individuales y colectivas que sostienen el sistema de producción (Ormaza-Mejía, 2019).

En términos empíricos, se evidencian diferentes enfoques en cuanto a los programas de orientación vocacional aplicados a adolescentes en el mundo. Mientras en América Latina el foco está puesto, principalmente en el desarrollo académico en la etapa escolar y el compromiso social de un posible futuro trabajo; en países europeos la intervención se centra en el apoyo psicológico a los y las participantes (Castellanos et al., 2017).

Independiente del enfoque, Ormaza-Mejía (2019) establece como principios fundamentales para el ejercicio de la orientación los siguientes: prevención, relacionado con la preparación de las personas para superar dificultades y situaciones críticas; desarrollo, vinculado al acompañamiento de las personas en el curso de su crecimiento vital, estimulando sus potencialidades; intervención social, pues toda orientación debe incorporar el reconocimiento de los factores ambientales y el contexto de la persona; y fortalecimiento personal, brindando herramientas que permitan a cada individuo comprender las dinámicas de poder en su contexto y desarrollar habilidades para tomar el control de sus vidas, sin afectar los derechos de los demás.

4.3. Educación para Jóvenes y Adultos en Escuelas de Segundas Oportunidades

A nivel internacional, los estudios empíricos centran su interés en la deserción escolar, proceso de enseñanza-aprendizaje, formación docente y políticas educativas. En España indagan en torno a los factores que conducen a la deserción del servicio educativo y la opción por escuelas de segunda oportunidad como una alternativa (Quijada & Martínez, 2020). Dentro de los resultados obtenidos en estos contextos, se evidencia que la desmotivación, las dificultades al interior del aula, el rechazo escolar, el ámbito económico y familiar, son elementos que inducen al abandono académico temprano, no obstante, el deseo de seguir estudiando y la mejora personal, motiva a los/as escolares a matricularse en escuelas de segunda oportunidad (Quijada & Martínez, 2020).

Por su parte en Brasil, el proceso de enseñanza, la coordinación y las políticas educativas, determinan la educación para los jóvenes y adultos. En cuanto a procesos de aprendizaje, la evaluación del programa curricular EJA en Polo Salvador, en la modalidad a distancia, evidencia que la virtualidad favorece el avance de los y las escolares a otros niveles de formación secundaria y superior, ya que se adapta a la forma de vida y los tiempos del personal estudiantil, reduciendo a su vez, los porcentajes de deserción en este tipo de escuelas (Freitas, Ferreira, Silva, & Matta, 2020).

Con relación a la coordinación pedagógica, se destaca el rol del coordinador/a y su influencia en el desarrollo profesional de docentes y estudiantes (Razuck, & Razuck, 2020). En torno a lo anterior, se identifica que un departamento de orientación que planifique e incluya contenidos temáticos dirigidos a la realidad inmediata de los y las escolares, permite tanto a profesores como alumnos/as, integrarse en un diálogo reflexivo, de igual manera le otorga significado a lo visto previamente en clases, y también favorece la sana convivencia en el aula (Razuck & Razuck, 2020).

Frente al tema de la política educativa en una escuela de segunda oportunidad de Brasil, los/as profesores señalan la importancia de contar con un currículo acorde a la realidad local, con un plan de estudio y horarios de clases adaptados a los tiempos de los y las estudiantes, de igual manera, resaltan la realización de actividades que promuevan el desarrollo de capacidades profesionales dentro del aula y valoran el apoyo de los directivos escolares (Silva & Campos, 2018).

A nivel nacional, los estudios se han centrado en las expectativas educativas de los y las estudiantes vinculados/as a escuelas de segunda oportunidad en Chile. Entre las perspectivas que los y las escolares destacan están la reincorporación al sistema educativo, la adquisición de habilidades dialógicas con el propósito de poder integrarse, además, recalcan la importancia de terminar la enseñanza media con el fin de sentirse incluidos en la

sociedad, también con el fin de optar a un mejor empleo y romper con el círculo de la pobreza(Espinoza, González, Castillo, & Neut, 2018).

4.4. Programa de Orientación Vocacional, para la Mejora Educativa

El presente proyecto, selecciona como estrategia para la mejora, la elaboración de un programa de la orientación ya que según su definición, este modelo de intervención directa grupal(García, 2017)constituye una “acción planificada encaminada a lograr unos objetivos con los que se satisfacen unas necesidades” (Laguna et al., 2008, p. 75) en este caso, permite fomentar de una visión compartida de la enseñanza de la orientación vocacional.

Por su parte, se detalla que dentro de las características que presenta un programa de intervención psicopedagógico, se destacan, la participación y el trabajo colaborativo entre los/as integrantes de la comunidad educativa, el desarrollo de capacidades, competencias y aptitudes profesionales en las personas responsables de su implementación y un efecto en el logro educativo de los/as estudiantes(González, 2006). Lo anterior, es importante, ya que el presente proyecto persigue potenciar habilidades en profesores jefes de segundo año y en directivos e incidir en el aprendizaje de los/as escolares., de igual manera el fortalecimiento de profesional y el trabajo colectivo.

Según la tipología, existen diferentes tipos de programas de intervención grupal para la orientación vocacional, tales como, de transición escuela-trabajo; de toma de decisiones; de inserción laboral y búsqueda de empleo; centrados en el autoconocimiento profesional; compresivos o integrales(García, 2020). Para el diseño de la presente metodología, se tiene en cuenta un programa de utilización institucional u organizacional, el cual se define como aquel que está centrado en el fortalecimiento de procesos académicos, el desarrollo de los recursos y el fortalecimiento de la organización(Laguna, 2013).

4.5. Fomento de una Visión Compartida de la Orientación Vocacional

La orientación vocacional desde la concepción integral en el campo educacional, se ha conceptualizado como el acompañamiento de los/as escolares en todos los ciclos de su enseñanza, que además se caracteriza por promover conocimiento variado e información relevante sobre el campo formativo, socio-laboral, afectivo y sexual,(Müller, 2012). Esta definición compleja, desafía a las escuelas en la creación de nuevos aprendizajes y propósitos escolares que promuevan tanto el bienestar como la equidad social de sus estudiantes(Quinn, Mceachen, Fullan, Gardner, & Drummy, 2021), en otras palabras, establecimientos que impulsen y fomenten un aprendizaje profundo a través de su enseñanza y una visión fortalecida del aprendizaje.

De allí que, la primera tarea de la organización escolar, es establecer una visión ya que es “ la hoja de ruta necesaria para que una organización sea eficaz”(Kose, 2011, p. 119), dado que se ha establecido que es la imagen del futuro que deseamos crear, a donde queremos ir como institución (Rivero, Zoro, & Aziz, 2018). Esto requiere hacer énfasis en el aprendizaje transformador de los/as estudiantes, en la misión, la cual “ influye en el programa de instrucción y el clima de aprendizaje, que a su vez, dan forma a los comportamientos de profesores y estudiantes”(Murphy & Torre, 2014, p. 179), en las metas, y expectativas de la enseñanza y aprendizaje (Gajardo, 2019) tales como “equidad/inclusión, afirmación de la diversidad, ciudadanía responsable, aprendizaje para la diversidad y aprendizaje para la justicia social” (Kose, 2011, p. 128).

En atención a la visión compartida, como su palabra lo indica, es un propósito reconocido por todas y todos los miembros de la comunidad escolar, de allí que es un elemento profundamente propio y particular de cada organización. La configuración de una visión colectiva, expresa identidad, sello territorial y despierta el compromiso de la comunidad educativa (Rivero et al., 2018). Fomentar una visión compartida en un establecimiento requiere de la participación activa, escuchar visiones personales, empoderar

a diferentes miembros de la institución, planear y diseñar estrategias para recopilar evidencia y compartirla (Rivero et al., 2018). Requiere de un liderazgo distribuido. En relación con lo anterior, el presente proyecto se enfoca en las prácticas de liderazgo, dado que se determina que para establecer una visión centrada en el sentido colectivo, requiere de líderes que impulsen capacidades y transformaciones en sus equipos, pues se ha comprobado que “el liderazgo transformacional está relacionado positivamente con la visión compartida”(Morales, Martínez, & Montes, 2007, p. 28).

En definitiva, se puede concluir que son los/as directores y sus acciones las que dan vida a la visión y la mantienen saludable(Murphy & Torre, 2014).Es decir, son estos/as los encargados fomentar colaborativamente propósitos, impulsar aprendizajes desafiantes para los escolares, con sentido, asociado a la diversidad, la realización de objetivos personales y aprendizajes para la vida. De igual forma, se considera que la realización de un programa de intervención permite desarrollar profesionalmente tanto a directivos y profesores, dado que la estrategia seleccionada, se enfoca en potenciar una distribución del liderazgo, enfocarse en las necesidades del contexto, reflexionar en torno a la práctica y trabajar colaborativamente.

4.6. Liderazgo Distribuido y Colaborativo para la Mejora Escolar

Una mejora educativa o reforma, requiere de motivación constate, compromiso colectivo, despliegue de capacidades, habilidades y competencias profesionales, condiciones de trabajo idóneas para el desarrollo de la práctica de los/as docentes de cada establecimiento educativo; de allí que el tipo liderazgo que ejercen los/as líderes, impactan de manera indirecta en las modificaciones de la práctica (Anderson, 2010). En consideración a estos aspectos, el liderazgo para que sea transformacional y cobre sentido para la comunidad escolar, parte en primera instancia en crear una visión y metas comunes para la escuela, además de brindar estimulación intelectual, ofrecer apoyo al individuo, simbolizar las prácticas y valores profesionales, demostrar expectativas de alto desempeño y desarrollar

estructuras para fomentar la participación en las decisiones de la escuela (Leith Wood y Jantzi, 2005).

En relación con fomentar la participación de la escuela, la literatura menciona que un liderazgo basado en el trabajo colaborativo, es aquel donde los/as líderes propician en sus establecimiento, el involucramiento de todos/as los integrantes de la comunidad escolar en aras de lograr la claridad y objetivos fijados (Robinson, 2019). Este tipo de liderazgo genera que las personas se involucren con los objetivos y promuevan conductas para lograr la meta, lo cual constituye un fuerte componente movilizador para la transformación escolar (Robinson, 2019). En otras palabras, integrar y trabajar colectivamente, requiere no solo de la generación de capacidades, establecer compromisos colectivos y contar con la claridad también requiere de espacios e instancias donde se propicie la reflexión colectiva sobre el futuro deseado.

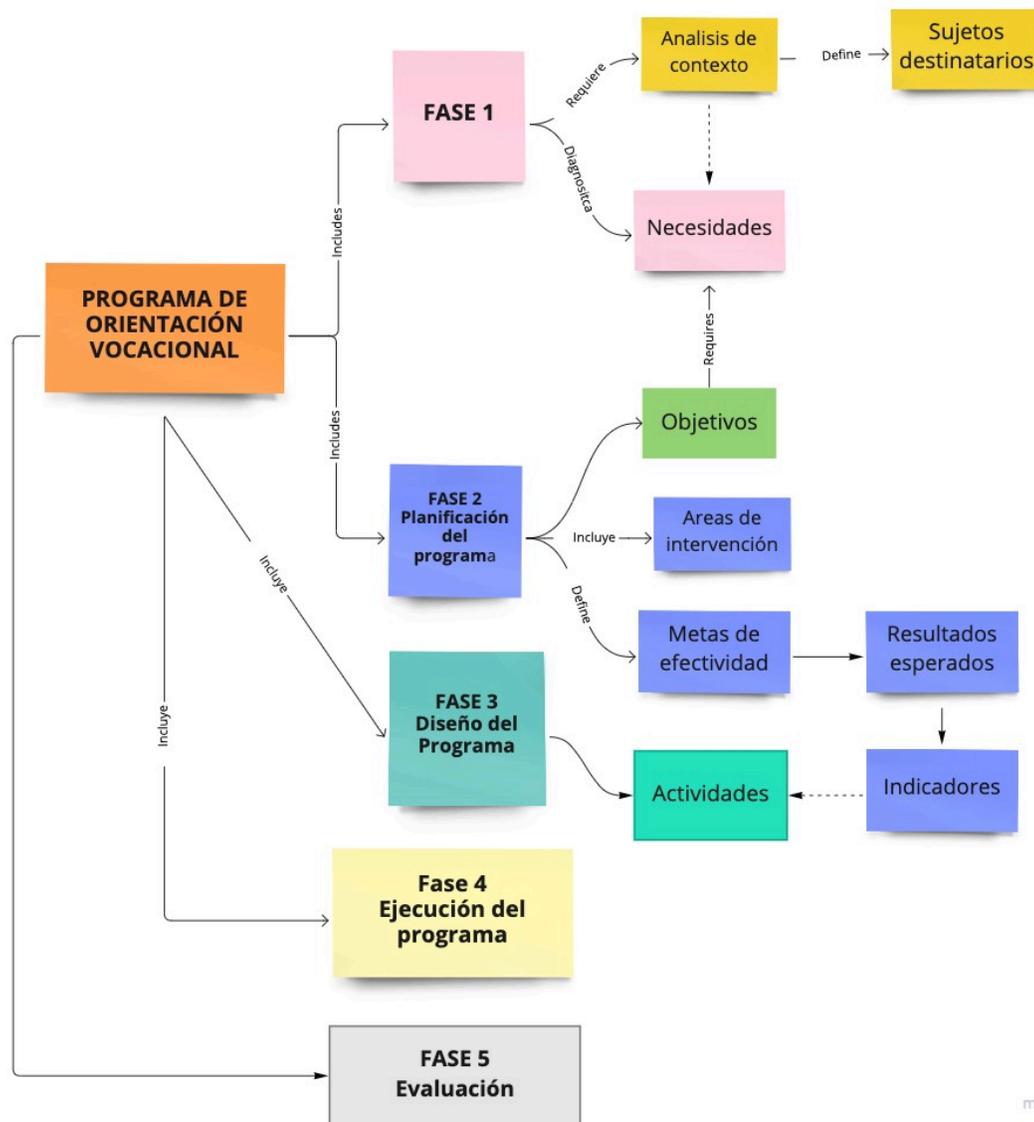
Siguiendo el orden de ideas, no se puede transformar un contexto con líderes que no posean una visión clara sobre el futuro de la organización, de igual manera si en las comunidades se trabaja desde la individualidad, de manera parcelada. Frente a estos elementos, se distingue el liderazgo distribuido. Un liderazgo para que sea compartido también tiene que contar con la red de todos/as sus integrantes. En consideración a lo anterior, se define al liderazgo distribuido, en el cual el líder confía en las capacidades de los miembros de su comunidad, es decir que “está abocado a involucrar toda la experiencia existente dentro de la organización en lugar de buscarla a través de un cargo o rol formal” (Bush, 2019, p.114). En otras palabras, un líder que distribuye las tareas, los compromisos de acuerdo con las capacidades de sus integrantes, estará fomentando una cultura de confianza lo cual incide en las creencias particulares de sus integrantes. En definitiva, el liderazgo y la gestión escolar, son claves para alcanzar mejoras educativas, dado que se ha demostrado que este incide en la enseñanza y aprendizaje de los/as estudiantes. Estas perspectivas implican centrarse en las interacciones, la distribución de tareas y la reflexión conjunta.

A continuación, se presenta una figura resumen que define el programa que se desea implementar como estrategia de mejora escolar

Esquema de Intervención del Programa Para Fomentar una Visión Compartida de la Orientación vocacional

Figura 5.

Mapa de fases del programa



Nota. Fuente de elaboración propia.

miro

5. Conclusiones

El presente proyecto, pretende responder al fomento de una visión compartida de la enseñanza y aprendizaje de la orientación vocacional en un establecimiento de personas jóvenes y adultas de la comunidad de Chiguayante, de allí que se abordó dentro de las temáticas, las capacidades desplegadas por los/as líderes del establecimiento en torno a la conceptualización de orientación vocacional en la Institución, dado que se encontró que el equipo percibía de forma reactiva como se desarrollaban las prácticas de enseñanza de la orientación vocacional, lo cual partía de los/as líderes de enseñanza que poseen diversas visiones de la educación vocacional.

En torno a lo anterior, se identificó la orientación vocacional como una práctica intervencionista e integradora, por lo que coexisten diversas formas de comprender el fenómeno de la orientación vocacional, estableciendo así, una visión superficial y confusa del proceso de enseñanza y aprendizaje entregado a los/as estudiantes en el tema. En torno a ello, el despliegue de estrategias como los talleres enfocados en definir que entendemos por aprendizaje, construir una visión de aprendizaje y establecer una visión de enseñanza, ciclo de camitas de aula y retroalimentación, permitirá fomentar una visión compartida de la orientación vocacional además de reflexionar sobre metas y expectativas del aprendizaje.

En relación con las condiciones desplegadas por los/as líderes, encontramos que se hallan ausencia de una planeación del tema de orientación vocacional, en articulación con el PEI y PME, seguidamente, también en la delimitación de roles, funciones y responsabilidades, y por último, la falta de datos estadísticos, esto se manifiesta en el escaso registro de estudiantes que ingresan a la educación superior. Frente a este aspecto, se evidencia una necesidad fomentar prácticas de liderazgo distribuidas y colaborativas, que permitan espacios de observación, reflexión, retroalimentación, análisis de evidencia de los

aprendizaje, ya que se ha comprobado que esto incide en el desarrollo profesional del equipo directivos y profesores jefes de los establecimiento.

En definitiva, se estima que la realización del presente programa de orientación vocacional, permitirá crear una visión y metas de aprendizaje de la orientación vocacional, brindará estimulación intelectual, lo cual incide en las capacidades de los/as docentes, ofrecerá apoyo individual y colectivo lo que impactará en el trabajo colaborativo y el liderazgo distribuido ejercido por los directores y por último desarrollará una estructura para fomentar la participación de las decisiones de la escuela con respecto a la mejora educativa de los/as estudiantes..

ANEXOS

Anexo 1

Validación De Pauta De Entrevista Magister en Gestión y Liderazgo Educativo

Elaborada por: Melanie Belmar Correa y Diana Lucía Peralta

SECCIÓN I: DATOS GENERALES EVALUADOR

| | |
|----------------------|--|
| 1Nombre Evaluador: | |
| 2Título Profesional: | |

Estimado Validador (a):

Junto con saludarlo, solicitamos a usted validar nuestro instrumento de recolección de información. Es muy importante su análisis respecto a la pertinencia y claridad de las preguntas con que se confeccionará la entrevista. La valoración que le solicitamos está relacionada con:

1. La **pertinencia**, relacionada con la correspondencia entre el objetivo de estudio y las preguntas formuladas.
2. La **claridad**, relacionada con el lenguaje empleado en cada una de las preguntas que deberán responder los sujetos que serán parte de la muestra.

A continuación se presenta la guía de la entrevista

GUÍA DE LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Título de la investigación: Propuesta de mejora para la Orientación Vocacional en un Establecimiento para personas jóvenes y adultas de la comuna de Chiguayante.

Objetivo: Conocer las formas de trabajo en el establecimiento respecto al tema de orientación vocacional implementadas hasta ahora en el establecimiento.

| | |
|---|--|
| Nombre del entrevistador/a | |
| Nombre o código del entrevistado/a: | |
| Profesión: | |
| Cargo desempeñado en el establecimiento | |
| Tiempo de permanencia en el cargo: | |

Nota: la presente entrevista se realizará con fines académicos, por ende, los datos son confidenciales. Además, para su posterior análisis, esta será grabada previamente a su consentimiento.

El/la entrevistado/a da su consentimiento por escrito para ser grabado/a: SI ___ NO ___

| Preguntas | Pertinencia | | Claridad | | Observaciones |
|--|-------------|--|----------|--|---------------|
| 1. ¿Qué entiende por orientación vocacional? | | | | | |
| 2. ¿Existe algún plan de orientación vocacional en el establecimiento? Si ____ o No ____ | | | | | |
| 3. Si la respuesta anterior fue Sí , ¿Qué actividades se han implementado en torno al plan de orientación vocacional? | | | | | |
| 4. A partir de su experiencia como parte de la comunidad educativa ¿Qué experiencias o prácticas considera usted que podrían ser mejoradas con respecto a la orientación vocacional? | | | | | |
| 5. ¿Qué profesionales del establecimiento considera que están relacionados con el área de la orientación vocacional? | | | | | |

FIRMA EVALUADOR : _____

Anexo 2

Cuestionario Para Evaluar la Visión Declarada por el Establecimiento

Instrucciones: el presente cuestionario se debe realizar en grupo. Cada integrante debe opinar sobre la visión de aprendizaje declarada en el PEI. Revisar si la visión releja cada uno de los elementos que aparecen en el cuestionario. Debatan en grupo y traten de llegar a un consenso.

En el criterio de evaluación: indicar Aceptar o Modificar

| Preguntas sobre la visión declarada en el PEI | Virtudes | Defectos | Sugerencias de mejora | Evaluación |
|---|----------|----------|-----------------------|------------|
| 1. ¿Ofrece una imagen concreta a futuro de las actividades de la orientación vocacional? | | | | |
| 2. ¿Es atractiva a los intereses y expectativas de los/as directivos, profesores jefes, estudiantes y otros que tengan relación con la institución? | | | | |
| 3. ¿ Incluye objetivos no alcanzados, realistas y alcanzables de cara al futuro? | | | | |
| 4. ¿Orienta con claridad los temas que en la actualidad realmente importan? | | | | |
| 5. ¿ La redacción actual de la Visión es útil como guía para la toma de decisiones? | | | | |
| 6. ¿ La redacción es suficientemente flexible para permitir la iniciativa individual y respuestas alternativas a la luz de cambios en el entorno? | | | | |

Nota. Este cuestionario es tomada de (Navajo, 2016) y adaptada por la autora.

Anexo 3

Evaluando la Misión del Establecimiento

Indicaciones: el presente cuestionario se debe realizar en grupo. Cada integrante debe opinar sobre la misión de aprendizaje declarada en el PEI. Revisar si la misión releja cada uno de los elementos que aparecen en el cuestionario. Debatan en grupo en que escala se encuentra la misión, donde:

1= Totalmente en desacuerdo

2= En desacuerdo

3= Parcialmente de acuerdo

4= De acuerdo

5= Totalmente de acuerdo

| La misión de la institución es | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| Suficientemente clara | | | | | |
| Suficientemente concreta | | | | | |
| Da cuenta de lo más característico de la institución educativa | | | | | |
| Es creíble | | | | | |
| Es coherente con la realidad | | | | | |
| Entusiasma a quien la lea | | | | | |
| Se puede tener en cuenta en la práctica diaria | | | | | |

Escribir las impresiones declaradas por el grupo:

6. Referencias

- Acuña, E., & Sanfuentes, M. (2009). *Coaching. Análisis del rol organizacional*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Alzate-Ortiz, F. A., & castañeda-Patiño, J. C. (2020). Mediación pedagógica: Clave de una educación humanizante y transformadora. Una mirada desde la estética y la comunicación. *revista Electrónica Educare*, 24(1), 1-14. doi:doi:
<http://doi.org/10.15359/ree.24-1.21>
- Ander-Egg, E. (1991). *El taller una alternativa de renovación pedagógica*. Bueno Aire-Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- Anderson, Stephen. (2010). Liderazgo Directivo: Claves para una Mejor Escuela. *Psicoperspectivas*, 9(2), 34-52. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-127>
- Aravena, F. (2019). *Evaluando las condiciones organizacionales para la Mejora Escolar*. Retrieved from Valparaiso-Chile: https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2019/11/PL10_F.A._EVALUANDO-LAS-CONDICIONES-ORGANIZACIONALES-PARA-LA-MEJORA-ESCOLAR_12-11-19.pdf
- Araya, A. (1995). *Algunas técnicas de comunicación grupal*. In CONICYT (Ed.).
- Bandura, A. (1999). *Auto-Eficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual* (Desclée de Brouwer Ed. Biblioteca de la psicología ed. Vol. 101).
- Bastable, E., Massar, M. M., & McIntosh, K. (2019). A survey of Team Members' perceptions of coaching activities related to Tier I SWPBIS implementation. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 22(1), 51-61. doi:<https://doi.org/10.1177%2F1098300719861566>
- Bastable, E., Massar, M. M., & McIntosh, K. (2020). A Survey of Team Members' Perceptions of Coaching Activities Related to Tier 1 SWPBIS Implementation. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 22(1), 51-61. doi:<https://doi.org/10.1177/1098300719861566>
- Bisquerra Alzina, R. (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica / Coordinador: Rafel Bisquerra Alzina*.
- Bolívar, A. (2013). Construir la capacidad de mejora escolar: liderazgo distribuido en una comunidad profesional de aprendizaje. *Educ@rnos*(10-11), 11-34.
- Bush, T. (2019). Mejora escolar y modelos de liderazgo: hacia la comprensión de un liderazgo efectivo (School improvement and leadership models: towards the understanding of an effective leadership). *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 107-122.
- Cantillo, A. E. C., & Rojas, J. A. N. (2005). Procesos y procedimientos de orientación vocacional. *Hallazgos*(4), 144-165.
- Castellanos, L. M., Peña, J., Aravena, M., & Chavarría, C. (2017). percepción de estudiantes de educación media sobre un programa de orientación vocacional: un estudio

- cuantitativo. *Revista de psicología y ciencias del comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 8(1).
- Chacón Corzo, C. T. (2006). Las creencias de autoeficacia: un aporte para la formación del docente de inglés. *Acción pedagógica*(15), 44-54.
- Chapple, P. (2016). Reinserción Escolar: Hacia la integración de niños y adolescentes. *Cuaderno de Educación. Universidad Alberto Hurtado*(72).
- DEMRE. (2022). Resultado de Puntajes Prueba de Transición PT. Retrieved from <https://demre.cl/resultados/resultados-prueba-transicion>
- De Zubiría Samper, J. (2013). *¿ Cómo diseñar un currículo por competencias?: Fundamentos, lineamientos y estrategias*. Coop. Editorial Magisterio.
- Ducca-Cisneros, L. V. (2018). Elegir en tiempos revueltos Orientación vocacional y adolescentes “en riesgo” de exclusión social. *Trabajo Social Global – Trabajo Social Global*, 8(14), 125-146. doi: <https://dx.doi.org/10.30827/tsg-gsw.v8i14.7241>
- Espinoza, O., González, L. E., Castillo, D., & Neut, S. (2018). Expectativas educacionales de estudiantes que concurren a escuelas de “segunda oportunidad”. La experiencia chilena. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(79), 1171-1193.
- Franco, V. H., & Alvarez, E. F. (2020). La transición del Bachillerato a la Universidad: identidad vocacional de los alumnos con preferencia por los estudios de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. *Revista Complutense de Educación*, 31(2), 261-272. doi: <https://doi.org/10.5209/rced.63133>
- Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad* (M. Siglo XXI Ed.). México: Siglo XXI.
- Freitas, G. M. d. O., Ferreira, M. d. C. A., Silva, F. d. P. S. d., & Matta, A. E. R. (2020). Educação De Jovens E Adultos a Distância: Avaliação Do Programa Curricular Do Sesi Da Bahia. *Práxis Educacional*, 16(42), 298-325. doi:<https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i42.7353>
- Gajardo, J. (2019). Analizando la visión de aprendizaje presente en el establecimiento desde un enfoque de aprendizaje profundo. *LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar*(6), 1-14.
- Galilea, V. (2001). *Orientación Vocacional*.
- García, M. F. S. (2017). *Orientación para el desarrollo profesional* Madrid UDED.
- García, M. F. S. (2020). *Orientación para el desarrollo profesional* (UNED ed.). Madrid, España.: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- García, M. F. S., Ortega, M. S., Carmona, M. T. P., Alzina, R. B., Álvarez, R. B., García, I. M., & Calvo, A. M. (2013). *Orientación profesional y personal*: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- González, N. B. (2006). *Manual para el diseño y evaluación de programas de orientación educativa* (ElCidEditor Ed.). Argetina: Universidad de Sevilla.
- González-Benito, A. (2018). Revisión teórica de los modelos de orientación educativa. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 2(2), 43-60. doi:10.32541/recie.2018.v2i2.pp43-60

- Herreras, E. B. (2004). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica: modelo de intervención por servicios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(1), 1-12. doi:<https://doi.org/10.35362/rie3412950>
- Kose, B. W. (2011). Developing a transformative school vision: lesson from peer-nominated principal. *Education and Urban Society*, 43(2), 119–136. doi: 10.1177/0013124510380231
- Laguna, A. P. (2013). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas* (M. d. E. y. F. P. d. España Ed.). España: Ministerio de Educación y Formación Profesional de España.
- Laguna, A. P., Martínez, A. M. M., Duarte, S. R., Vasconcelos, P. V., & Asencio, E. N. (2008). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas* (CIDE ed.). Madrid, España: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Leithwood, K. (1994). Liderazgo para la reestructuración de las escuelas. *Revista de Educación*(304), 31-60.
- Leithwood, K. y Jantzi, D. (2005). Liderazgo transformacional. *Lo esencial del liderazgo escolar*, 31-43.
- Leiva, M., Verónica, Montecinos, C., & Aravena, F. (2016). Liderazgo pedagógico en directores noveles en Chile: Prácticas de observación de clases y retroalimentación a profesores. *RELIEVE- Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(2). doi:10.7203/relieve.22.2.9459
- LEY DE SUBVENCIÓN ESCOLAR PREFERENCIAL, (2008).
- Ley General de Educación. Ley 20370, ley 20370 C.F.R. (2009).
- Lima, V. A. A. d. (2018). Psicología Escolar na Universidade: relato de um projeto de extensão. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(2), 431-433. doi:10.1590/2175-35392018028705
- Manera, K., Hanson, C. S., Gutman, T., & Tong, A. (2019). Consensus Methods: Nominal Group Technique. In *Handbook of Research Methods in Health Social Sciences* (pp. 737-750).
- Mendoza, T. D. L., & Martínez, R. R. (2008). El efecto de la orientación vocacional en la elección de la carrera. *REMO*, V(13-16), 10-.
- Mendoza-Alcívar, W. R., Gutiérrez-Santana, J. A., Zambrano-Zambrano, N. L., Santana-Sardi, G. A., & Nieves-Riverón, J. L. (2020). Propuesta de guía para favorecer la orientación profesional para su ingreso a la educación superior ecuatoriana. *Polo del Conocimiento*, 5(10), 903-918. doi:10.23857/pc.v5i10.1860
- MINEDUC. (2017a). *Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA)*. Santiago de Chile Retrieved from https://programassociales.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/pdf/2018/PRG2018_3_1125.pdf
- MINEDUC. (2017b). *Orientación: Apoyo técnico a los establecimientos educacionales en la apropiación e implementación de la Asignatura de Orientación 7º básico a 2º medio*. Santiago de Chile

- MINEDUC. (2021). *Orientaciones para promover el desarrollo de la orientación educacional en el sistema escolar*. Santiago de Chile- Chile Retrieved from https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2021/04/Orientaciones_promoverorientacioneduc.pdf
- MINEDUC. (2022). *Construyendo una visión compartida del aprendizaje*. Retrieved from Santiago de Chile:
- Montecinos, Sanhueza, C. M., Cofré, M. B. F., & Miranda, R. M. (2011). Desarrollo De Experticia Adaptativa En Los Docentes: Una Aproximación Desde El Aprendizaje Colaborativo Entre Pares 119. *Psicología Educativa: Proponiendo rumbos, problemáticas y soluciones*, 217.
- Monsivais, C. L. R., & González., B. A. (2020). Orientación Vocacional, Aprendizaje Socio-Emocional y Sentido de Vida en la Educación Superior. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(5), 1-18. doi:<https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2500>
- Morales, V. J. G., Martínez, M. M. R., & Montes, F. J. L. (2007). Liderazgo transformacional: influencia en la visión compartida, aprendizaje, innovación y resultado organizativo. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, 16(4), 25-46.
- Moreno, v. (2017). La orientación vocacional desde una perspectiva integral: un ejemplo práctico. *Revista AOSMA*(4), 58-71.
- Murphy, J., & Torre, D. (2014). Vision. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(2), 177-197. doi:10.1177/1741143214523017
- Myers, M. D. (1997). Qualitative Research in Information Systems. *MISQ Discovery*, 21(2), 241-242. doi:10.2307 / 249422
- Müller, M. (2012). *Orientación vocacional. Aportes clínicos y educacionales*. Buenos Aires: Editorial Bonum.
- Navajo, P. (2016). *Planificación estratégica en organizaciones no lucrativas: guía participativa basada en valores*: Narcea Ediciones.
- Ormaza-Mejía, P. (2019). Educación: Orientación Vocacional y Profesional, garantía de derechos y construcción de proyectos de vida.//Education: Vocational and Professional Guidance, guarantee of rights and construction of life projects. *CIENCIA UNEMI*, 12(30), 87-102. doi:<https://doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol12iss30.2019pp87-102p>
- Palacios, S. P. I. (2014). *Manual de investigación cualitativa* (Primera ed.). México, D.F.: Fontamara, S.A.
- Piñeir, E. M., Barujel, A. G., & Couñago, E. V. (2018). La competencia digital de niños y niñas de doce años. Un estudio mixto secuencial explicativo. *Investigação Qualitativa em Educação/Investigación Cualitativa en Educación*, 1, 233-242.
- Páez, A. A. R. (2014). *La mediación pedagógica y su vinculación con la educación permanente* (G. J. B. Rodríguez Ed.). La Habana- Cuba: Universitaria.
- Quijada, R. A., & Martínez, D. V. (2020). Fracaso escolar y abandono educativo temprano.Las escuelas de segunda oportunidad como alternativa. *Rumbos TS. Un Espacio Crítico Para La Reflexión En Ciencias Sociales*(23), 63-79. doi:<https://doi.org/10.51188/rrts.num23.423>

- Quinn, J., Mceachen, J., Fullan, M., Gardner, M., & Drummy, M. (2021). *Sumergirse en el aprendizaje profundo* (Morata ed.). Estados Unidos: Morata.
- Razuck, F. B., & Razuck, R. C. d. S. R. (2020). A coordenação pedagógica: uma proposta interdisciplinar para a educação de jovens e adultos baseada na educação para o trabalho. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 24(2), 332-346. doi:<https://doi.org/10.22633/rpge.v24i2.13317>
- Rivero, E., Zoro, B., & Aziz, C. (2018). Construyendo una visión compartida para la educación del territorio. *LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar*, 22.
- Rivero, E., (2019). Panel de Retroalimentación Un dispositivo para la mejora de prácticas y productos en el nivel intermedio. *LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora*.
- Rojo, V. Á., & Fernández, j. H. (1998). El modelo de intervención por programas. Aportaciones para una revisión. *Revista de Investigación Educativa*, 16(2), 79-123.
- Ruiz, J. R., & Gómez-Becerra, J. C. (2021). La orientación educativa y familiar en el ámbito escolar. *Cultura, Educación y Sociedad*, 12(1), 187-200. doi:<http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.12.1.2021.12>
- Rúa, M. O. (2014). *Programa de orientación vocacional "construye"*. Sevilla, España: ALFAR.
- Samanes, B. E., Barado, S. I., Clares, M. d. P. M., & Ituarte, L. S. (2013). *Orientación profesional*. Barcelona, España.: UOC.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación 5ta Edición*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Sardi, G. A. S., & Moreno, J. A. V. (2019). Hacia un Sistema Virtual de orientación vocaciona. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38(3), 1-15.
- Schildkamp, K., Poortman, C. L., Ebbeler, J., & Pieters, J. M. (2019). How school leaders can build effective data teams: Five building blocks for a new wave of data-informed decision making. *Journal of Educational Change*, 20(3), 283-325. doi:10.1007/s10833-019-09345-3
- Sharratt, L. (2016). Liderando con los aprendizajes en mente. *Fundacion Arauco*, 0-8.
- Silva, M. d. C. L. d., & Campos, J. A. d. P. P. (2018). Formação de professores para inclusão escolar na modalidade de Educação de Jovens e Adultos: análise de pesquisas. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 22(3), 1154-1167. doi:<https://doi.org/10.22633/rpge.v22i3.11391>
- Solórzano, N. (2003). *Técnicas de investigación y documentación, primera edición* (S. N. Valores-ESPOL Ed. 1 ed.): Escuela Superior Politecnica del Litoral, ESPOL.
- Sun, J., & Leithwood, K. (2014). Efectos del liderazgo escolar transformacional en el rendimiento de los estudiantes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4e), 41-71.
- Ulloa, J., & Cabrera, C. (2017). Análisis de los productos de aprendizaje de los estudiantes: una estrategia de desarrollo profesional docente. *LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar*(11), 1-8.
- Ulloa, J., & Gajardo, J. (2016). Observación y retroalimentación docente como estrategia de desarrollo Profesional Docente. *LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar*, 14.

UNESCO. (2010). *Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos*. Alemania: UNESCO.

Valdebenito, M. J. (2020). Configuración de aspiraciones educativas: un análisis comparado de las subjetividades y narrativas de los jóvenes chilenos. *Revista Colombiana de Educación*, 1(80). doi:10.17227/rce.num80-9456