

Facultad de ciencias de la educación
Departamento de Pedagogía Aplicada
Departamento de Pedagogía Social y Sistemática

**EFICACIA DEL PROGRAMA DE ENSEÑANZA MEDIA TÉCNICA
PROFESIONAL DE ADMINISTRACIÓN, DESDE LA INSERCIÓN
LABORAL, EN LA V REGIÓN DE CHILE**

**Evaluación de contenidos, inserción laboral y educación
permanente**

Tesis doctoral presentada por:

MARITZA MABETH SOTO KEMP

Co-dirección:

Dr. Josep Montané Capdevila
Dra. Montserrat Rodríguez Parrón

Bellaterra (Cerdanyola del Valles), Septiembre 2012

AGRADECIMIENTOS

Me gustaría que estas líneas sirvieran para expresar mi más profundo y sincero agradecimiento a todas aquellas personas que con su ayuda han colaborado en la realización del presente trabajo, en especial al Dr. Josep Montané y la Dra. Montserrat Rodríguez, ambos directores de esta investigación, por la orientación, el seguimiento y la supervisión continúa de la misma, pero sobre todo por la motivación y el apoyo recibido a lo largo de estos años.

Especial reconocimiento merece la dedicación y por sobre todo, la paciencia del doctor Montané sobre mi trabajo, con el que me encuentro en deuda por el ánimo infundido, el conocimiento compartido y la confianza en mí depositada.

También quiero dar las gracias a tantas personas que hoy con el paso del tiempo quedan en el anonimato, entre ellos, profesores de Liceos de EMTP en Chile, que con esfuerzo y un compromiso absolutamente desinteresado colaboraron en la obtención de los datos requeridos para llevar a cabo el estudio. También y desde una perspectiva diferente, debo mencionar el apoyo de mis familiares, padre, madre y hermano, quienes en la distancia siempre estuvieron presentes, para alentarme a terminar un proyecto que me trajo a España desde hace ya algunos años.

A mi compañero y a todos mis amigos, que sin duda han formado parte de este trabajo, donde la plática, la reflexión y las experiencias de vida, dieron sentido al trabajo.

A todos ellos, muchas gracias.

ÍNDICE

| | |
|---|----------|
| INTRODUCCIÓN..... | 1 |
| I. Presentación..... | 1 |
| II. Objetivos..... | 4 |
| III. Estructura del estudio..... | 5 |

I. PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I. LA FORMACIÓN TÉCNICA PROFESIONAL EN CONTEXTO: SOCIEDAD ACTUAL, POLÍTICA EDUCATIVA E INSERCIÓN LABORAL.....

9

| | |
|---|-----------|
| Introducción..... | 10 |
| 1.1. La formación técnica profesional en la sociedad actual..... | 11 |
| 1.1.1. Contexto de cambio para la formación técnica: la sociedad del conocimiento..... | 11 |
| 1.1.2. Características del mundo laboral actual: requerimientos para el trabajador..... | 12 |
| 1.1.3. Impacto de las TIC en el empleo y los trabajadores..... | 16 |
| 1.2. Política educativa: las bases de la EMTP..... | 18 |
| 1.2.1. Las bases para una política educativa en la EMTP..... | 19 |
| 1.2.2. La EMTP y la cohesión social..... | 23 |
| 1.2.3. La eficacia como objetivo de calidad para la política educativa..... | 26 |
| 1.2.4. Aportes de la política educativa a la EMTP..... | 29 |
| 1.3. Inserción laboral como objetivo de la EMTP..... | 34 |
| 1.3.1. El concepto de trabajo y empleo..... | 35 |
| 1.3.2. Flexibilidad y precariedad laboral para los jóvenes..... | 37 |
| 1.3.3. Educación permanente como exigencia..... | 40 |
| 1.3.4. Aportes de la EMTP a la educación para el trabajo..... | 45 |
| 1.4. Síntesis general del capítulo..... | 48 |

CAPÍTULO II. ELEMENTOS QUE INSPIRAN LA EVALUACIÓN DE LA EFICACIA EN LA FORMACIÓN TÉCNICA.....

51

| | |
|---|-----------|
| Introducción..... | 52 |
| 2.1. El modelo de cambio de actitudes y su implicación con las competencias..... | 53 |
| 2.1.1. Concepto y evolución de la actitud..... | 53 |
| 2.1.2. Relación entre los aspectos cognitivos, afectivos y conductuales en la formación de la actitud..... | 56 |
| 2.1.3. Hacia un modelo integral..... | 67 |
| 2.1.4. Aportes del modelo de cambio de actitud a las competencias profesionales de la EMTP..... | 72 |
| 2.2. La adaptación al cambio profesional en la inserción laboral..... | 79 |
| 2.2.1. Concepto de Adaptación al cambio y su significado en el mundo laboral..... | 80 |
| 2.2.2. Enfoque de la Adaptación al cambio desde el modelo de cambio de actitud..... | 85 |
| 2.2.3. Características de la Adaptación al cambio profesional: Factores de adaptación para las personas y organizaciones..... | 87 |
| 2.3. Competencias laborales en la EMTP..... | 94 |
| 2.3.1. Una aproximación conceptual a la competencia..... | 94 |
| 2.3.2. Hacia un modelo de competencias integral..... | 101 |

| | |
|---|------------|
| 2.3.3. Enfoque holístico de las competencias: Las competencias transversales en la EMTP..... | 104 |
| 2.3.4. Aportes de la transferencia de los aprendizajes y la teoría de la motivación a las competencias laborales..... | 111 |
| 2.3.5. Aportes del modelo de cambio de actitud y las competencias a la EMTP..... | 115 |
| 2.4. Inserción laboral: El modelo del doble ajuste..... | 118 |
| 2.4.1. Concepto y enfoque para la inserción laboral..... | 119 |
| 2.4.2. Modelos de inserción laboral: El modelo del doble ajuste..... | 121 |
| 2.4.3. Aportaciones del modelo del doble ajuste a la EMTP..... | 135 |
| 2.4.4. Pautas para la elaboración de un programa de inserción laboral..... | 137 |
| 2.5. Evaluación de programas como herramienta de mejora en la formación técnica de nivel medio..... | 143 |
| 2.5.1. Concepto de evaluación de programas..... | 143 |
| 2.5.2. Evaluación de programas en la EMTP..... | 146 |
| 2.5.3. Aportes de un modelo integral para la evaluación de la EMTP..... | 148 |
| 2.6. Síntesis general del capítulo..... | 152 |

CAPÍTULO III. BASES PARA LA EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE ADMINISTRACIÓN DESDE LA INSERCIÓN LABORAL..... 153

| | |
|--|------------|
| Introducción..... | 154 |
| 3.1. Aproximación a la elaboración de un modelo de evaluación integrado en el currículum..... | 155 |
| 3.1.1. El modelo de cambio de actitudes al servicio de la evaluación..... | 155 |
| 3.2. Criterios para la evaluación de un programa de inserción laboral..... | 158 |
| 3.2.1. Criterios para determinar el diseño de la evaluación..... | 158 |
| 3.2.2. Criterio para la evaluación final..... | 161 |
| 3.2.3. Criterios para la validez del proceso evaluativo..... | 164 |
| 3.3. Síntesis general del capítulo..... | 165 |

CAPÍTULO IV. CONTEXTO Y PRESENTACIÓN DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN TÉCNICA DE ADMINISTRACIÓN..... 169

| | |
|---|------------|
| Introducción..... | 170 |
| 4.1. Las bases del marco curricular para la EMTP..... | 171 |
| 4.1.1. Una formación basada en competencias. Marco curricular..... | 171 |
| 4.1.2. Criterios para establecer los contenidos del programa de administración..... | 178 |
| A. Competencias de la especialidad desde el marco legal..... | 180 |
| B. Competencias para la especialidad desde el mercado laboral..... | 181 |
| C. Competencias para la especialidad desde el profesorado..... | 183 |
| D. Competencias fundamentales para los egresados de EMTP autónomos..... | 185 |
| 4.2. Presentación del programa de administración..... | 185 |
| 4.2.1. El programa de administración y sus desafíos..... | 185 |
| 4.2.2. El concepto de currículum asumido en la EMTP..... | 194 |
| 4.3. Criterios de inserción laboral y adaptación al cambio presentes en el programa de administración..... | 197 |
| 4.3.1. Criterios de inserción presentes en los programas de EMTP..... | 198 |
| 4.3.2. Descripción de la dinámica de empleo de la región..... | 202 |
| 4.4. Síntesis general del capítulo..... | 215 |

II. SEGUNDA PARTE: MARCO METODOLÓGICO

| | |
|--|------------|
| CAPÍTULO V. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN..... | 217 |
| 5.1. Problema de investigación..... | 218 |
| 5.2. Contexto general de la investigación..... | 218 |
| 5.2.1. Antecedentes generales de la región..... | 219 |
| 5.2.2. Contexto a nivel provincial..... | 221 |
| 5.3. Universo población y muestra..... | 223 |
| 5.3.1. Distribución de la muestra por provincias..... | 224 |
| 5.4. Selección de la muestra..... | 227 |
| 5.4.1. Tamaño de la muestra..... | 227 |
| 5.4.2. Muestra real y muestra teórica..... | 231 |
| 5.5. Finalidad y diseño de la investigación..... | 234 |
| 5.5.1. Diseño de la investigación..... | 235 |
| 5.5.2. Diseño del plan de evaluación..... | 240 |
| 5.5.3. Consideraciones metodológicas..... | 243 |
| 5.6. Diseño del plan de recogida de información..... | 244 |
| 5.6.1. Técnicas y estrategias de recogida de datos..... | 245 |
| 5.6.2. Aplicación del instrumento a los distintos grupos..... | 246 |
| 5.7. Elaboración del cuestionario: Evaluación de la eficacia del programa de administración desde la inserción laboral (CE-EPADIL)..... | 249 |
| 5.7.1. Formulación de objetivos..... | 249 |
| 5.7.2. Formulación teórica..... | 250 |
| 5.7.3. Importancia y objetivos..... | 253 |
| 5.7.4. Descripción general..... | 254 |
| 5.7.5. Otros instrumentos: Cuestionario para el profesor y empleador..... | 259 |
| 5.7.6. Aplicación piloto y elaboración del cuestionario definitivo..... | 261 |
| 5.7.7. Consideraciones para aplicar el instrumento..... | 264 |
| 5.8. El control de calidad del proceso de investigación..... | 267 |

III. TERCERA PARTE. MARCO APLICADO

| | |
|---|------------|
| CAPÍTULO VI. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN Y PROCESO DE APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO EVALUATIVO..... | 271 |
| Introducción..... | 272 |
| 6.1. Contexto de la intervención..... | 273 |
| 6.1.1. Caracterización de los centros que imparten la especialidad..... | 273 |
| 6.1.2. Perfil de los alumnos..... | 274 |
| 6.1.3. Perfil de los directores y profesores..... | 275 |
| 6.1.4. Motivos para la elección de los estudiantes del establecimiento educativo..... | 277 |
| 6.2. Valoración de los implicados durante la aplicación del instrumento..... | 280 |
| 6.2.1. Aportaciones de las entrevistas informales: Valoración del perfil profesional..... | 280 |
| A) Ex alumnos..... | 281 |
| B) Profesores..... | 283 |
| C) Empleadores..... | 284 |
| 6.2.2. Aportaciones de las entrevistas informales: Valoración del instrumento CE- EPADIL..... | 286 |
| A) Ex alumnos..... | 287 |

| | |
|--|------------|
| B) Profesores..... | 287 |
| C) Empleadores..... | 288 |
| 6.3. Antecedentes sobre la aplicación del instrumento..... | 290 |
| 6.3.1. En cuanto a la prueba piloto..... | 290 |
| 6.3.2. Aplicación del CE-EPADIL..... | 291 |
| 6.4. Valoración del diseño y viabilidad de la propuesta de mejora: programa de inserción laboral adaptado e incorporado al currículum (PILAIC)..... | 294 |
| 6.4.1. Antecedentes para valorar el PILAIC..... | 295 |
| 6.4.2. Validez del cuestionario | 297 |
| 6.4.3. Fiabilidad del cuestionario | 300 |
| 6.5. Síntesis general del capítulo..... | 303 |

CAPÍTULO VII. EVALUACIÓN FINAL DE LA EFICACIA DEL PROGRAMA DE ADMINISTRACIÓN..... 307

| | |
|---|------------|
| Introducción..... | 308 |
| 7.1. Valoración de la eficacia del programa de administración..... | 309 |
| 7.1.1. Consideraciones previas..... | 309 |
| 7.1.2. Justificación y discusión estadística..... | 310 |
| 7.1.3. Análisis e interpretación de datos..... | 312 |
| 7.1.3.1. Aportación de las entrevistas..... | 313 |
| 7.1.3.2. Descripción estadística global de la muestra de ex alumnos..... | 313 |
| 7.1.3.3. Tratamientos estadísticos específicos..... | 317 |
| a) Triangulación de la valoración de competencias..... | 317 |
| b) Análisis de diferencias de medias para constatar la eficacia de la inserción | 335 |
| c) Análisis bivariado para la inserción laboral..... | 343 |

CAPÍTULO VIII. CONCLUSIONES Y PROPUESTA PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

| | |
|--|------------|
| | 353 |
| 8.1. Conclusiones y reflexiones finales..... | 354 |
| 8.2. Propuestas de futuro y nuevas líneas de investigación..... | 361 |

| | |
|---------------------------------------|------------|
| BIBLIOGRAFÍA REFERENCIADA..... | 365 |
|---------------------------------------|------------|

ANEXOS EN CD: Evaluación del programa de administración

| | | |
|--------|--|-----|
| Nº 1. | Perfil profesional..... | 1 |
| Nº 2. | Distribución de la muestra por provincias: Provincia de Valparaíso..... | 6 |
| Nº 3. | Distribución de la muestra por provincias: Provincia de Quillota..... | 7 |
| Nº 4. | Distribución de la muestra por provincias: Provincia de San Antonio..... | 7 |
| Nº 5. | Distribución de la muestra por provincias: Provincia de San Felipe..... | 8 |
| Nº 6. | Distribución de la muestra por estrato y subestrato: Valparaíso..... | 9 |
| Nº 7. | Distribución de la muestra por estrato y subestrato: Quillota..... | 10 |
| Nº 8. | Distribución de la muestra por estrato y subestrato: San Antonio..... | 10 |
| Nº 9. | Distribución de la muestra por estrato y subestrato: San Felipe..... | 11 |
| Nº 10. | Cuestionario para evaluar la eficacia del programa de administración desde la inserción laboral..... | 12 |
| Nº 11. | Cuestionario para el profesorado..... | 23 |
| Nº 12. | Cuestionario para el empleador..... | 29 |
| Nº 13. | Vaciado de las respuestas de los ítems abiertos del cuestionario para los ex alumnos... | 33 |
| Nº 14. | Vaciado de las respuestas de los ítems abiertos del cuestionario para los profesores... | 43 |
| Nº 15. | Vaciado de las respuestas de los ítems abiertos del cuestionario para los empleadores | 44 |
| Nº 16. | Entrevistas informales..... | 45 |
| Nº 17. | Análisis descriptivo estadístico..... | 50 |
| Nº 18. | Tablas de contingencia para la valoración de las competencias..... | 57 |
| Nº 19. | Prueba de muestras independientes – Prueba T de Student..... | 108 |
| Nº 20. | Gráficas de la prueba T de Student (media entre profesores y ex alumnos)..... | 119 |
| Nº 21. | Análisis bivariado para la eficacia de la inserción laboral..... | 132 |

ÍNDICE DE FIGURAS Y CUADROS

Capítulo I

| | | |
|----------------|---|----|
| Cuadro Nº 1.1. | Diferencia entre el nuevo y viejo capitalismo (Sennet, 2000)..... | 14 |
| Cuadro Nº 1.2. | Evolución de los sistemas de producción y las lógicas correspondientes (Delcourt, J. 1991:46)..... | 15 |
| Fig. Nº 1.3 | Factores que inciden en los resultados educativos. Fundación Chile (2009)..... | 28 |
| Fig. Nº 1.4. | Estructura del sistema educacional en Chile. MINEDUC 2011..... | 32 |
| Cuadro Nº 1.5. | Dimensiones de la precariedad laboral y situaciones asociadas. Tomada de Echeverría (2008) de Cano, E.M. 1996: 81-89..... | 39 |
| Fig. Nº 1.6. | Esquema de itinerarios en un sector formativo. Tomada de Berta Jiménez (2006)..... | 42 |
| Fig. Nº 1.7. | Itinerarios de Formación Horizontal. Tomada de Berta Jiménez (2006)..... | 43 |
| Fig. Nº 1.8. | Relación entre Perfil Profesional y Perfil de egreso del Programa formativo. Tomada del Ministerio de Educación. (MINEDUC)..... | 44 |
| Fig. Nº 1.9. | La formación para el trabajo en Chile. Tomada de Silva, J. (2008)..... | 47 |

Capítulo II

| | | |
|--------------|--|----|
| Fig. Nº 2.1. | Input y outputs en el proceso de formación de las actitudes. Tomado de Arnau (2009) | 59 |
| Fig. Nº 2.2. | Los tres componentes de la actitud (Montané et al. 2007)..... | 60 |
| Fig. Nº 2.3. | El proceso interactivo entre la actitud y sus componentes. (Montané et al 2007). Tomada de Arnau (2009)..... | 61 |
| Fig. Nº 2.4. | Las interrelaciones entre la actitud y sus tres componentes. Inspirado en Eagly & | |

| | | |
|------------------------|--|-----|
| | Chaiken (1993, 2005, 2007), Montané et al. (2007). Reconstruido de Arnau (2009)..... | 62 |
| Fig. N° 2.5. | Contenidos y elementos presentes en el modelo de cambio de actitudes, inspirado en Jarriot y Rodríguez (2007). Tomado de Arnau (2009)..... | 68 |
| Fig. N° 2.6. | Los factores del modelo de cambio de actitudes, la actitud y el comportamiento. Inspirado en Montané y Jarriot (2005). Reconstruido de Arnau (2009)..... | 69 |
| Fig. N° 2.7. | Niveles de resistencia en el proceso de intervención para la mejora de la actitud y la adaptación al cambio profesional. Inspirado en Montané y Jarriot (2005). Reconstruido de Arnau (2009) | 70 |
| Fig. N° 2.8 | Relación de los tres factores de la actitud y su triple interacción. Tomado de Arnau y Montané 2010..... | 77 |
| Cuadro N° 2.9. | Paralelismo entre la competencia y la actitud. Tomado de (Arnau, 2009)..... | 102 |
| Cuadro N° 2.10. | Valoración de los modelos desde el modelo de cambio de cambio de actitud de Montané et al (2007)..... | 106 |
| Cuadro N° 2.11. | Competencias profesionales según ISFOL (1995)..... | 107 |
| Cuadro N° 2.12. | Submodalidades de la competencia transversal de adaptación al cambio desde el modelo de cambio de actitudes de Montané et al (2007)..... | 108 |
| Cuadro N° 2.13. | Competencias existentes para SNCCL. Chile califica (2008)..... | 109 |
| Fig. N° 2.14. | Modelo Global de Evaluación y Mejora de la Formación para el Empleo en Asturias (de Miguel, San Fabián, Belver et al., 2011)..... | 123 |
| Cuadro N° 2.15. | Factores, variables integrantes de la inserción laboral. Fuente: (Pérez Escoda, 1996: 48)..... | 125 |
| Cuadro N° 2.16. | Factores que condicionan la inserción laboral. (Elaborado a partir de la propuesta de Romero et al 2004)..... | 126 |
| Fig. N° 2.17. | Referencias del proceso diagnóstico. (.Donoso y Figuera, 2007)..... | 127 |
| Fig. N° 2.18. | Relación entre aptitudes del sujeto, exigencias del curso y ofertas ocupacionales de las empresas. Tomado de (Montané, 1993)..... | 129 |
| Fig. N° 2.19. | Núcleo del modelo de inserción laboral. Tomado de (Montané, 1993)..... | 130 |
| Fig. N° 2.20. | Modelo de inserción laboral de Montané (1990), adaptado por Pérez Escoda (2001: 427)..... | 130 |
| Fig. N° 2.21. | Factores y procesos de la Inserción .tomado de Montané (1993)..... | 137 |
| Fig. N° 2.22. | Modelo de cambio de actitud (Montané et al 2007) aplicado a la inserción laboral..... | 139 |
| Cuadro N° 2.23. | Criterios para la planificación de las actividades de inserción aboral..... | 142 |
| Fig. N° 2.24. | Elementos que configuran el proceso evaluativo del programa..... | 151 |

Capítulo III

| | | |
|---------------------|---|-----|
| Fig. N° 3.1. | Elementos que participan en la evaluación de la inserción laboral del programa de administración..... | 156 |
| Fig. N° 3.2. | Criterios que definen el diseño de la evaluación..... | 159 |
| Fig. N° 3.3. | Concepción evaluativa y dinámica de los elementos que intervienen en el proceso..... | 167 |

Capítulo IV

| | | |
|----------------------|--|-----|
| Tabla N° 4.1. | Formación Media y Técnico Profesional de Chile..... | 172 |
| Tabla N° 4.2. | Decreto Supremo de Educación N° 220 del 18 de Mayo de 1998. Tomada de MINEDUC 2009..... | 174 |
| Tabla N° 4.3. | Número de establecimientos TP, según dependencia. Fuente: Base Matrícula de Establecimientos 2010..... | 176 |

| | | |
|------------------------|--|-----|
| Tabla N° 4.4. | Distribución matrícula EMTP (3° y 4° Medio), según dependencia y sector económico Fuente: RECH, 2008..... | 177 |
| Cuadro N° 4.5. | Competencias fundamentales para egresados de EMTP que desean ser autónomos. Tomado de Corvalán, 2003..... | 184 |
| Tabla N° 4.6. | Plan de estudio Formación diferenciada de administración. MINEDUC 2010..... | 189 |
| Tabla N° 4.7. | Plan de estudios EMTP 3° medio. MINEDUC 2008..... | 190 |
| Tabla N° 4.8. | Plan de estudios EMTP 4° medio. MINEDUC 2008..... | 191 |
| Cuadro N° 4.9. | Programa de la especialidad de administración. MINEDUC 2008..... | 192 |
| Fig. N° 4.10. | Concepto de currículum. MINEDUC 2010..... | 194 |
| Fig. N° 4.11. | Punto de encuentro entre las urgencias del presente y los proyectos con sentido de futuro. Chile califica 2009..... | 195 |
| Fig. N° 4.12. | Metodología general para la formación diferenciada Técnico profesional. MINEDUC 2009..... | 196 |
| Fig. N° 4.13. | Síntesis representativa de la construcción del programa de Administración MINEDUC 2009..... | 197 |
| Tabla N° 4.14. | Tasa de desempleo por región. Trimestre Diciembre- febrero 2010. Instituto Nacional de Estadísticas, durante el trimestre Diciembre-Febrero 2010..... | 203 |
| Tabla N° 4.15. | Principales cifras de empleo por edad y sexo en la ciudad de Valparaíso. Trimestre Diciembre-Febrero 2010 (miles de personas). Instituto Nacional de Estadística..... | 204 |
| Tabla N° 4.16. | Principales cifras de empleo por edad y sexo en la ciudad de Viña del Mar. Trimestre Diciembre-Febrero 2010 (miles de personas). Instituto Nacional de Estadísticas..... | 204 |
| Tabla N° 4.17. | Principales cifras de empleo por edad y sexo en la ciudad de San Antonio Trimestre Diciembre-Febrero 2010 (miles de personas). Instituto Nacional de Estadísticas..... | 205 |
| Cuadro N° 4.18. | Tasa de desempleo estimada en la V región, alcanzo un 7,5% Trimestre móvil Febrero–Abril 2012..... | 213 |
| Tabla N° 4.19. | Tasa de desocupación variación anual, trimestre móvil febrero abril 2011-2012 (puntos porcentuales)..... | 214 |

Capítulo V

| | | |
|------------------------|---|-----|
| Fig. 5.1. | Mapa que muestra la ubicación geográfica de la V región de Chile..... | 219 |
| Tabla N° 5.2. | Distribución de establecimientos que dictan la especialidad en la región..... | 223 |
| Tabla N° 5.3. | Distribución provincial de ex alumnos titulados..... | 223 |
| Tabla N° 5.4. | Criterios de muestreo..... | 229 |
| Tabla N° 5.5. | Muestra para cada estrato..... | 230 |
| Tabla N° 5.6. | Diferencias entre muestra real y muestra teórica..... | 232 |
| Tabla N° 5.7. | Prueba Chi-cuadrado. Frecuencias por provincia..... | 233 |
| Tabla N° 5.8. | Estadísticos de contraste (Chi-cuadrado)..... | 233 |
| Fig. N° 5.9. | Diseño de la evaluación..... | 238 |
| Cuadro N° 5.10. | Relación entre objetivos y criterios de evaluación..... | 241 |
| Cuadro N° 5.11. | Aspectos a considerar para determinar la metodología..... | 243 |
| Cuadro N° 5.12. | Diseño del plan de recogida de datos..... | 246 |
| Tabla N° 5.13. | Ítems y dimensiones del cuestionario (CE-EPADIL)..... | 252 |
| Cuadro N° 5.14. | Selección diseño y construcción del instrumento..... | 256 |
| Tabla N° 5.15. | Relación de ítems entre los cuestionarios (ex alumnos, profesor y empleador)..... | 260 |
| Tabla N° 5.16. | Redacción del ítem 6, cuestionario piloto..... | 262 |
| Tabla N° 5.17. | Redacción del ítem 67, cuestionario piloto..... | 262 |
| Cuadro N° 5.18. | Redacción del encabezado del bloque, cuestionario piloto..... | 263 |
| Cuadro N° 5.19. | Concepto de evaluación pedagógica. Adaptada de Pérez Juste (2006)..... | 268 |

Capítulo VI

| | | |
|-----------------------|---|-----|
| Tabla N° 6.1. | Dependencia administrativa de Liceos en la V región..... | 274 |
| Tabla N° 6.2. | Motivo de elección que manifestaron los ex alumnos..... | 278 |
| Cuadro N° 6.3. | Síntesis de las valoraciones recogidas en las entrevistas..... | 286 |
| Tabla N° 6.4. | Resultados de la aplicación del coeficiente <i>alfa de Cronbach</i> | 301 |

Capítulo VII

| | | |
|-----------------------|--|-----|
| Cuadro N° 7.1. | Pruebas estadísticas utilizados para el análisis de datos..... | 311 |
| Tabla N° 7.2. | Tabla personalizada construida con el SPSS para obtener datos globales de Inserción Laboral..... | 317 |
| Tabla N° 7.3. | Tabla de frecuencias construida desde el SPSS..... | 317 |
| Tabla N° 7.4. | Resumen de las valoraciones sobre las competencias..... | 330 |
| Tabla N° 7.5. | Prueba T de student para la significación de las medias entre ex alumnos y profesores | 337 |
| Tabla N° 7.6. | Ítems que presentaron significación estadística sobre la inserción..... | 339 |
| Tabla N° 7.7. | Tabla resumen del análisis bivariado de la inserción laboral..... | 345 |

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Capítulo IV

| | | |
|------------------------|---|-----|
| Gráfico N°4.1. | Ocupados por rama de actividad en %. Región de Valparaíso. Trimestre Abril-Junio 2010. Encuesta Nacional de Empleo. INE..... | 205 |
| Gráfico N°4.2. | Ocupados por tramo de edad en %. Región de Valparaíso. Trimestre Abril-Junio 2010. Encuesta Nacional de Empleo INE..... | 206 |
| Gráfico N°4.3. | Ocupados por Nivel de Educación en %. Región de Valparaíso. Trimestre Abril-Junio 2010. Encuesta Nacional de Empleo. INE..... | 206 |
| Gráfico N°4.4 | Presencia empresarial en la V región. Chile califica 2009..... | 209 |
| Gráfico N°4.5. | Vacantes disponibles en la región. Chile califica 2009..... | 210 |
| Gráfico. N°4.6. | Demanda por Ocupaciones. Fuente: Chile Califica 2009..... | 210 |
| Gráfico N° 4.7. | Vinculación del Sector Privado con los Organismos de Educación. Fuente: Chile Califica 2009..... | 211 |

Capítulo VI

| | | |
|------------------------|--|-----|
| Gráfico N° 6.1. | Distribución del N° de Establecimientos Enseñanza Media Técnico Profesional según Sector. Tomada de Especialidades Matrícula Escolar 2008. MINEDUC. Departamento de Estudios y Desarrollo..... | 278 |
|------------------------|--|-----|

Capítulo VII

| | | |
|------------------------|---|-----|
| Gráfico N° 7.1. | Género de los ex alumnos de la muestra..... | 314 |
| Gráfico N° 7.2. | Distribución de la muestra por Provincias en la V región..... | 314 |
| Gráfico N° 7.3. | Localidad rural y urbana de los ex alumnos..... | 315 |
| Gráfico N° 7.4. | Dependencia administrativa de los centros | 315 |
| Gráfico N° 7.5. | Situación académica de los ex alumnos..... | 316 |
| Gráfico N° 7.6. | Situación laboral de los ex alumnos..... | 316 |

INTRODUCCIÓN

I. Presentación

En un mundo económico, dominado por la fuerza del cambio producto de la rápida evolución e impacto de las tecnologías, con una economía globalizada, caracterizada por una alta movilidad en el empleo, con exigencias de constante actualización; nutriéndose al tiempo la idea que el desarrollo del capital humano constituye un requisito indispensable para un desarrollo económico y social sostenido, la Educación Media Técnico Profesional (EMTP, en adelante) ha cobrado relevancia dentro de la política pública en Chile.

Por consiguiente, ante la priorización de la competitividad y la productividad en el nuevo paradigma del trabajo, junto a la expansión del empleo por debajo de lo esperado, hacen que la EMTP en Chile se modernice, transformando su gestión y sus estrategias de formación.

Esta modalidad educativa ha recibido un fuerte impulso por parte del estado en los últimos años, dichas medidas responde por una parte, a desarrollar la propuesta del estado al plantear la EMTP como una salida al problema de la desigualdad, y por otro lado, se argumenta desde el discurso del progreso tecnológico y económico, que Chile necesita de una mano de obra calificada de profesionales técnicos, que le permita desenvolverse dentro de los nuevos escenarios productivos.

Ante esta realidad, la EMTP resurge con un valor añadido, transformándose en una formación basada en competencias profesionales. Si bien en un principio el término “competencia” se centraba en un manejo técnico, hoy día existe un consenso mayor respecto a que las competencias de adaptación al cambio, creatividad, emprendimiento y convivir con la incertidumbre, son tan importantes o más en los mercados laborales que el dominio de habilidades técnicas e incluso aptitudes vocacionales.

Reconocida esta situación, la elección del tema de investigación esta circunscrita a una personal motivación sobre formación profesional, justificada por la preponderancia que ha adquirido en el último tiempo esta formación en el país, por

lo que contar con información respecto a la eficacia de un programa de EMTP resulta necesario como argumento que legitime la acción pública apoyando la valía de esta modalidad educativa.

La Formación Diferenciada Técnico Profesional, tiene como objetivo desarrollar en el alumno competencias que le permitan desempeñarse en el medio laboral y por otra parte, seguir realizando estudios a lo largo de la vida. Los módulos que constituyen los programas de estudio para las especialidades, entre ellas la de administración, han surgido del análisis de las necesidades formativas que se desprenden de las áreas de competencia que debe dominar un técnico idóneo, dando cuerpo al perfil profesional de la especialidad.

Siendo así, el estudio evalúa la eficacia del programa de administración desde la experiencia de inserción de sus alumnos, profesores y empleadores, valorando como las competencias del perfil profesional ayudan a la inserción laboral y continuidad de estudios de sus egresados. Para tal efecto, la investigación trabaja con ex alumnos titulados de la especialidad los años 2007 y 2008 de la V región del país; considerando que esta región se encuentra entre las que destaca su matrícula en EMTP y donde la especialidad de administración cuenta con la mayor presencia.

La importancia de la investigación estaría en poder ofrecer pautas de mejora al programa de la especialidad, desde lo que se asume debería ser, para satisfacer las necesidades de los implicados y cumplir las metas del proyecto educativo.

Entre las limitantes del estudio, se reconoce el peso relativo que diversos factores extra e intra-escolares tienen sobre la eficacia del programa y por tanto inciden en los resultados. Sin duda, la interacción de múltiples variables genera ambientes sistémicos complejos, el estudio en su imposibilidad de abordar todas estas variables, delimita su actuación en aspectos posibles de mejorar desde la formación en el aula.

Al definir el problema de investigación se observan relaciones complejas, en principio los ex alumnos, que son personas jóvenes con sus propias motivaciones y necesidades, los docentes, que son los que imparten la formación, y finalmente los

empresarios, que representan las ofertas y exigencias laborales. De esta forma, como un producto que trata de responder a las necesidades de sus interlocutores surge el programa de administración, de allí, surge la intención de fortalecer estas relaciones, recogiendo desde la evaluación elementos que potencien la inserción del alumno desde su formación. Otro aspecto del problema de investigación, radica en que los alumnos también pueden utilizar dicha formación como un proceso para avanzar en sus estudios, adquiriendo otras titulaciones en el futuro.

El estudio, al referirse a la eficacia del programa de administración, si bien pone relevancia sobre los objetivos del mismo, entiende que esta eficacia trasciende a una evaluación ceñida a unos aprendizajes u objetivos desencarnados de la realidad, suscitado de esta forma, el objetivo principal de la investigación, que es mejorar el programa de administración desde la experiencia laboral de los ex alumnos, sus profesores y empleadores. Así, estas mejoras, serán referidas a los contenidos del perfil profesional y la incidencia del programa de formación en la inserción laboral y continuidad de estudios.

Ante el contexto descrito, se plantea una evaluación que asume un enfoque inspirado básicamente en el modelo de inserción laboral y su relación con la adaptación al cambio, el modelo de cambio de actitudes y su implicación con las competencias, considerando también aportaciones de la evaluación de programas.

Con estos principio teóricos que inspiran la evaluación, se genera un instrumento evaluativo, que en su aplicación dará cabida a una serie de entrevistas informales que puntualizan puntos de interés para el estudio.

Para el análisis de datos, las miradas cuantitativas y cualitativas se integran, con un enfoque tríadico entre ex alumnos, profesores y empresarios se evalúan las competencias, además se realizarán análisis comparativos estadísticos entre profesores y ex alumnos. Finalmente, como valor agregado, durante el desarrollo del proceso evaluativo, surge una propuesta de mejora, aportando el diseño de un programa de inserción laboral incorporado y adaptado al currículum de la especialidad.

II. Objetivos de la investigación

El estudio trata sobre la eficacia del programa de Administración tal como este se confeccionó y se aplica. Si bien se hace mención a la eficacia del programa de administración desde la inserción laboral, se entiende la eficacia, como un resultado sistémico del que se desprenden conocimientos referidos a las mejoras que son necesarias aplicar para alcanzar los objetivos del programa.

Objetivo general

Mejorar el programa de formación técnica de nivel medio de administración que se imparte en la V región de Chile.

Objetivos específicos

1. Evaluar el currículum de formación, según el perfil profesional de la especialidad.
2. Evaluar el programa de formación y su incidencia en la inserción laboral.
3. Evaluar hasta que punto el programa facilita la continuidad de estudios de sus alumnos

Cabe destacar que para llevar a cabo dichos objetivos se trabaja con los egresados de la especialidad de administración los años 2007 y 2008 en la V Región de Chile, región de Valparaíso.

III. Estructura del estudio

El trabajo de investigación que se presenta, está estructurado en ocho capítulos, todos ellos cuentan con una introducción, un corpus del contenido y una síntesis conclusiva. Los capítulos están agrupados en tres grandes bloques: primero un bloque teórico, luego un bloque metodológico y un tercer y último bloque dedicado a la parte aplicada de la investigación.

El bloque teórico que corresponde a la **primera parte**, está compuesto por cuatro capítulos, tienen el propósito de razonar a través de una revisión bibliográfica los argumentos que sostienen el proyecto educativo, desde una visión global, hasta llegar a la propuesta que define el estado. En este contexto, se exponen las bases o principios teóricos que darán origen a la evaluación, para finalmente cerrar el bloque presentando el programa de administración desde su estructura curricular.

Es así como el capítulo I, titulado “La formación técnica profesional en contexto: sociedad actual, política educativa e inserción laboral”, describe desde la teoría elementos de actualidad que instan al estado en su papel de salvaguardar la educación de los más necesitados, poniendo en marcha esta modalidad educativa con características que sean coherentes a los escenarios donde transcurre. Por tanto, inicia el capítulo introduciéndose en el contexto en el que operan formaciones de este tipo, aludiendo a la sociedad del conocimiento, características del trabajador actual y el impacto de las TIC en el empleo y las personas.

El apartado de política educativa, es abordado señalando las directrices y principio que guían la instauración de esta modalidad educativa en el país, destacando el papel que representa la cohesión social y la eficacia en la política educativa, finalmente se enumeran aportaciones tangibles de la política educativa a la enseñanza media técnica profesional.

El último apartado del capítulo “la inserción laboral como objetivo de la EMTP”, aborda sintéticamente los argumentos que dan origen y sentido a esta formación, por lo que se arranca definiendo el concepto de trabajo y empleo, la flexibilidad y

precariedad laboral para los jóvenes, el tópico de educación permanente y por último, los aportes de la formación técnica profesional a la educación para el trabajo.

El capítulo II, “Elementos que inspiran la evaluación de la eficacia de la formación técnica”, tiene el fin de fundamentar teóricamente los principios que guían el planteamiento evaluativo asumido, si bien la base fundamental recae sobre el modelo de cambio de actitudes y su implicación con las competencias, también resultan fundamentales para el planteamiento evaluativo, el modelo de inserción laboral conocido como el modelo del doble ajuste, donde sobresale el concepto de adaptación al cambio, así también, la temática de evaluación de programas constituye otro pilar que configura las bases para la evaluación de la eficacia del programa de administración.

El capítulo III, “Bases para la evaluación del programa de administración desde la inserción laboral”, define y delimitan los aspectos sobre los que se estructura la evaluación, acercándose al modelo evaluativo que se pone en marcha durante el proceso, mostrando como se articulan los elementos que participan en la evaluación, (todos estos elementos fueron ampliamente tratados en el capítulo II,). Para terminar, se presentan los criterios para evaluar el diseño de la evaluación, los criterios finales y los criterios del proceso evaluativo.

El capítulo IV “Contexto y presentación del programa de formación técnica de administración”, representa el último capítulo del marco teórico, así una vez enunciado un marco general para este tipo de formación, se finaliza el apartado presentando el programa de administración; dando relevancia al marco curricular, para desde allí denotar que es una formación basada en competencias laborales y como tal se compromete con la inserción laboral de sus estudiantes. A continuación, se revisan algunos conceptos generales que definen el programa, como el de currículum, incluyendo antecedentes que indagan sobre la puesta en marcha de esta modalidad educativa en el país.

Terminando, se analizan los aspectos de inserción y adaptación al cambio que desde la definición y diseño de esta modalidad educativa, deben estar presentes en los programas de EMTP.

Llegamos a la **segunda parte** del estudio, que trata del contenido metodológico, explicando el cómo se ha diseñado y desarrollado esta investigación. Este bloque está compuesto por el capítulo V, denominado “Metodología y diseño de la investigación”, expone el tipo de diseño y las fases que se han tenido en cuenta para desarrollar el estudio, justificando el por qué de estas elecciones metodológicas. También se describe el plan de evaluación, así como la selección y elaboración de las técnicas e instrumentos de recogida de información.

La tercera parte de la investigación está dedicada al estudio empírico, constituida por dos capítulos, iniciando con el capítulo VI “Contextualización de la investigación y proceso de aplicación del instrumento evaluativo”. Esta parte incluye una descripción del contexto de intervención, una valoración de los implicados sobre el perfil profesional y el instrumento evaluativo. Finalizando, aparecen argumentos que respaldan la valoración del diseño y la viabilidad del programa de inserción laboral adaptado e incorporado al currículum (PILAIC).

El capítulo VII “Evaluación final de la eficacia del programa de administración” incluye los resultados obtenidos a partir del estudio ex - pos- facto. Estos resultados permiten valorar la eficacia de la formación entregada a los alumnos, siempre con una eficacia entendida desde la inserción laboral, por lo que se recogen las opiniones de ex alumnos con experiencia en el mundo del trabajo, sus profesores y sus empleadores. Las valoraciones finales incluyen estimaciones de tipos cuantitativas y cualitativas.

El capítulo VIII, “Conclusiones y propuestas para futuras investigaciones” presenta las conclusiones de la investigación y algunas propuestas prospectivas, susceptibles de ser llevadas a cabo en estudios posteriores.

Para terminar se presentan las referencias bibliográficas y los anexos, estos a excepción del anexo 22, están presentados en un CD adjunto a la tesis, aquí se presenta el material generado durante todo el desarrollo del estudio, este material respaldan las conclusiones y abre un enorme abanico de datos para indagar sobre el programa de administración. El anexo N°22, que corresponde a la propuesta de mejora, puede ser revisado en formato papel al final del estudio.

I. PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I

LA FORMACIÓN TÉCNICA PROFESIONAL EN CONTEXTO: SOCIEDAD ACTUAL, POLÍTICA EDUCATIVA E INSERCIÓN LABORAL

INTRODUCCIÓN

1.1. LA FORMACIÓN TÉCNICA PROFESIONAL EN LA SOCIEDAD ACTUAL

- 1.1.1. Contexto de cambio para la formación técnica: la sociedad del conocimiento
- 1.1.2. Características del mundo laboral: requerimientos para el trabajador
- 1.1.3. Impacto de las TIC en el empleo y los trabajadores

1.2. POLÍTICA EDUCATIVA: LAS BASES DE LA EMTP

- 1.2.1. Las bases para una política educativa en la EMTP
- 1.2.2. La EMTP y la cohesión social
- 1.2.3. La eficacia como objetivo de calidad para la política educativa
- 1.2.4. Aportes de la política educativa a la EMTP

1.3. INSERCIÓN LABORAL COMO OBJETIVO DE LA EMTP

- 1.3.1. El concepto de trabajo y empleo
- 1.3.2. Flexibilidad y Precariedad laboral para los jóvenes
- 1.3.3. Educación Permanente como exigencia
- 1.3.4. Aportes de la FTP a la educación para el trabajo

1.4. SÍNTESIS GENERAL DEL CAPÍTULO

INTRODUCCIÓN

En su conjunto, el primer capítulo “La formación técnica profesional en contexto: sociedad actual, política educativa e inserción laboral”, tiene por objetivo reseñar brevemente puntos desde donde esta formación encuentra cimientos, y en particular una especialidad de esta formación como es la de Administración, la que hoy exige más que nunca a sus titulados una base tecnológica para su integración al mercado laboral y/o proseguir estudios.

De esta forma, también se aspira que esta descripción de elementos que hoy definen la EMTP, permita ir adentrándose en la visualización de los objetivos que la investigación propone.

En un primer momento se caracteriza la formación técnica profesional abordando elementos como la sociedad del conocimiento, los requerimientos que esta impone a los trabajadores y el impacto de las TIC en el mundo del trabajo.

A continuación, se describen las bases de la política educativa que sostiene el proyecto educativo de la EMTP, destacando aspectos como la cohesión social y la eficacia como elemento de mejora y calidad.

Finaliza el capítulo, tratando el concepto de inserción laboral como meta de la EMTP, en este sentido se abordaran algunos conceptos que inciden en sus resultados, denotando obstáculos y oportunidades que enfrentaran los egresados en el mundo laboral, como son la flexibilidad, la precariedad laboral y la educación permanente.

Resumiendo, en las siguientes páginas se entregan antecedentes y se comentan las características del mundo actual, en perspectiva del desempeño laboral, sus cambios, sus tendencias y el impacto de las TIC en el mundo del trabajo. Quedando de manifiesto la necesidad urgente de que la EMTP entregue herramientas capaces de afrontar dichos cambios, entregando capacidades concretas que apoyen los objetivos que esta modalidad educativa promueve.

1.1. LA FORMACIÓN TÉCNICA PROFESIONAL EN LA SOCIEDAD ACTUAL

Este primer subapartado, presenta aspectos generales de cómo hoy la sociedad impone retos a la educación y en especial a la EMTP, luego se presenta una identificación del mundo laboral actual, denotando causas y consecuencias del uso de las TIC, valorando las repercusiones continuas del desarrollo tecnológico en el empleo.

1.1.1. Contexto de cambio para la formación técnica: la sociedad del conocimiento

La sociedad contemporánea depende del conocimiento y las destrezas de su población; es decir, de su capital humano, por lo que su formación se ha visto afectada. En efecto se insiste en que los niveles de productividad de una economía obedecen tanto al nivel de destrezas y conocimientos como al uso tecnológico.

Los defensores de esta visión que hoy se impone en las administraciones públicas colocan como ejemplo que un mayor capital humano atrae la inversión extranjera y hace posible usar nuevas tecnologías e innovar. A su turno, la modernización de la estructura productiva demanda nuevas destrezas y calificaciones, estimulando la formación de capital humano.

Es de esta forma como la formación técnica de nivel medio en Chile ha sido sacudida, su objetivo de formar técnicos de nivel medio se ha visto examinado, viéndose obligada a modificar y ajustar su curriculum para cumplir con sus metas.

En el contexto actual de revolución tecnológica, la sociedad, es denominada como la sociedad de la información y la comunicación, estas dos elementos juegan un papel fundamental y constituyen un elemento característico de las nuevas formas de producción (Mulet, 2006; López Peláez, 2006; Tezanos, 2001; 2006; Kyriakou, 2006). Este tipo de economía ha facilitado una nueva organización social y económica, la sociedad en red (Castells, 2000, 2001). Para referir las implicaciones que han tenido estos cambios a nivel individual, organizativo y social se ha acuñado la expresión generalizada de sociedad del conocimiento.

La sociedad del conocimiento ha sido también descrita como una sociedad red, debido al papel que han asumido en ella las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y que han cambiado la manera de entender y cómo puede emplearse el conocimiento (Castells, 2001).

En síntesis, la sociedad actual responde a un sistema social basado en el soporte de nuevas tecnologías, que facilita no sólo el acceso a todo tipo de información, de datos, independiente del ámbito temporal geográfico, sino también a la interconexión entre individuos y por tanto entre empresas independientemente de su localización geográfica, modificando constantemente sus formas de trabajo y sus necesidades producto de la modificación de las demandas.

En este escenario donde el futuro aparece incierto producto de los desafíos, el cambio constante, lo imprevisible y novedoso; ante esta realidad, existe un acuerdo entre todas las personas implicadas en el mundo educativo, así lo más importante que la escolaridad puede ofrecer a los estudiantes para su futuro, es la capacidad de seguir aprendiendo a lo largo de la vida. Esta idea, se enlaza con la mirada del estudio, insistiendo en la necesidad de una educación comprometida con un aprendizaje capaz de adaptarse y evolucionar.

En resumen y atendiendo a las aportaciones de los autores mencionados, las características relevantes de la sociedad actual denotan su trascendencia en los modelos de educación. La sociedad en red, sociedad de la información y sociedad del conocimiento describen etapas por los que transcurre la humanidad hoy día, exigiendo modificaciones que den garantías de éxito a los objetivos que establece la educación. Frente a este reto, la formación técnica requerirá ajustes y actualizaciones que armonicen con las vigentes reclamaciones, en busca de una inserción sostenible.

1.1.2. Características del mundo laboral: requerimientos para el trabajador

Considerando que el mundo del trabajo plasma en gran medida las modificaciones que experimenta la sociedad, resulta valioso para el estudio hacer presente algunos

aspectos que de manera global inciden para la formación de técnicos en administración, marcando las características que deberían tener los egresados de la especialidad como potenciales trabajadores en la actual sociedad.

En este contexto los especialistas coinciden en afirmar que el modelo de empresa también ha cambiado. Quizás el principal estímulo para esta evolución haya sido la continua demanda de nuevos productos y procesos (Eurofound, 2005). La aceleración en los cambios de la demanda ha aumentado la importancia de la innovación como un elemento clave para conseguir el éxito.

El modelo tradicional de la organización centralizada y jerárquica, que se regía por los principios de producción en masa, estandarización de productos, rígida estructuración de actividades y división del trabajo ha evolucionado hacia nuevas formas organizativas que resultan más ligeras, más flexibles y mejor conectadas (Alasoini, 2001; Comisión Europea, 2002; Vilaseca et al., 2004).

En el nuevo modelo organizativo, las empresas tienden a subcontratar buena parte de sus actividades, las tareas se hacen más diversas. Las decisiones se descentralizan, las jerarquías se aplanan y los trabajadores cuentan cada vez con más autonomía (OIT, 2001).

Las transformaciones que están viviendo nuestras sociedades en muy diversos ámbitos, como el económico, el político y el social, nos sitúan en una encrucijada cuyo estudio es especialmente complejo, por su radicalidad y por su generalidad, hasta el punto de poder considerar el actual periodo como un período de transición que marca una frontera temporal entre dos etapas históricas; entre un pasado conocido pero en profunda mutación y un futuro por construir.

Ante esta realidad, resulta difícil augurar entre los autores revisados un pronóstico sobre la evolución del mercado de trabajo a largo plazo, sin embargo existen ciertos rasgos que aventuran una posible evolución en esta sociedad tecnificada.

La estructura del mundo laboral se puede definir como el nuevo capitalismo. El cuadro 1.1 muestra una síntesis respecto a las diferencias entre el nuevo y el viejo

capitalismo en relación a la organización laboral, así como las implicaciones para el trabajador.

Cuadro 1.1. Diferencias entre el nuevo y el viejo capitalismo (Sennet, 2000)

| Capitalismo clásico | Nuevo capitalismo |
|-----------------------------|---------------------------------|
| Organización laboral | |
| Estructura piramidal | Estructura en red |
| Rigidez estructural | Flexibilidad estructural |
| Rigidez en los horarios | Flexibilidad en los horarios |
| Liderazgo jerárquico | Liderazgo coordinador |
| Trabajadores | |
| Estabilidad laboral | Inseguridad laboral |
| Especialización y rutina | Generalización |
| Progreso vertical | Progreso lateral |
| Valor de la experiencia | Valor de la capacidad inmediata |

En este momento existe una nueva realidad en el ámbito empresarial, decretada por la globalización de la economía, el dinamismo de los mercados, y la continua introducción de nuevas tecnologías en los procesos empresariales. Estas alteraciones en el mundo del trabajo han estimulado la flexibilidad organizativa y la aparición de estructuras organizacionales de carácter lineal en las que prima la movilidad funcional. La estructura piramidal se transforma en una red de interacciones, gracias a internet, que permite competir y adaptarse a las exigencias.

En esta línea, varios autores coinciden en señalar algunas repercusiones de la flexibilidad y de las nuevas relaciones laborales, resaltando que la flexibilidad sin límites, a partir de las cuales se organiza la empresa degrada las condiciones del trabajador, generando empleos precarios que dificultan el progreso profesional, Carnoy (2001), Prieto (2002), Castel (2004), Ramos (2004), y Tezanos (2001, 2006)

Resultan relevantes en este nuevo sistema laboral la existencia de condiciones laborales dominadas por la flexibilidad, la inestabilidad, la inseguridad, el paro, los desarrollados ha disminuido la demanda de profesionales en el sector secundario¹, mientras ha aumentado en el terciario.

¹ La Hipótesis de los tres sectores es una teoría económica que divide las economías en tres sectores de actividad: la extracción de materias primas (primario), la manufactura (secundario), y los servicios (terciario). Fue desarrollada por Colin Clark y Jean Fourastié.

El cuadro 1.2 compara las características de las organizaciones, entre un modelo productivo industrial y en el más reciente de la economía del conocimiento.

Cuadro 1.2. Evolución de los sistemas de producción y de las lógicas correspondientes (Delcourt, J. 1991:46)

| EN EL PASADO | EN EL FUTURO |
|---|---|
| Empresas de grandes dimensiones | Nuevo desarrollo de las empresas en forma de pequeñas y medianas empresas |
| Concentración geográfica de la producción | Desarrollo policelular y recursos de subcontratación |
| Predominio del capital físico (hardware) | Predominio del capital inmaterial, investigación, patentes, licencias |
| Equipos mecano-eléctrico | Equipos basados en la microelectrónica y en mecanismos cibernéticos |
| Máquinas especializadas y funcionales | Máquinas polivalentes y reprogramables |
| Taller con máquinas idénticas | Talleres flexibles, agrupación de instrumentos diversos |
| Utilización de corrientes pesadas y de corrientes fuertes | Utilización económica de la energía y de las corrientes débiles |
| Producción a altas temperaturas (química pesada) | Producción a temperatura baja (microbiología, macroquímica) |
| Rigidez de los programas de producción | Búsqueda de flexibilidad |
| Controles de calidad ex post | Controles en línea |

Ante este escenario, para definir el perfil de trabajador ideal, resulta útil partir de la diferencia que establece Castells (1997, 1998), entre el trabajo autoprogramable y el trabajo genérico, pudiendo concluir que el perfil ideal se identifica con el primero, donde el trabajador tiene la facultad de redefinir sus propias capacidades a medida que cambian el estado de la tecnología y las condiciones de su trabajo. Este trabajador debe ser capaz, por tanto, de replantearse el contenido y los objetivos de cada tarea según la disponibilidad tecnológica y la orientación estratégica de la empresa.

A pesar de ello, conviene precisar que en paralelo al desarrollo del trabajo autoprogramable, también ha aumentado el trabajo que se denomina genérico (Castells, 2001). Este trabajo se realiza por trabajadores que simplemente reciben instrucciones y ejecutan órdenes. A diferencia del trabajo auto-programable, basado en la gestión del conocimiento, el trabajo genérico puede ser eliminado o sustituido fácilmente, con la introducción de máquinas o la subcontratación.

Siendo así, una formación técnica de nivel medio debería entregar conocimientos y habilidades que genere profesionales conscientes de la vulnerabilidad de los mercados y el peso de las tecnologías, capacitando para la adaptabilidad laboral.

Sintetizando, es posible afirmar que el enfoque de la investigación coincide con las hipótesis de autores como Carnoy (2001) y Castells (2004), en donde para compensar el aumento de la productividad, una reestructuración del trabajo es requerida, para así poder disponer de trabajadores cada vez más flexibles y con alta capacidad de aprendizaje autónomo, que sean capaces de adaptarse al ritmo de cambios constantes que acompaña una economía basada en la innovación.

Siendo así, la alianza estratégica entre educación técnica y mundo productivo resultan sinérgicas, pues si bien el trabajo no desaparecerá, si sufrirá modificaciones requiriendo de perfiles profesionales evolutivos.

1.1.3. Impacto de las TIC en el empleo y los trabajadores

En este apartado veremos no solo como las TIC definen las características del trabajador en la actualidad, sino el impacto general del uso y presencia de las tecnologías en los medios laborales, donde se visualizan cambios de carácter genérico que sin duda afectaran la vida de los sujetos.

Siendo reconocido que el trabajo asalariado en las sociedades desarrolladas desempeña un papel central en la vida de muchas personas y siendo la inserción laboral un aspecto relevante para la investigación, considerar el rol de las TIC en el empleo y los trabajadores es inevitable para los objetivos de la investigación.

En este contexto, cabe destacar que los ingresos que el trabajador obtiene son a menudo determinantes para su calidad de vida y su implicación en el trabajo es un elemento fundamental para la construcción de su identidad personal (Watson, 2002). Las características del trabajo afectan a la persona que lo realiza, y estos efectos se reflejan en cómo se siente respecto a su trabajo (Spector, 1997), pero también respecto a su vida en general, de allí la relevancia de la inserción laboral.

A la vista del alcance que han tenido las TIC, es posible anticipar que en el futuro, este proceso conduzca a un nuevo modelo de *e-sociedad*, en la que serán

habituales nociones tales como el *e-business*, *e-learning*, *e-company*, *e-trabajo*, *e-ocio*, etc. (Castells, 2001).

Las TICs han facilitado incluso la coordinación de redes de empresas que son habitualmente competidoras, y que se unen temporalmente para hacer frente a alguna circunstancia concreta (Castells, 1998). Como es fácil adivinar, el efecto conjunto de estos cambios ha permitido a las empresas mejorar su flexibilidad para responder a las demandas, definiendo las características del trabajo.

Existen visiones opuestas en relación al efecto de las TIC en el empleo, algunos afirman que la economía global está creando ocupación a un ritmo muy lento, de forma que si no se adoptan soluciones por parte de los gobiernos a escala global, se podría llegar a la época del “fin del trabajo” y que la innovación tecnológica reemplaza irremediabilmente al trabajador; que aunque se creen nuevos puestos de trabajo relacionados con la producción tecnológica, comunicación y procesamiento de información, estos son insuficientes ya que un número más grande de puestos de trabajo industriales son destruidos, Barnet (1993).

Otros autores, coinciden en que estas previsiones del fin del trabajo no son realistas, ya que no se ajustan a los datos reales de empleo en los países más desarrollados, Carnoy (2001) y Castel (2004).

Existe una clara evidencia de crecimiento en los sectores informacionales (ejecutivos, profesionales, ingenieros y técnicos), en salud y educación, así como en otros empleos como oficinistas y comerciales, aunque con un aumento en el grado de complejidad, según Castel (2004). En cambio, los trabajos agrícolas e industriales se van reduciendo progresivamente como consecuencia de la introducción de las TIC.

Para el estudio, las afirmaciones de Carnoy (2001) y Castel (2004) son ciertas y están validadas para un período de tiempo estudiado, y cuando menos, se acercan mucho más a la realidad que los pronósticos pesimistas de autores como Barnet (1993).

En la línea de la investigación se parte de la idea de que no todas las tecnologías tienen el mismo impacto sobre la ocupación, las TIC son simplemente herramientas que facilitan la comunicación, y el procesamiento de información, y por lo tanto sin la intervención de los actores humanos no tienen ninguna utilidad.

Entendiendo el impacto de las tecnologías en el trabajo, se concuerda en que mientras la innovación referida a proceso suele ir acompañada de la destrucción de puestos de trabajo, la innovación de producto normalmente provoca la creación de más puestos de trabajo, Mastrostefano y Pianta (2004).

En resumen la EMTP deberá tener muy presente que sus profesionales en el desempeño de sus labores como administrativos se encontraran con variantes tecnológicas, con las que deberán saber interactuar, involucrándose con las posibilidades de mejora que ofrecen las tecnologías, tanto en el desempeño de sus deberes profesionales como para continuar ampliando su titulación y potenciar sus capacidades de inserción laboral.

1.2. POLÍTICA EDUCATIVA: LAS BASES DE LA EMTP

La naturaleza política e ideológica que está detrás de las nuevas leyes educativas, constituyen el cimiento estructural para generar una educación como la EMTP. Al especificar la influencia de la Gestión de calidad total y la gestión por competencias en la dinámica de las reformas educativas, se plantea además una apuesta por una educación bajo los principios de inclusividad y la eliminación de prácticas escolares excluyentes, que supone reconocer las desigualdades sociales en las desigualdades escolares.

Siendo así, a continuación se hace mención a los aspectos que definen las bases políticas de la EMTP hoy, donde la cohesión social, eficacia para la mejora y calidad, simbolizan la triada, persona - empresa- sociedad.

1.2.1. Las bases para un apolítica educativa en la EMTP

Las bases para la EMTP generadas en el país durante el 2010 encarnan la preocupación por mejorar esta modalidad educativa en el país. Comprender esta estrategia educativa permite situarse en el escenario desde donde el estado establece sus fines educativos para este tipo de formaciones.

Los logros y avances de la implementación en política educativa en Chile se asocian fundamentalmente con la formación profesional de la fuerza de trabajo, bajo el consensuado supuesto de que “la educación es al mismo tiempo la semilla y la flor del desarrollo económico” (Arellano, 2002).

El tema de la educación moviliza a las personas, que muchas veces discuten por cuestiones que son vividas como opuestas y contradictorias cuando deberían ser complementarias. De esta forma, la contradicción entre una educación eficaz, que busca capacitar a las personas para el mercado de trabajo y entregar herramientas para que los estudiantes sigan formaciones posteriores, como es el caso de la formación técnica profesional de nivel medio, y una educación orientada a fomentar la formación intelectual y moral de los jóvenes y el desarrollo de su capacidad de mirar de manera crítica y creativa la sociedad en que viven.

Si bien la política educativa emerge de una concepción de poder, esta es de un poder consultado, consensuado que tiene como objeto de trabajo los aprendizajes futuros, posibles y deseables de una sociedad determinada. Aun siendo condicionada por las políticas económicas y otras realidades sociales, es ella la que debe articular a las demás, definir sus horizontes e imprimirles su significado humano.

Las reformas curriculares en Chile en la década de los 90 intentaron responder a la globalización y a cambios en las bases de conocimiento de las disciplinas escolares, junto con los requerimientos de nuevas competencias demandadas por la ciudadanía democrática y la competitividad económica en los nuevos contextos (Braslavsky 2001). Existiendo diferencias entre los países, el desafío curricular ha sido fuertemente influenciado por las propuestas y los criterios distribuidos por las

agencias internacionales activas en el campo de la educación, como UNESCO y OCDE.

Sin embargo, la mayoría de las reformas curriculares no han tratado con los desafíos específicos que los nuevos contenidos y competencias plantean a la enseñanza de niños y jóvenes en contextos de pobreza. Es una alternativa abierta si los nuevos currícula contribuyen a mejorar los logros de aprendizaje de diferentes grupos y si el nivel de complejidad, tanto de los nuevos conocimientos como de las competencias, están siendo comunicadas con éxito por los centros escolares.

Siendo un propósito motor de la formación técnico-profesional, promover transiciones exitosas de los jóvenes desde una educación inicial al mundo del trabajo. Esto supone focalizar el esfuerzo educativo en el desarrollo de aquellas competencias claves para ingresar, mantenerse y desarrollarse en el mundo laboral, pero también aquellas capacidades para continuar aprendiendo a lo largo de la vida.

Frente a este escenario, la EMTP enfrenta importantes desafíos para cumplir adecuadamente con su meta y satisfacer las demandas que diversos actores sociales depositan en ella: los jóvenes y sus familias, las propias empresas y las políticas públicas de fomento y desarrollo productivo.

Ante la urgencia, el Ministerio de Educación durante el año 2010 convocó a una Comisión externa que revisara los antecedentes disponibles sobre la formación técnico-profesional y elaborara propuestas para fortalecer esta modalidad formativa, alineándola con las necesidades actuales de la sociedad.

Así, la Comisión propone denominar Formación Profesional (FP) a todas aquellas modalidades de educación secundaria y terciaria cuyo objetivo principal es desarrollar en los alumnos aquellas competencias que facilitan la inserción laboral en ámbitos de desempeño profesional específicos y que proveen además de competencias de base para apoyar la empleabilidad y el aprendizaje a lo largo de la vida².

² De acuerdo a la clasificación de la UNESCO, la enseñanza media técnico-profesional corresponde al nivel 3B o 3C, la formación de técnicos de nivel superior a la categoría 5B y los programas para formar profesionales que

La Comisión identificó seis orientaciones fundamentales que permitirían que la FP cumpla con el doble propósito de contribuir al desarrollo y competitividad del país y a la empleabilidad y calidad de vida de las personas.

Estas orientaciones se exponen resumidamente a continuación y son las que deben constituir las bases de una política educativa en la formación técnica profesional y por ende guiar las propuestas que se formulen.

1. Formación profesional para la competitividad y la innovación

La FP debe apoyar el aumento de la competitividad del país aportando capital humano en la cantidad y calidad requeridas por las empresas y sectores productivos. Esto implica que las demandas actuales y emergentes provenientes del mercado laboral y del desarrollo productivo del país constituyen un referente importante para esta modalidad formativa.

2. Aprendizaje a lo largo de la vida

La FP no debe ser entendida como una formación terminal en ninguno de sus niveles sino como una modalidad de formación que contempla un doble objetivo:

- a) dotar a las personas de competencias relevantes para el trabajo, pero a la vez
- b) estimular y apoyar trayectorias formativas que permitan a las personas renovar, diversificar y consolidar su capital humano a lo largo de la vida.

3. Competencias técnicas y profesionales para la empleabilidad

La FP debe asegurar que sus egresados cuenten con competencias que les faciliten el ingreso, desarrollo y mantención en el mercado del trabajo. Esto implica un foco central en competencias demostrables al término de los ciclos formativos.

no requieren licenciatura a la 5A. Antecedentes en UNESCO (1997) Clasificación Internacional Normalizada de la Educación. Instituto de estadística: UNESCO.

Desde el punto de vista de contenidos curriculares, tanto el balance entre competencias de tipo general como de aquellas específicas, debe considerar los requerimientos emergentes del mercado del trabajo, las tendencias del mundo productivo y los desafíos que el país enfrenta para mejorar su capacidad de innovación y competitividad.

4. Equidad y acceso

El Estado debe asegurar que las personas cuenten con alternativas de financiamiento y con la información necesaria para acceder a oportunidades de FP de calidad y pertinencia razonables. Asimismo, la política en esta materia debe contribuir a cautelar que los jóvenes no queden capturados tempranamente en rutas formativas demasiado estrechas o terminales, que limiten su empleabilidad futura y posibilidades de acceder a oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida.

5. Calidad de la oferta

Se debe contar con un sistema de aseguramiento de la calidad específico para la FP, y con programas de fomento y apoyo para desarrollar una oferta amplia y diversa de instituciones y programas que cumplan con altos estándares de calidad y entreguen formación pertinente.

6. Acceso a información

En un mercado educacional crecientemente diversificado y heterogéneo, y con acceso a diversas alternativas de financiamiento, el Estado debe asegurar que los interesados dispongan de la información relevante, válida y confiable para tomar decisiones sobre trayectorias formativas, desarrollo de carrera y sobre inversiones en educación. Para estos efectos es necesario proveer de información clara, oportuna y validada sobre la oferta de FP, sobre oportunidades de financiamiento y resultados del mercado del trabajo de las distintas carreras técnicas y profesionales. En resumen, la FT de nivel medio relegada tradicionalmente a un segundo plano, aspira desde el discurso del Ministerio de educación a convertirse en una alternativa

real de desarrollo país, integrando sectores y actuaciones de los participantes de la sociedad.

1.2.2. La EMTP y la cohesión social

A continuación se comenta como la cohesión social se hace presente en la EMTP desde la política educativa. En consecuencia pretende movilizar un sistema educativo de calidad, que busca una incidencia social generalizada, favoreciendo la cohesión social, esto es, pretendiendo la integración de todos los estudiantes y no fomentando la creación de grupos marginados ni la agudización de las diferencias entre alumnos y colectivos.

En este sentido, resultan preponderantes aspectos como la equidad y diversidad en la educación, mas hoy, donde es sabido que la escuela no es buena para todos los estudiantes, al menos no igual de buena para todos (Aguado, 2012; Mata, P. y Ballesteros, B. 2012)).

En consecuencia, esta modalidad educativa alberga el ideal de terminar con la falta de equidad en una sociedad siempre en deuda con los más necesitados; siendo así, a la hora de valorar la eficacia de una especialidad con gran presencia en la EMTP en Chile como es la especialidad de Administración, se consideró necesario y útil presentar sintéticamente este aspecto.

El concepto de cohesión social ha pasado de ser un concepto sociológico a convertirse en un concepto y en un objetivo político. Ha emergido, trascendiendo el ámbito de la sociología, como un nuevo concepto de naturaleza política.

De esta forma se destaca en el discurso de la EMTP el tópico de cohesión social, cobrando relevancia en los últimos años como una idea integral y multidimensional que trasciende los temas de reducción de la pobreza como la mera satisfacción de las necesidades básicas y materiales; además, toma en cuenta aspectos económicos, sociales, políticos, culturales y étnicos (Altmann, 2009).

La definición del concepto ha sido un elemento central del modelo de desarrollo, que ha considerado que el crecimiento económico, por sí solo, no es garantía de desarrollo social. Posteriormente, los países latinoamericanos han comenzado a utilizar este concepto en la definición de sus estrategias y programas políticos, tal y como ilustran las declaraciones de las últimas Cumbres Iberoamericanas³, llegando a convertirse en uno de los principales ejes sobre el que gravitan las actuales relaciones entre la Unión Europea y los países de América Latina y del Caribe (Tironi, 2007).

La primera complejidad que parece deducirse de la significación política de la cohesión social reside en la constatación de que no “existe una cohesión social, sino varias, cada una con su propio entendimiento de lo que significa lo social, lo comunitario y hasta la propia modernidad”. (Mealla, 2008).

Ante la diversidad de significados de cohesión social, para el estudio no resultó oportuno adentrarse en establecer un nuevo concepto u optar por una única definición, por lo que se señala que tanto las políticas educativas como aquellas de fomento de la equidad, el bienestar y la protección social forman parte de los mecanismos que se dan en las sociedades para promover la cohesión social (CEPAL, AECID y SEGIB, 2007).

La formación técnica profesional (FTP, en adelante), aparece dentro de las políticas y acciones para la cohesión social, ya que por un lado contribuyen a la formación de capacidades y valores de las personas y por otro lado, se vinculan a su mejor inserción en el mundo laboral y educación permanente. Además, se encuentra formando parte de los instrumentos que se desarrollan para brindar oportunidades educativas a las poblaciones más excluidas y vulnerables.

La FTP entrega una acreditación de técnico de nivel medio, en este sentido cabe destacar que la acreditación de algún nivel o estadio educativo se ha convertido en la condición necesaria para acceder a la mayoría de los empleos que procuran un

³ Véanse, por ejemplo, las temáticas marco de las cumbres XIII, Santa Cruz de la Sierra (Inclusión social y desarrollo. Presente y futuro de la Comunidad Iberoamericana), XVI, Montevideo (Iberoamérica: migraciones, un desafío global), XVII, Santiago de Chile (Iberoamérica: desarrollo e inclusión social) y XVIII, San Salvador (Juventud y desarrollo).

nivel adquisitivo que posibilita evitar o huir de situaciones de pobreza (Laies y Delich, en Schwartzman y Cox, 2009).

En segundo lugar, se asume que proporciona a sus beneficiarios competencias de carácter general (la lectura y la escritura, el cálculo, la utilización de las nuevas tecnologías de información y comunicación, la aptitud para abordar y solucionar problemas, el trabajo en equipo, etc.) que les permiten relacionarse con su ambiente y adaptarse a las condiciones cambiantes del mismo, promoviendo de esta forma su protagonismo y su intervención inclusiva en su entorno socio-profesional

Una dimensión importante de análisis, consiste en la estructuración socio-histórica de la oferta de EMTP y los esfuerzos por vincularla al desarrollo de los ciudadanos y del país. Sin embargo, desde sus orígenes la EMTP en Chile padece de una baja valoración tanto de sectores productivos, educativos y sociedad en general, asociándola a necesidades puntuales de baja cualificación de trabajadores.

Cabe agregar a esta situación el grado de segmentación en que actualmente se encuentra dicha formación, desarticulada funcionalmente de estudios universitarios, representando una oferta educativa que consolida circuitos de “doble vía”, uno de calidad, y otro de bajo nivel al que accede la población más desfavorecida o quienes tienden a fracasar en la vía más académica.

En Chile, la cohesión social plantea exigencias básicas de manera que no es fácil separarla de lo que tradicionalmente se conoce como lucha contra la pobreza, la desigualdad y la exclusión social (Cas Granje, 2009). La cohesión social no se limita a la lucha contra la exclusión y la pobreza, pero es ineludible tomar medidas específicas que ayuden a los miembros más vulnerables de la sociedad. Mientras la pobreza y la exclusión existan, toda estrategia de cohesión social tiene que tratar ambos temas (BID, 2006).

En resumen, la contradicción entre el ser (grandes desigualdades crecientes) y el deber ser (igualdad), está reflejado en el ámbito escolar en el debate de interrumpir la reproducción de las desigualdades y la producción de sujetos homogeneizados, debate que adquiere sentido en el contexto reinante en el que se creó una

esperanza de igualdad, ampliamente fomentada por la EMTP y que de momento parece no llegar a su fin.

1.2.3. La eficacia como objetivo de calidad para la política educativa.

La eficacia como objetivo de la calidad destaca dentro de los principios de este nuevo modelo de administración pública, donde la postburocracia trabaja para responder a los objetivos con costos que justifiquen la inversión. En consecuencia la EMTP se ve obligada a justificar y demostrar su eficacia, no solo en aspectos económicos, sino también como medio para satisfacer las necesidades que generaron su puesta en marcha.

Siendo la eficacia un objetivo de calidad para la política educativa, este subapartado busca explicar desde donde surge el valor de la eficacia, su forma de entenderla y como se enlaza con el concepto de calidad cuando se habla de educación inclusiva.

El actual enfoque de política educativa nacional debate desde la perspectiva de la garantía de calidad, de los incentivos laborales como motor para obtener un buen rendimiento, del rendimiento de cuentas o accountability, de la formación por competencias y sus estándares correspondientes, evaluados con sistemas de indicadores justificados por la responsabilidad en los resultados y de la especificación de aquello que se necesita para funcionar bien en una sociedad que debe competir en buenas condiciones y que requiere, para ello, de un buen ajuste entre la educación y el trabajo.

Este nuevo enfoque de gestión pública reconocido como modelo postburocrático, basa sustancialmente la legitimación de la acción pública en los resultados, bajo la presunción de que los rasgos del proceso interno están estrechamente relacionados con los resultados de la organización, y entendiendo por tales la atención a las demandas de los ciudadanos y de sus grupos de una forma no sólo económica, eficaz y eficiente, sino también con calidad de servicios y satisfacción de los involucrados, por tanto una eficacia entendida para la mejora del sistema.

Ahora bien, al adentrarse en el tema de la eficacia del sistema educativo, aparece la evaluación como paso necesario, de esta forma, al hablar de eficacia resulta vital tener claramente definido lo que podría llamarse estándares de rendimiento o de contenido que especifiquen claramente ¿Que se considera que los alumnos de EMTP deben alcanzar como resultado de la enseñanza?.

El único modo de conocer cuál es el nivel instructivo de un determinado sistema es a través de la evaluación periódica de los productos. Este es el paso previo para poder establecer cuáles son los niveles de logro de la población que se considere y, por tanto, el camino para configurar objetivos que permitan conocer si los resultados que se logran coinciden con los que se desean y sobre manera con los que los agentes involucrados requieren.

Ciertamente, en educación un criterio de calidad centrado exclusivamente en los resultados puede llevar a desvirtuar la naturaleza misma de la educación, pero es igualmente cierta la necesidad de incorporar las dimensiones cuantificables a la definición de la calidad, aunque evidentemente no de forma exclusiva.

Es de esta forma como la política educativa nacional, trata el concepto de calidad que abarca diversas dimensiones fundamentales de la educación, que combina factores como equidad, eficacia, eficiencia, cohesión social y libertad como característica transversal, es decir, una educación inclusiva.

Dentro de esta dinámica, el enfoque de calidad como función empresarial se ha instalado en la educación, donde la reforma propone impulsar un gobierno que ponga a la gente en primer lugar, mediante la creación de un claro sentido de misión, sustituyendo normas por incentivos, formulando objetivos por resultados, buscando soluciones de mercado más que soluciones administrativas, y cuando fuese posible midiendo el éxito de las acciones de gobierno en términos de satisfacción del usuario, así la eficacia gestora implica una gestión servicio-cliente, midiendo los outputs a través de los indicadores de resultados.

Por otro lado la orientación hacia la calidad implica poner en marcha procedimientos de evaluación del rendimiento de los establecimientos educacionales, apelando a la

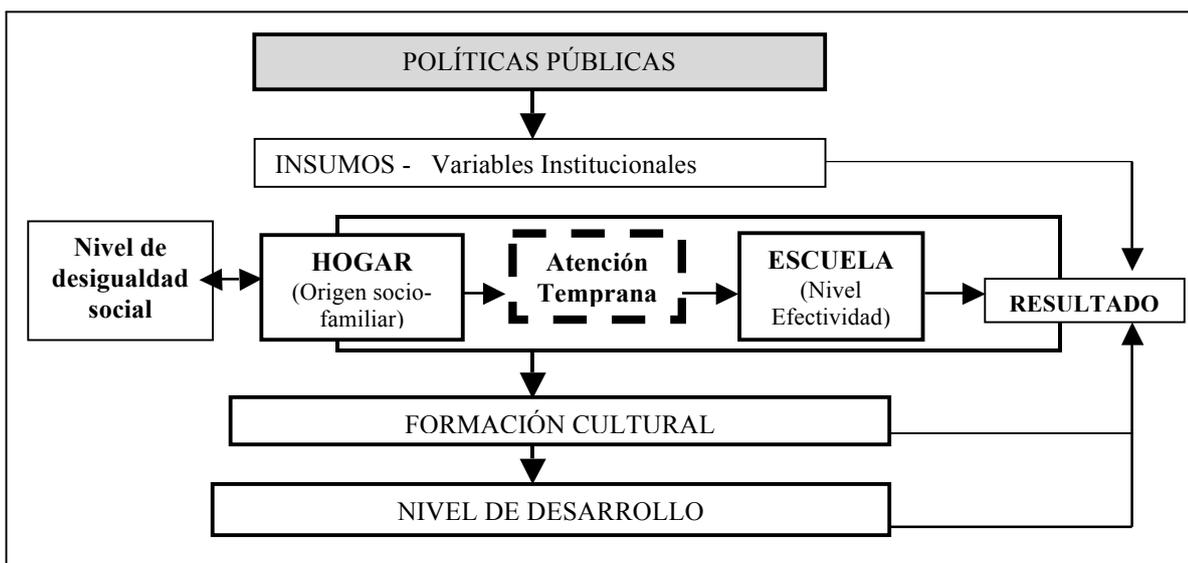
libre opinión de los clientes externos e internos, y dotando a la dirección de los colegios de la profesionalización para liderar con eficacia el proceso de mejora de la enseñanza.

Para la escuela, sus clientes externos son, los alumnos y sus correspondientes familias y, en segunda instancia, la sociedad y las instituciones y autoridades que la representan. Los clientes internos son todos los empleados que de una u otra forma participan en la red de acciones que configuran el funcionamiento del centro y su prestación de servicios (López Rupérez, 1994:147).

De esta forma, para el caso de la EMTP los clientes externos son los alumnos de la especialidad y sus familias, en segunda instancia los empresarios, siendo los profesores y personal del establecimiento educativo los clientes internos, al entregar la formación que configura el funcionamiento del centro escolar y por tanto el servicio que presta a la sociedad en general.

La eficacia entendida así, resulta compleja, el rol sistémico predomina, no habiendo cabida para valoraciones aisladas de una realidad, es de esta manera como la política educativa se compromete con los fines que establece.

Fig. N° 1.3. Factores que inciden en los resultados educativos. Fundación Chile (2009).



La figura N° 1.3. representa el rol de la política educativa en Chile; entendida así la eficacia, nos aleja de su tradicional concepto, como una variable dicotómica: el sistema es o no es eficaz. De esta forma el concepto se hace real, arraigándose en las personas directamente involucradas y los objetivos que la formación plantea y afronta, así como los procesos y recursos implicados, donde la evaluación puesta en la eficacia permite aportar mejoras al proceso y contribuir a la finalidad educativa.

Siendo así, la evaluación referida a la eficacia en el estudio, pretende aportar conocimientos para mejorar aspectos de contenidos, inserción laboral y continuidad de estudios de los alumnos de la especialidad de administración.

1.2.4. Aportes de la política educativa a la EMTP

En este último subapartado de la “Política educativa: bases de la EMTP”, se revisan las contribuciones más tangibles de la política educativa a la formación de técnicos de nivel medio en el último tiempo.

A partir de 1990 se ejecutaron algunas iniciativas para fortalecer la EMTP como la dotación de equipo en 105 establecimientos técnico-profesionales; la habilitación de especialidades técnicas en 87 liceos humanista-científicos, el inicio de experiencias para alternar la enseñanza de la escuela con la empresa (formación dual) y la promoción de Consejos Regionales de Educación para el Trabajo.

La política que infunde la reforma de los años 90 para la EMTP propone explícitamente que la preparación para la vida del trabajo se construya articulando el dominio de las habilidades propias de cada especialidad con los objetivos y contenidos de la formación general que permitan proseguir estudios, ya sea en la capacitación laboral o en la educación post-media y superior. En lo sustancial el cambio implicó:

1. Ampliar la formación general en los dos primeros años de la enseñanza media, ubicando la preparación técnica en los dos últimos promoviendo una postergación de la decisión vocacional.

2. Redefinir el sentido de la especialización, procurando mejor formación para desarrollarse en el mundo productivo, abandonando el enfoque de capacitación para un puesto de trabajo específico. Debido a ello se redujeron las especialidades de 403 a 46.
3. Establecer perfiles de egreso de carácter nacional para cada especialidad, definidos con la participación de informantes claves del medio laboral. Estos perfiles posibilitan exigencias de calidad y son un instrumento de equidad, al asegurar una base común nacionalmente compartida.
4. Elaborar planes y programas de estudio en estructura curricular modular, lo que permite flexibilizar la formación y adaptarla con rapidez a los cambios que experimente una especialidad.

Desde la política educativa también se estableció que el esfuerzo de cambio iniciado en la formación de técnicos de nivel medio se seguirá desarrollando en el Programa de Educación y Capacitación Permanente. El Programa se comenzó a ejecutar en el primer semestre del año 2002 y tendría seis años de duración, comprometiendo a los Ministerios de Economía, de Educación y del Trabajo y Previsión Social a través del Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (SENCE)⁴, con el apoyo del Banco Mundial.

En el caso específico de la educación técnica de nivel medio el aporte del mencionado programa se materializará a través de las siguientes iniciativas.

1. Articular la formación técnica. Esto supondrá la asociación de instituciones que entregan formación técnica de nivel medio y superior y de éstas con aquellas que proporcionan capacitación laboral y educación de adultos teniendo como horizonte un sistema de aprendizaje a lo largo de la vida, con múltiples entradas, salidas y puentes entre niveles y modalidades de formación.

⁴Es el organismo técnico del estado descentralizado, que se relaciona con el gobierno a través del Ministerio del Trabajo y Previsión Social.

2. Formar y perfeccionar a los docentes técnicos de educación media, centros de formación técnica, instituciones de capacitación y maestros guías de empresas.
3. Desarrollar un sistema de información que posibilite a las personas navegar documentadamente en el mercado del empleo y en el mundo de la formación.
4. Asegurar la calidad de la oferta de las instituciones de formación técnica y de capacitación laboral, mediante procedimientos transparentes y de carácter público.
5. Actualizar los planes y programas de estudio a partir de un marco nacional de competencias laborales.

Ante el cúmulo de medidas y acciones llevadas a cabo es evidente la preocupación por la formación de técnicos de nivel medio, sin embargo, existe la idea de que las políticas de reforma no han tenido entre sus propósitos atender la cohesión social comprometidamente, por lo que la educación en este sentido tendrá rígidas barreras, no solo por su sentido o sus orientaciones, sino por la propia estructura de los sistemas educativos, así lo plantean (Delich y Laies, 2005, citados en Schwartzman, S., y Cox, C., 2009).

Como acciones concretas para la mejora de la calidad y la equidad de la educación destaca una promoción de la autonomía de gestión de los establecimientos a través de mecanismos directos e indirectos, como el acceso a recursos financieros adicionales vía la presentación de proyectos de mejoramiento educativo; la adquisición de libros para la biblioteca escolar, o equipos de ayuda audiovisual.

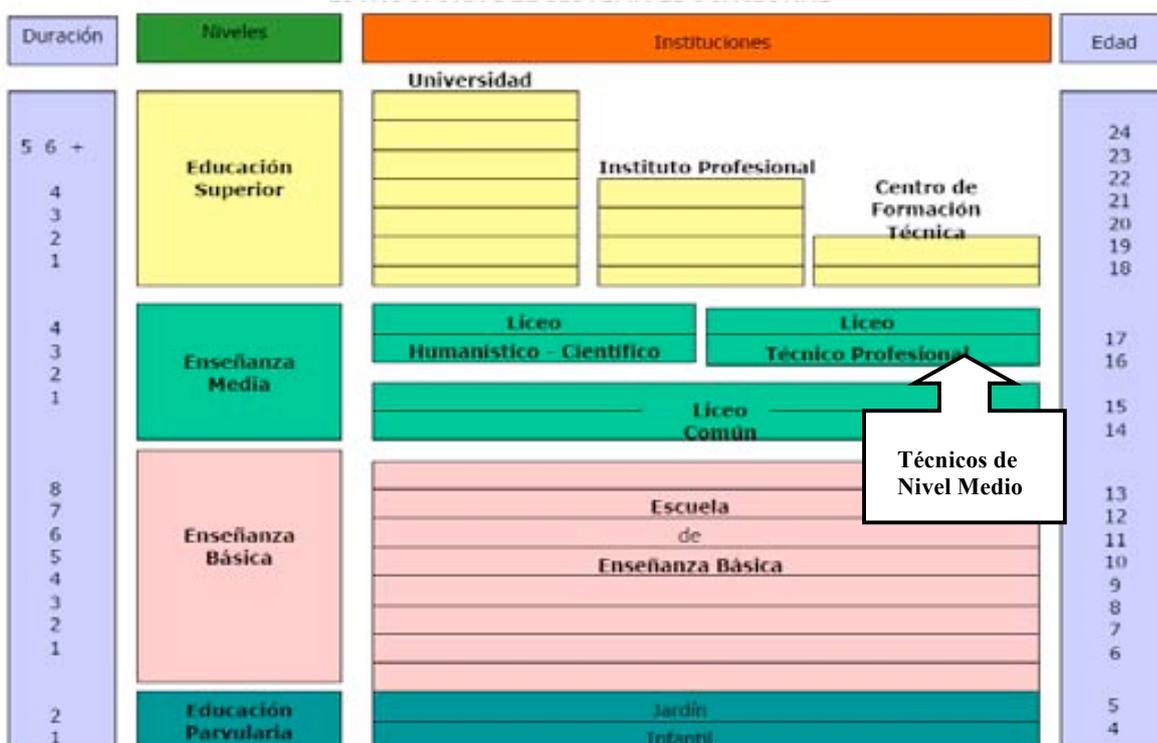
No obstante estos esfuerzos, las disposiciones del Estatuto Docente hacen muy difícil la negociación contractual (inicio y término de contrato, monto) de los sostenedores o directores con profesores y otro personal de los establecimientos. Por otra parte, la expansión de la educación superior hecha al uso del mercado ha generado por su parte, nuevos escenarios para la EMTP que es necesario examinar.

La Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE) define las diferencias al interior del nivel, distinguiendo entre universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica estableciendo el límite académico superior posible de alcanzar.

Así, los Centros de Formación Técnica (CFT) forman técnicos; los Institutos Profesionales (IP) confieren títulos profesionales que no requieran grados académicos de licenciatura; y las Universidades forman profesionales y confieren grados académicos. Nada impide que las Universidades invadan el territorio de Institutos Profesionales y aun de CFT y que también los IP reclamen el mercado de los CFT. El tema se complica por la diferente supervisión a que están sometidas estas instituciones. Universidades e Institutos Profesionales caen bajo la tuición del Consejo Superior y los CFT son controlados por la División de Educación Superior del Ministerio de Educación. Todo esto, ha sugerido una consideración de desarrollo estratégico de la EMTP en esa dirección.

La siguiente figura muestra como coexisten las diversos escenarios con sus entidades respectivas para el ámbito educativo, especialmente lo referido a educación superior.

Fig. N° 1.4. Estructura del sistema educacional en Chile. MINEDUC 2011



La figura N° 1.4 aparte de mostrar como hoy se estructura el sistema educacional en Chile, indica que formalmente todavía la articulación horizontal no opera, mientras que la articulación vertical funciona, en donde los técnicos de nivel medio tienen la posibilidad de continuar sus estudios; sin embargo las críticas apuntan a una mala formación de base para lograr éxito en la continuidad.

Sumado a lo expuesto en materia de aportaciones de la política educativa a la EMTP, cabe destacar el proyecto gobierno-comunidad europea (2007) que lleva por título “Incorporación-fortalecimiento de una cultura del emprendimiento a través de la educación escolar”, donde su objetivo global fue contribuir al desarrollo del país, la calidad de vida de las personas y la equidad social fomentando a través de la educación una cultura y valores proclives al emprendimiento.

Otras de las acciones que reflejan esta política educativa genero la Agenda Pro crecimiento II⁵, Capítulo Educación y Empresa, donde se estableció un acuerdo entre el Ministerio de Educación y la Confederación de Producción y Comercio de coordinar una alianza de trabajo orientada a materializar el capítulo de Educación y Empresa de la agenda.

Ahora bien, desde una perspectiva global, no cabe duda que el mayor aporte de la política educativa a la EMTP ha estado en la entrada de un nuevo lenguaje a este escenario, así, el concepto de competencia que ha revolucionado toda la educación, convirtiéndose en el lenguaje único para referirse a la EMTP en Chile.

El papel de las competencias en educación ha sido crucial, con muchos detractores y otros tantos sostenedores del sistema, sin embargo entendidas como metas curriculares, cuya consecución para todos los alumnos se vincula con la equidad como meta social y también con la calidad de los sistemas educativos puesto que supone la preparación para comprender y resolver los problemas propios de la vida cotidiana actual, al tiempo que sienta las bases para la continuidad del aprendizaje a lo largo de la vida.

⁵ La agenda pro crecimiento (APC) es concebida como un “proceso de mejoramiento continuo”, en octubre del 2003 se invitó al sector público y privado a hacer un nuevo esfuerzo y llevar adelante la Agenda Pro Crecimiento II, que tiene el propósito común de contribuir con sus propuestas a enriquecer el proceso de la educación.

Para la EMTP y la educación permanente, el concepto de competencia laboral es el código común, siendo su rol articular el sector productivo, la experiencia laboral de las personas y el sistema de formación y capacitación.

En este sentido se determina que las competencias hacen referencia al conjunto de conocimientos, habilidades y aptitudes que las personas desarrollan para cumplir a satisfacción las actividades que conforman una función laboral, según estándares definidos por cada sector productivo (Gobierno de Chile - Sistema de formación permanente, Chile califica, 20010).

En efecto, la competencia representa una nueva manera de mirar los procesos (acorde con los cambios que nuestras sociedades han vivido), posibilita el desarrollo integral de las personas, permitiéndoles desempeñarse en distintos contextos de trabajo y en diversas actividades laborales.

1.3. INSERCIÓN LABORAL COMO OBJETIVO DE LA EMTP

Finalizando el primer capítulo, se aborda la inserción laboral desde la EMTP, entendiéndola como uno de sus objetivos fundamentales para este proyecto educativo.

La EMTP desde su actual definición institucional, insiste en que no debe ser entendida como una formación terminal en ninguno de sus niveles, sino como una modalidad de formación que contempla un doble objetivo: dotar a las personas de competencias relevantes para el trabajo, pero a la vez estimular y apoyar trayectorias formativas que permitan a las personas renovar, diversificar y consolidar su capital humano a lo largo de la vida⁶.

Contando la inserción laboral con una bibliografía amplia y exhaustiva como la terminología que ha suscitado, con el fin de puntualizar conceptos importantes para

⁶ De acuerdo a la clasificación de la UNESCO, la enseñanza media técnico-profesional corresponde al nivel 3B o 3C, la formación de técnicos de nivel superior a la categoría 5B y los programas para formar profesionales que no requieran licenciatura a la 5A. Clasificación Internacional Normalizada de la Educación. UNESCO.

el estudio, a continuación se presenta lo que se entiende por trabajo, inserción, empleabilidad y educación permanente.

También aquí se incluyen otros conceptos como el de flexibilidad y precariedad laboral, que si bien tratan de dimensiones “políticamente difíciles”, se reconoce que será en estas dimensiones “difíciles” donde reside el potencial de cambio de la educación.

1.3.1. El concepto de trabajo y empleo

Con los cambios radicales en las reglas del juego del sistema económico y social el concepto de trabajo ha experimentado modificaciones. La función de la educación como instrumento privilegiado de integración social ascendente se consolida con las políticas educativas y las estrategias de desarrollo económico productivo del país.

Esta mirada atañe directamente a la educación para el trabajo, donde la EMTP tiene una presencia destacada, existiendo dimensiones que dicen relación con los cambios en el perfil del trabajador exigidos por las transformaciones que se pueden prever y desear en la economía.

La inserción profesional se considera como el proceso mediante el cual un individuo busca, obtiene y se afianza en un trabajo acorde con la formación o especialización profesional y las expectativas e interés que inicialmente se había planteado.

En un plano más restrictivo, pero de uso común en el ámbito laboral, se utiliza el término de Inserción laboral para referirse a la búsqueda y obtención de un empleo, sin entrar en consideraciones sobre el tipo o calidad del mismo. Sin embargo, hoy todos los autores están de acuerdo en señalar el error de esta equivalencia.

Para que podamos hablar de inserción hace falta una situación relativamente estable de permanencia en la ocupación por cuenta propia o ajena, de manera que se consiga una autonomía económica, con una probabilidad alta de poder mantenerla el empleo y probabilidad alta de mantenerla (Vicens 1999, citado en Donoso y Figuera, 2007).

Siendo así, el trabajo está en crisis y su posición en los valores de la sociedad actual está transformándose, siguiendo el devenir histórico, como forma de supervivencia material, intelectual y moral del ser humano. Dentro de este espacio el término empleabilidad se ha puesto de moda, recogiendo aspectos, conceptos y razones para estar o no en el paro, todo ello con distintos puntos de vista de la sociedad, gobierno, empresariado, sindicatos, académicos etc.

Frente a la reinstitucionalización del trabajo por fuerza del proceso de globalización que fragmenta las empresas y debilita el vínculo de empleo, el término empleabilidad ha sido utilizado como recurso para expresar la relación entre la competitividad en el mercado de trabajo y las condiciones presentadas por los individuos (Arthur & Rousseau, 1996; Ayerbe, Montoya & Viveros, 2002; Brutin, 2003; Casali, Rios, Teixeira & Cortella, 1997, Case, Case & Franciatto, 1997; Malvezzi 2002; Cinterfor-Organización Internacional del trabajo (OIT), 2001; Torres, 2000; Watt, 1989).

En principio la empleabilidad corresponde a la probabilidad de encontrar empleo, como un indicador de probabilidad de inserción, esto debido a la formación que recibe el sujeto y a las demandas de empleo en el mercado.

Ahora bien, desde la perspectiva de la investigación se incorpora un deseo educativo a modo de factor añadido, entendiendo por empleabilidad: la capacidad que una persona tiene para tener un empleo que satisfaga sus necesidades profesionales, económicas, de promoción y de desarrollo a lo largo de su vida.

También la empleabilidad ofrece referencias para explicar la movilidad entre empleo y desempleo, como criterio y práctica de selección, de continuidad y de despido; así como instrumento de gestión de Recursos Humanos, siendo importante identificar entre otras cosas los procesos de socialización que conllevan la construcción de estrategias de desarrollo y la elaboración de las evaluaciones para la producción y aprehensión de la empleabilidad, (Enriquez & Rentería, 2007).

Con estas evidencias, la investigación se centra en los contenidos y acciones necesarias para que los alumnos de la especialidad aumenten la posibilidad de inserción y reduzcan el riesgo de quedarse desempleados, pudiendo además aumentar sus posibilidades de empleo y mejora profesional.

En síntesis, desde la teoría se asume que la inserción laboral está en función del usuario o demandante de empleo y de las ofertas del mercado de trabajo, por lo que se deduce que el resultado de la inserción puede optimizarse interviniendo en los procesos de formación y preparación del sujeto demandante de empleo, y perfeccionando las ofertas de empleo mediante la mejora del sistema productivo y del mercado de trabajo (Péres Boullosa y Blasco, 2001).

Ahora bien, teniendo en consideración las teorías explicativas del proceso de inserción laboral, es sobre los factores personales susceptibles de modificación, y muy especialmente acerca de las actitudes de inserción, empleabilidad (preparación para la búsqueda de empleo) a las que se refiere la investigación.

1.3.2. Flexibilidad y precariedad laboral para los jóvenes

Siendo una de las finalidades de la Educación Técnico Profesional preparar a las personas para el mundo del trabajo favoreciendo a los sectores más vulnerables de la sociedad, existen convencimientos que tanto la flexibilidad laboral como la precariedad están presentes en el mundo laboral de sus egresados, aunque también hay que decir, que estas características no son patrimonio exclusivo de la EMTP, sino más bien una tendencia que se masifica en jóvenes y mujeres, como muestra la encuesta laboral ENCLA⁷ 2011.

Si bien ENCLA no es una encuesta de empleo que se refiera a la situación exclusiva de los técnicos de nivel medio en administración, ella recoge datos sobre la relación entre sectores productivos y empresas, así es posible conocer antecedentes respecto a las condiciones de trabajo de los técnicos en administración, emergiendo destacadamente en los datos de la encuesta conceptos como flexibilidad y precariedad laboral.

⁷ Es la única encuesta acerca de las condiciones de trabajo y las relaciones entre empleadores y trabajadores que se realiza en Chile. Desde 1998, cada dos años, la ENCLA o Encuesta Laboral de la Dirección del Trabajo ha entregado información valiosa para los diagnósticos que orientan las políticas públicas sectoriales.

La flexibilidad laboral es un concepto que emerge con poderío, en muchos casos con una connotación positiva. Los reajustes industriales exigían, ante todo, la superación de la rigidez de los contratos y la inflexibilidad de las leyes para contratar y despedir trabajadores.

El concepto de flexibilidad tiene un significado amplio, el concepto general ha sido identificado con el proceso de generación de condiciones económicas, legales y culturales que permitan al conjunto del sistema productivo, las empresas y los trabajadores adaptarse al escenario de competencia comercial que surge del proceso de globalización de la economía y del desarrollo de las nuevas tecnologías, especialmente de la informática y en las comunicaciones (Echeverría, 2003).

Conscientes de este carácter polisémico del concepto, la mayoría de los autores que se refieren a la materia inician sus exposiciones haciendo un listado de sus más importantes significados, destacando:

- La flexibilidad organizativa, que se refiere a la estructura de producción de la empresa tendiendo a la llamada fábrica sensible.
- La flexibilidad funcional en las relaciones laborales compuestas por trabajadores capacitados y entrenados para ser polivalentes y polifuncionales, de modo de cambiar de puesto o de labores sin grandes problemas.
- La flexibilidad en las cargas sociales, especialmente seguridad social e impuestos, con el fin de reducir los costos del trabajo (Gamonal, 2004).

La última encuesta ENCLA, arroja datos importantes en relación a la flexibilidad laboral de los trabajadores del sector en cuestión, resaltando que no se considera la capacidad de adaptación personal de los trabajadores, las condiciones de trabajo y la calidad de vida.

En el extremo se llega a una paradoja, la máxima flexibilidad laboral estudiada coincide con la máxima atadura personal a las empresas. Esta incongruencia

desafía a los actores laborales, las políticas públicas y la sociedad en su conjunto, para hacerse cargo de ella.

La encuesta permitió comprobar que la aplicación intensiva de flexibilidad en las empresas estudiadas no coincide con un aumento en las contrataciones, aumentando los empleos de carácter temporal. La información que se entrega sobre remuneraciones viene a confirmar lo que ya se ha observado en anteriores mediciones y que ha significado un debate que alcanza también aspectos éticos y no solamente económicos; los bajos salarios que perciben muchos trabajadores en Chile.

En cualquier caso, todos estos antecedentes requieren de mayores indagaciones, sirviendo a modo de referencia ante la situación general de los trabajadores jóvenes del sector productivo en cuestión.

En este sentido, no se puede desconocer que la precariedad laboral surge como un gran tema, que no se refiere tanto a las condiciones de funcionamiento del mercado de trabajo, sino a la posición en la que queda el trabajador respecto a las condiciones de trabajo, traducida en inseguridad en el empleo (empleos temporales, trabajos clandestinos), insuficiencia del salario (subempleo, discriminación salarial), degradación de las condiciones de trabajo o protección social reducida.

La siguiente figura representa las dimensiones de la precariedad laboral.

Cuadro N° 1.5. Dimensiones de la precariedad laboral y situaciones asociadas. Tomada de Echeverría (2008) de Cano, E.M. 1996: 81-89

| | |
|---|---|
| Inseguridad del empleo | Empleos temporales/facilidades para el despido Trabajo clandestino Empleos fijos pero frágiles (elevado riesgo de desempleo) |
| Insuficiencia/Incertidumbre de los ingresos salariales | Subempleo y trabajo a tiempo parcial con inserción laboral débil Discriminación salarial |
| Degradación/Vulnerabilidad de la situación de trabajo | Discrecionalidad empresarial en la fijación de las condiciones de trabajo/flexibilidad de las normas reguladoras. Diferenciación y degradación de las condiciones de trabajo |

Todos estos fenómenos, que ocurren en todo el mundo en mayor o menor grado, determinan la naturaleza cambiante del mercado de trabajo. Como consecuencia de los mismos, los empleos y las cualificaciones se transforman. La capacidad de adaptación, basada en una formación flexible, se convierte en el principal seguro contra el paro para la mayoría de las personas.

En resumen, si bien la investigación no pretende realizar valoraciones sobre las políticas de empleo, inspecciona los efectos de las mismas sobre el grupo que al estudio interesa, quedando en evidencia en los últimos años que la precariedad laboral ha sido en alguna medida fortalecida por la flexibilidad laboral, afectando al empleo de los jóvenes del sector administración y comercio y jóvenes en general.

A pesar de los antecedentes negativos en relación a la flexibilidad y precariedad laboral, es de tener presente la diferencias entre la pequeña y gran empresa, donde la flexibilidad exige adaptabilidad y/o polivalencia.

En consecuencia, los datos de la encuesta ENCLA 2011, sugieren líneas de análisis, enfoque o puntos de vista que contribuyen a extender no solo el debate en torno a los cambios que experimenta el trabajo en la sociedad contemporánea, sino a planificar desde la educación y en la medida que le compete, el desarrollo de conductas coherentes a las exigencias y necesidades del entorno.

Bajo este contexto pareciera ser que si el proyecto educativo de la EMTP no logra responder adecuadamente a esta necesidad, el círculo se cierra, donde una precariedad laboral pasa en primera instancia por una precariedad educativa.

1.3.3 Educación permanente como exigencia

El concepto de educación permanente indudablemente está vinculado al empleo y su calidad, involucrando la adaptación al cambio como hilo conductor del proceso de inserción.

Al adentrarse al tema de la educación permanente, la Declaración de Nairobi (Kenia, 1976) aparece como referente, considerando las conexiones teórico-

prácticas entre la educación permanente y la educación de adultos, tratando más bien del ejercicio discontinuo del derecho de educación en la medida de favorecer tiempos y espacios de formación continua en las situaciones de la vida que resultan más problemáticas y necesarias, como cambios de profesión, adaptación de nuevas técnicas al trabajo, promoción de las personas a otros puestos dentro de las instituciones, etc.

Se puede concluir que la educación permanente es el elemento utópico de la sociedad educadora que debe manifestarse en la expansión de los procesos de aprendizaje a lo largo de la vida, en la innovación de las estructuras educativas (flexibilidad, diversidad de contenidos, técnicas e instrumentos, etc.), en la integración del proceso educativo humano (desarrollo físico, moral, intelectual, de roles, estatus, etc.) y en la promoción de conocimientos interdisciplinarios, al mismo tiempo que preocuparse por los espacios de formación que supera el tiempo y espacio escolar (ocio, tiempo libre, etc.).

Actualmente, la educación permanente es un elemento clave en los procesos de formación para el empleo (Rodríguez Moreno, 2007b; Cortés, 2009). Como se ha constatado en líneas precedentes, factores como las TIC y las nuevas fórmulas organizativas de la empresa y del trabajo en general, hacen aflorar la necesidad de una formación permanente a lo largo del ciclo vital que permita al trabajador adaptarse positivamente a los cambios profesionales.

Se entiende que para que un trabajador pueda ser autoprogramable, es importante incidir en la educación, pero en una educación capaz de generar autonomía de

pensamiento, con capacidad de adquisición de conocimientos el resto de su vida (Castells 2000).

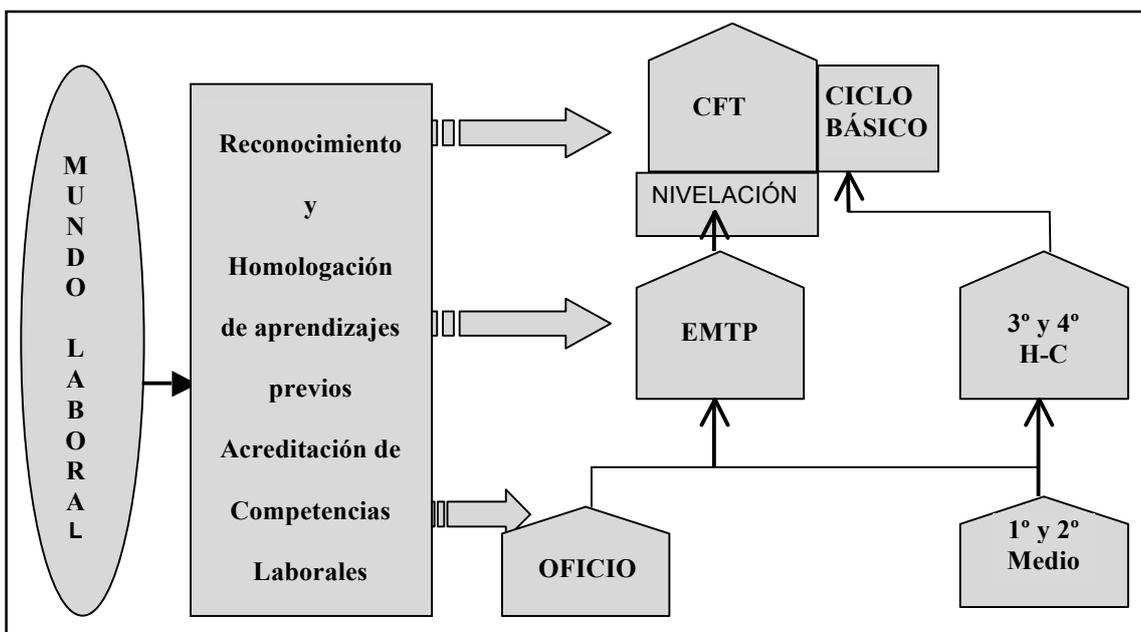
Desde el enfoque que adopta la investigación, se entiende como un proceso de recalificación constante por parte del trabajador, como un proceso para responder a nuevos requisitos y sepa adaptarse a nuevas situaciones laborales, Bermejo (2006), y Cortés (2009).

Teniendo a la vista que el aprendizaje a lo largo de la vida, además de favorecer el desarrollo personal y profesional, permite optimizar el proceso de encaje armónico entre trabajador y puesto de trabajo u ocupación, tal y como señala Rodríguez Moreno (2007a); es de trascendencia que sea entendida como tal por los jóvenes en sus etapas de formación, potenciando sus capacidades de empleabilidad y posibilidades de inserción y/o continuidad de estudios.

En marzo del 2000, el Consejo Europeo de Lisboa estableció la necesidad del aprendizaje a lo largo de toda la vida como una garantía para el adecuado desarrollo de una sociedad y de una economía basadas en el conocimiento; con estas directrices Chile instaura la institución Chile califica⁸ (2003), instancia triministerial cuya misión es la instalación de un sistema líder de formación permanente. Esto significó que se planteara que para el año 2007, el país tendría que haber coordinado y trabajado tras los mismos fines, con un conjunto de instituciones y organizaciones para ofrecer caminos concretos de trayectorias de formación.

La figura N° 1.6. representa gráficamente los esfuerzos y aspiraciones de articulación para el desarrollo de la educación permanente en Chile.

Figura N° 1.6. Esquema de itinerarios en un sector formativo. Tomado de Berta Jiménez (2006).

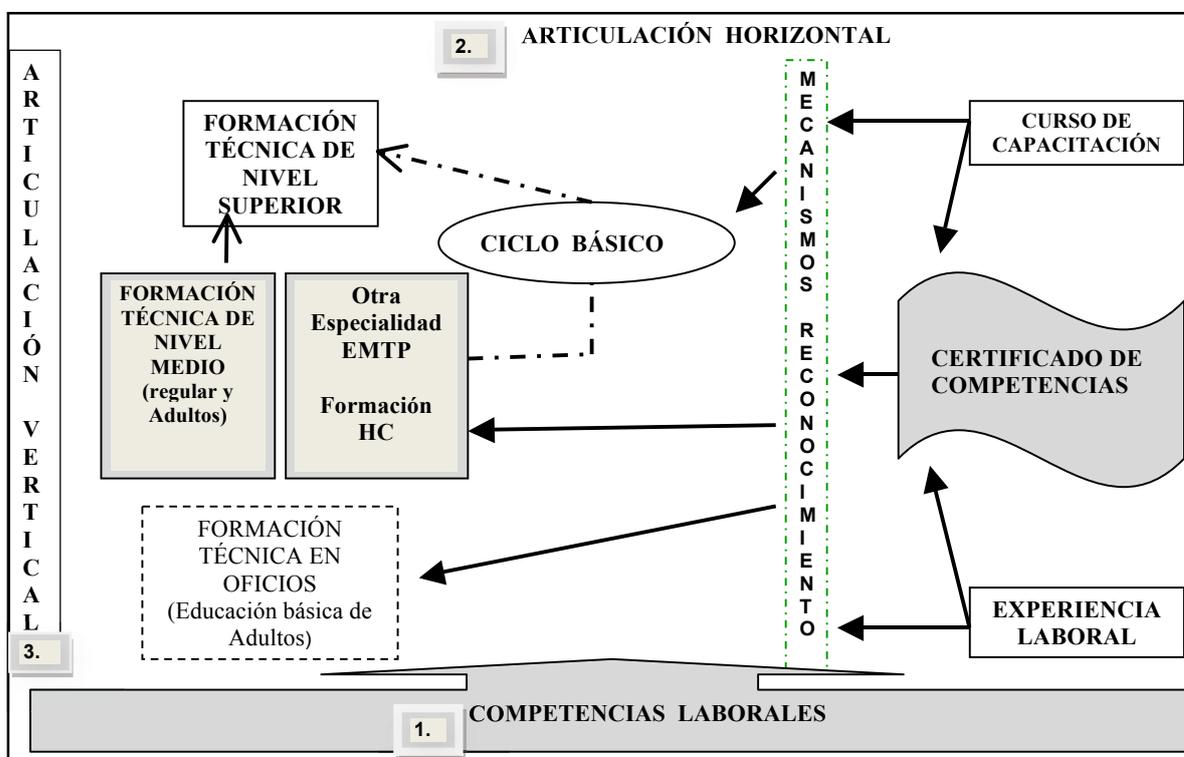


⁸ Chile califica es un programa público que involucra a los ministerios de Economía, Educación y Trabajo. Su misión es instalar un sistema líder de formación permanente en el país, para el desarrollo de capital humano, para lo que funciona con cinco líneas de acción paralelas: Nivelación de Estudios; Formación Técnica, Capacitación, Certificación de Competencias Laborales e Información Laboral.

El concepto de Itinerario de Formación Técnica-Profesional, incorporados por Chile califica, se refiere a programas que estén conectados de forma secuencial (articulación vertical), así como en el planteamiento de soluciones para el reconocimiento de aprendizajes que permitan homologaciones entre diferentes modalidades del mismo nivel (articulación horizontal).

La Fig. N° 1.7. muestra el trabajo que se está realizando para responder a estas nuevas demandas en el país.

Figura N° 1.7. Itinerarios de Formación Horizontal. Tomada de Berta Jiménez (2006)



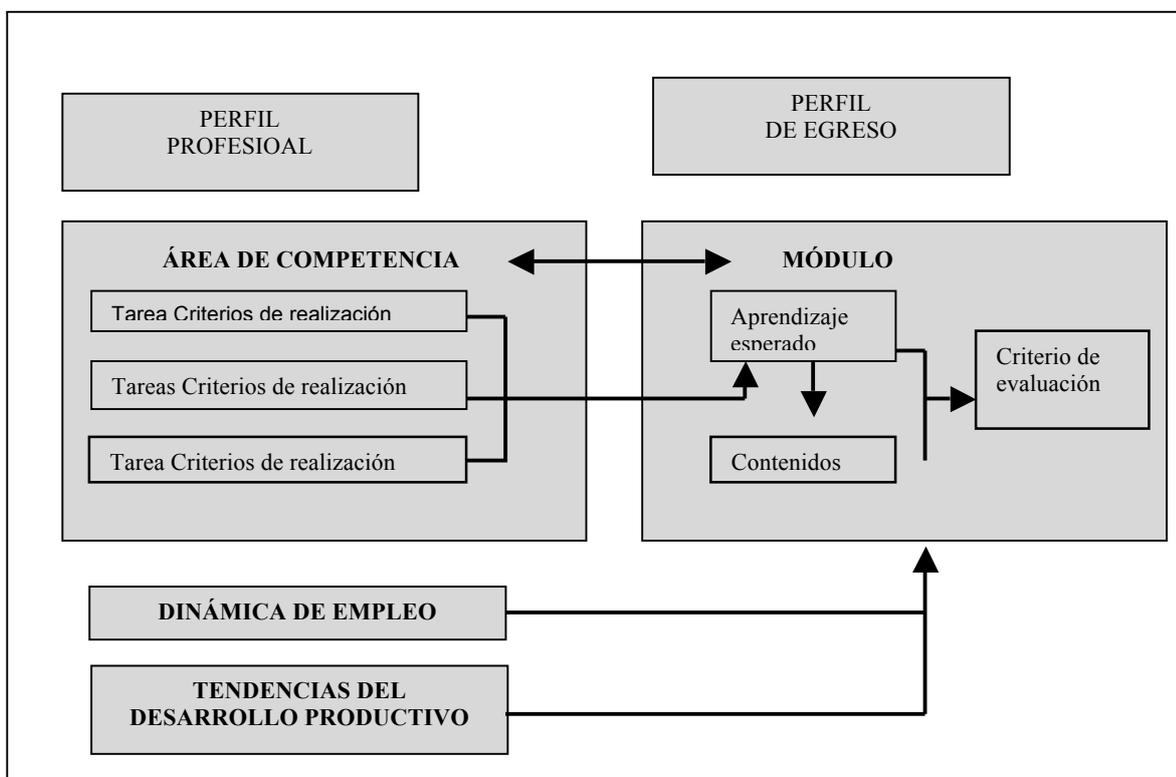
Puede decirse, que Educación Permanente y Adaptación al Cambio, responden ambas en alguna medida a la urgencia del sujeto por conservar puestos de trabajo, que viene determinada principalmente porque la sociedad tecnológica en la que vivimos varía constantemente y propicia conocimientos obsoletos en un breve espacio de tiempo.

Es por ello que los profesores que relacionan los contenidos de su programa con las de otras disciplinas y elaboran principios generales que se conectan en diferentes ejemplos y situaciones, educan al alumno en su función creativa.

En resumen se trata, que tanto la forma de enseñar del profesor, el diseño de los contenidos del programa y la forma de aprender del alumno, favorezcan el máximo de conexiones entre diferentes contenidos.

La figura que se presenta a continuación pone de manifiesto los arreglos constantes a los que se ven sometidos los alumnos de la FP producto de mantener una armonía con el mundo laboral.

Figura N° 1.8. Relación entre Perfil Profesional y Perfil de egreso del Programa formativo. Tomada de Ministerio de Educación. (MINEDUC).



La figura 1.8. constata la necesidad de identificar y trabajar los ajustes y reciclajes a los que son sometidos los trabajadores, esto exige inevitablemente diseñar la forma de cómo la educación puede dar respuesta sensata a esta situación.

Sintetizando, se puede decir que si bien el futuro laboral se ve incierto y está en constante cambio, la capacidad de anticiparse, de prever, es hoy día una exigencia ineludible, en donde la EMTP no queda al margen, sino muy por el contrario, se ve obligada a guiar a sus alumnos en esa incertidumbre, formando jóvenes que

encarnan a los técnicos de nivel medio que genera el país, como primer eslabón acreditado profesionalmente para integrarse a la sociedad.

Nuevamente la formación para adaptarse a los cambios, no se puede reducir a acciones marginales, sino que requieren que los profesionales desde su formación inicial, entren conscientemente en un proceso de formación permanente que le permita en todo momento utilizar provechosamente las innovaciones que se introducen en la empresa para actualizar sus competencias y progresar profesionalmente.

1.3.4. Aportes de la FTP a la educación para el trabajo

Es posible sostener que la formación para el trabajo que oferta la EMTP, puede llegar a constituir un aporte clave a la igualdad de oportunidades de todos los jóvenes. Desde la revisión bibliográfica se recogen argumentos como:

- a) El nivel medio es, y probablemente será por muchos años, el último que tiene posibilidades de terminar la amplia mayoría de los jóvenes. Debe reconocerse entonces que los jóvenes enfrentan el mercado laboral y seguirán desarrollando sus trayectorias laborales sobre esa base.
- b) Es más, aún la posibilidad de seguir estudios superiores estará ligada para muchos jóvenes a tener una inserción laboral, que será en mejores condiciones si han adquirido de manera sistemática los saberes del trabajo.
- c) Muchos adolescentes encontrarán nuevas motivaciones para continuar la escuela secundaria si es que en ella adquieren saberes que consideran útiles para una mejor inserción laboral.

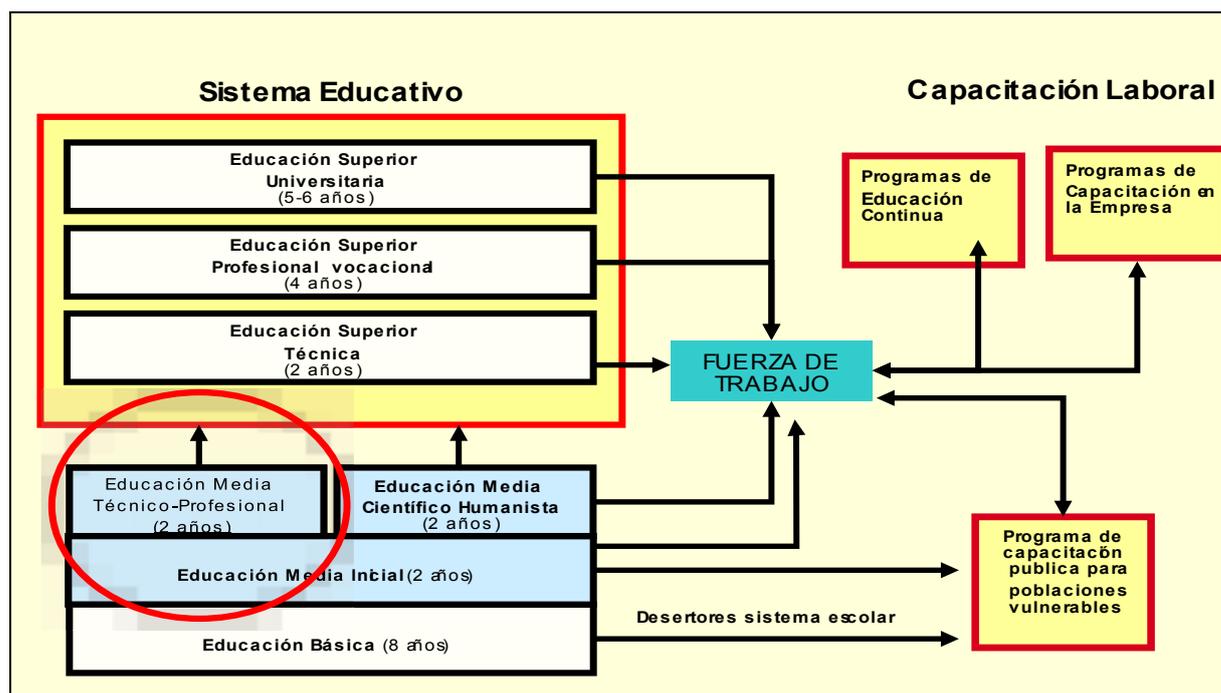
La investigación encuentra sostén en los argumentos antes enunciados de Claudia Jacinto (2010), la valía como educación para el trabajo de la EMTP producto de los lineamientos políticos educativos, resultan impulsos potentes, que coinciden con el objetivo de mejora del programa de la especialidad.

De esta forma y frente al gran impacto causado por los procesos de globalización y el desarrollo de las tecnologías de la información en los mercados de trabajo y las relaciones laborales, hoy en día se concibe que la Educación TP debe ser un aspecto vital del proceso educativo de todos los países (UNESCO, 2005); los conocimientos, las aptitudes, las habilidades mentales y actitudes del personal calificado constituyen la base para el éxito económico. Sin embargo, esta concepción no admite la aceptación de la adquisición de la técnica como algo autónomo que signifique éxito por sí solo, sino que debe estar vinculado a los resultados económicos y sociales de los egresados, es decir inserción laboral y empleos de calidad.

En esta línea y en el campo específico que aquí interesa, existe amplio consenso entre educadores, autoridades públicas, comunidad empresarial, empleadores y usuarios en general, respecto de la necesidad de incluir el desarrollo de “competencias de adaptación al cambio” en los procesos formativos, aunque frecuentemente no se las denomine con ese preciso término (Confederación de la Producción y del Comercio 1996; Cox 1999, 1999^a; Lemaitre 1999).

Cabe destacar que la fuerza de trabajo y la producción de técnicos en Chile están constituidas por distintos niveles de la formación.

Figura N° 1.9. La formación para el trabajo en Chile. Tomada de Silva, J. (2008)



La figura muestra los distintos niveles de formación para la fuerza de trabajo, donde la EMTP representa el primer estrato de generación de profesionales técnicos.

En Chile existen cuatro instancias de educación formal que entregan formación para el mercado del trabajo. En primer lugar las Universidades, a las que acceden los alumnos de mejor rendimiento y de cierto nivel económico; en segundo lugar, los Institutos Profesionales, donde se imparten carreras profesionales que no requieren grado académico; son más económicas que las Universidades y presentan menores requisitos en el ámbito de las calificaciones. En tercer lugar, los Centros de Formación Técnica que están orientados a entregar el título de Técnico de Nivel Superior en disciplinas tecnológicas y técnicas y cuyas carreras tienen una menor duración que las del tipo profesional y un menor costo; además, no impiden la eventual prosecución de estudios superiores.

También existe la opción de cursar la Enseñanza Media en establecimientos Técnico Profesionales, donde los alumnos junto con cumplir los requisitos de la educación secundaria se especializan en un área u oficio específico. Al terminar la educación media junto a la licencia media, los alumnos obtienen además el título de Técnico de Nivel Medio.

A nivel internacional por ejemplo en los países de la OECD, el 8% de su fuerza de trabajo cuenta con una educación superior corta de carácter técnico, Chile exhibe cifras cercanas al 1%. Chile existe 1 técnico por 3 profesionales, por lo que el estado intenta aumentar la cantidad de técnicos en todos sus niveles, integrándolos a un sistema de aprendizaje permanente

Para finalizar, la EMTP representa la posibilidad de inserción laboral para un sector importante de la población en Chile, su compromiso de inserción para con los más necesitados implica generar un currículo que este al día con los cambios y evolución de los mercados. Así, la valía e imagen social de esta formación será según sus logros y la experiencia de quienes se relacionan en alguna medida con esta modalidad educativa.

1.4. SÍNTESIS GENERAL DEL CAPÍTULO

Los tres apartados abordados en este capítulo: “La formación técnica en la sociedad actual”, “la política educativa: las bases de la EMTP” y “la inserción laboral como objetivo de la EMTP”, contextualizan esta modalidad de enseñanza, entregando antecedentes que permiten conocer el cómo, por qué y desde donde emerge el significado de la EMTP hoy día en Chile.

Para la formación en cuestión, existen en la actualidad dos puntos fundamentales que le otorgan valor añadido y movilizan recursos del estado para hacer de esta una educación eficaz. Por una parte la teoría del desarrollo del recurso humano, que se impone como la base del desarrollo económico-social sustentable, donde el desarrollo tecnológico y las características de la sociedad del conocimiento ofrecen desafíos trascendentes a los modelos educativos.

Por otra parte la falta de equidad en el país, donde la política educativa encuentra solución en la educación, donde la FT de nivel medio releva su posición en esta lucha, ofreciendo la posibilidad de adquirir competencias que permitan una inserción integral, evitando la exclusión de las clases sociales de más escasos recursos.

Desde esta perspectiva, la formación técnica de nivel medio se ve obligada a enfrentar el reto de las nuevas formas de hacer y aprender, donde la utilidad de los aprendizajes son claves y prioritarios, no solo en el presente inmediato, sino en la capacidad que desarrolle el alumno para utilizar sus competencias en un futuro cercano, tanto para obtener puestos de trabajo como para mantenerse y evolucionar en él; sin perder de vista que serán estos mismos conocimientos los que deben servir para continuar estudios.

La sociedad actual aparece minada de cambios, incertidumbres e inestabilidad, ante esta realidad la adaptación al cambio constituye una herramienta potencial para anticipar la adecuación de los sujetos a escenarios futuros. Cualquiera sea la expresión para definir el fundamento de la educación, esta aparece como una institución que se justifica para después, está obligada a facilitar el mañana más de lo que autoriza hoy.

CAPÍTULO II

ELEMENTOS QUE INSPIRAN LA EVALUACIÓN DE LA EFICACIA EN LA FORMACIÓN TÉCNICA

INTRODUCCIÓN

2.1. EL MODELO DE CAMBIO DE ACTITUD Y SU IMPLICACIÓN CON LAS COMPETENCIAS

- 2.1.1. Concepto y evolución de la actitud
- 2.1.2. Relación entre los aspectos cognitivos, afectivos y conductuales en la formación de la actitud
- 2.1.3. Hacia un modelo integral
- 2.1.4. Aportes del modelo de cambio de actitud a las competencias profesionales de la EMTP

2.2. LA ADAPTACIÓN AL CAMBIO PROFESIONAL EN LA INSERCIÓN LABORAL

- 2.2.1. Concepto de adaptación al cambio y su significado en el mundo laboral
- 2.2.2. Enfoque de la adaptación al cambio desde el modelo de cambio de actitud
- 2.2.3. Características de la adaptación al cambio profesional: Factores de adaptación en las personas y organizaciones

2.3. COMPETENCIAS LABORALES EN LA EMTP

- 2.3.1. Una aproximación conceptual a las competencias
- 2.3.2. Hacia un modelo de competencias integral
- 2.3.3. Enfoque holístico de las competencias: las competencias transversales en la EMTP
- 2.3.4. Aportes de la transferencia de los aprendizajes y la teoría de la motivación a las competencias
- 2.3.5. Aportes del modelo de cambio de actitud y las competencias a la EMTP

2.4. INSERCIÓN LABORAL: EL MODELO DE DOBLE AJUSTE

- 2.4.1. Concepto y enfoques para la Inserción Laboral
- 2.4.2. Modelos de Inserción: El modelo de doble ajuste
- 2.4.3. Aportaciones del modelo de doble ajuste a la EMTP
- 2.4.4. Pautas para la elaboración de un programa de inserción laboral

2.5. EVALUACIÓN DE PROGRAMAS COMO HERRAMIENTA DE MEJORA EN LA FORMACIÓN TÉCNICA DE NIVEL MEDIO

- 2.5.1. Concepto de evaluación de programas
- 2.5.2. Evaluación de programas en la EMTP
- 2.5.3. Aportes de un modelo integral para la evaluación de la EMTP

2.6. SÍNTESIS GENERAL DEL CAPÍTULO

INTRODUCCIÓN

En este capítulo se presentan los principios teóricos que sustentan el enfoque evaluativo, es decir las bases teóricas para evaluar la eficacia del programa de administración desde la inserción laboral, entendida como un elemento que aporta conocimientos de mejora al programa.

El desarrollo de cada uno de estos elementos dio origen a 5 subapartados y una síntesis final, en principio se expone el concepto de actitud y su evolución, hasta llegar al modelo de cambio de actitud con el que trabaja el estudio, con el propósito de introducir elementos de información sobre los tres aspectos claves de este modelo, como son: conocimientos, conductas y emociones; lo que permitiría entender como desde este enfoque es posible trabajar los comportamientos profesionales, tanto su adquisición como su adaptación y en definitiva, deducir que cuando se analizan los comportamientos como manifestaciones de la actitud también se trabaja en competencias.

El segundo apartado trata de la adaptación al cambio profesional, su definición, características y su impacto en el mundo del trabajo y la sociedad en general. Posteriormente se examinan las competencias, su evolución, el modelo holístico, y su enlace con la adaptación al cambio y el modelo de cambio de actitudes. El cuarto apartado trata de inserción laboral, revisando modelos coherentes al enfoque evaluativo, hasta finalmente llegar a decantarse por uno.

Finalizando este apartado, se presentan las pautas para la elaboración de un programa de inserción laboral, subapartado significativo al considerar que la evaluación del programa de administración entrega una propuesta de mejora, que se vislumbra como un programa de inserción incorporado y adaptado al currículum.

El último apartado del capítulo, se refiere a la materia de evaluación de programas, definiendo sus aportaciones al enfoque evaluativo asumido, delimitando así, los elementos que estructuran la evaluación del programa de administración.

2.1. MODELO DE CAMBIO DE ACTITUD Y SU IMPLICACIÓN CON LAS COMPETENCIAS

La descripción de cada uno de los elementos que constituyen el enfoque evaluativo, se inicia por hacer referencia a la actitud y su implicación con la competencia. Si bien la actitud mira hacia la predisposición y la competencia hacia la eficacia de la acción, ambas adquieren valor de objetividad con la evaluación de la ejecución.

Un punto importante de la competencia es la valorada en función de su ejecución (Tejada y Navío 2005; Rodríguez Moreno, 2006; Echeverría, 2008); en este sentido, pareciera que en un primer momento la actitud se fundamenta en la inclinación para ejecutar una tarea, pero no se puede olvidar que la actitud adquiere un valor en función de su ejecución (Visser et al 2006; Eagly & Chaiken, 1993; Petty & Caccioppo, 1981, citado en Azjen, 2001).

De esta forma, la vinculación que se establece entre la actitud y la competencia, ofrecen una mirada complementaria sobre esta última, con el fin de mejorar su comprensión, adquisición y evolución.

2.1.1. Concepto y evolución de la actitud

En términos generales se entiende la actitud como la predisposición para actuar de una manera determinada comprendiendo que dicha predisposición se debe a la incidencia de los componentes cognitivos, afectivos y conductuales.

En principio la actitud o la tendencia a ejecutar una tarea procedía de uno o dos factores. El factor cognitivo y, en algunas definiciones se incluía el factor emotivo. Thurstone (1931) relaciona la actitud con el pensamiento y las emociones. Allport (1935), incluye el componente conductual al definir la actitud como un aprendizaje que predispone a pensar, sentir y actuar de una manera determinada.

Desde la definición dada por Gordon Allport, una de las más completas hasta la actualidad según Erwin (2003), el concepto de actitud ha ido evolucionando

considerablemente desde distintos ámbitos de conocimiento y desde diferentes enfoques teóricos, pero sin llegar a una única definición aceptada universalmente (López-Zafra, Berrios y Augusto, 2008).

Luego de realizar una revisión bibliográfica se observa que mientras unos autores definen la actitud a partir de sus componentes, otros reservan el término para reconocer su naturaleza evaluativa a favor o en contra de un objeto o situación. A continuación se exponen algunas definiciones que evidencian la coexistencia de estas dos perspectivas.

Por una parte las actitudes son predisposiciones para actuar de una determinada manera a partir de respuestas que podrían ser de carácter afectivo (sentimientos asociados de agrado o desagrado), cognitivo (relativo a las opiniones y creencias acerca del objeto) y conductuales (intenciones de conducta). (Bohner & Wanke, 2002; Katz and Stotland, 1960, citado en Albarracín, Johnson, Zanna & Kumkale, 2005; Jiménez Burillo, 1996, citado en López- Zafra et al 2008).

Es de tener presente que el concepto tríadico de la actitud es utilizado en investigaciones educativas, así, García, M. y Sánchez, B. (2006) recogen básicamente lo propuesto por Bendar y Levie, 1993; Gardner, 1975; Vázquez y Manassero, 1995; Montané et al 2007, según los cuales las "actitudes son entendidas como constructos que median nuestras acciones y se encuentran compuestos de tres elementos básicos: un componente cognitivo, un componente afectivo y un componente activo o conductual".

Aceptando esta composición tríadica de la actitud nos encontramos que las ideas nos indicarían como influye la información de la persona sobre el cambio de actitud, lo que se implicaría con las competencias profesionales, la inserción laboral del programa de administración y la continuidad de estudios; las emociones y su intensidad, incluirían sentimientos favorables o desfavorables, la inclusión de los componentes conductuales, nos ayudarían a entender como está instalada la actitud hacia la adquisición de las competencias profesionales y su posible resistencia y/o facilidad de cambio. Esta es quizás la forma más clásica de entender la actitud.

Desde otra perspectiva, algunos autores destacan el componente evaluativo de las actitudes. Para ellos, la estructura de la actitud estaría conformada por una sola dimensión, la evaluativa. Para Petty & Caccioppo, 1981, citado en Azjen, 2001, el término actitud hace referencia a un sentimiento general permanentemente negativo o positivo hacia una persona, objeto o problema.

En esta línea, se define la actitud como una tendencia psicológica que se expresa en la evaluación hacia un objeto con algún grado a favor o en contra: bueno-malo, agradable-desagradable; de la misma forma que en la definición anterior, la actitud se estructura en una sola dimensión en términos positivos o negativos Eagly & Chaiken (1993).

Sin embargo, aunque estos autores opten por la unidimensionalidad evaluativa del concepto de actitud, reconocen la existencia de los factores afectivos, cognitivos y conductuales, no como constitutivos de la actitud, precepto asumido por la teoría trídica, sino como resultante de una respuesta evaluativa influenciada por la información que aporta cada uno de ellos a la predisposición para actuar (Eagly & Chaiken 1998, 2005, 2007).

Para estas autoras, la tendencia interna o actitud depende no solo de los aspectos cognitivos, sino también de la incidencia de los elementos afectivos y conductuales; la intensidad de las interrelaciones entre estos tres elementos nos indican la predisposición de la persona a actuar de una determinada manera expresando atracción o rechazo hacia un objeto determinado, condicionada por la incidencia de los tres elementos.

Para el caso del estudio, dicha atracción o rechazo será referida a las actitudes sobre las competencias necesarias para desarrollar un puesto de trabajo como administrativo (perfil profesional), las capacidades de inserción que ofrece el currículo, así como las de continuar estudios.

Siendo así, para la investigación la actitud es: la tendencia a actuar de una determinada manera, esto como causa de una confluencia de elementos

cognitivos, afectivos y conductuales que se manifestaran en una valoración de aceptación o rechazo hacia un objeto o situación determinada.

En resumen, la actitud está compuesta por una relación sistémica entre conocimientos, habilidades y emociones, en este sentido se reconoce una similitud con la competencias, así, la investigación hace uso de la actitud para adentrarse en la búsqueda de mejorar el programa de administración, comprendiendo la predisposición para actuar de los sujetos y en definitiva dar respuesta a los objetivos del estudio, mejorar la formación, adquisición y ejecución de competencias profesionales, de inserción, de adaptación al cambio y continuidad de estudios.

Dicho de otra manera, al conocer los elementos que conforman la actitud y por tanto predisponen una actuación, resulta posible modificar y/o facilitar la adquisición de actitudes que en su manifestación se correspondan a competencias deseables para un profesional.

Definitivamente no cabe duda que la modificación de la conducta nos ofrece una larga serie de posibilidades de mejoras, la modificación del comportamiento es el resultado de esos intereses por cambiar el mundo, con una aplicación práctica, que está disponible no solo en centros psiquiátricos, sino en cualquier ámbito de la vida cotidiana, donde la educación y en este caso en particular la EMTP con su programa de administración puede hacer uso de ella en pro de cumplir sus metas educativas.

2.1.2. Relación entre los aspectos cognitivos, afectivos y conductuales en la formación de la actitud

Sin perder de vista que se describen los elementos que componen el enfoque evaluativo, las siguientes líneas se adentra en la revisión de los componentes de la actitud.

Se observa que las ideas, las conductas y las emociones son las tres clases de información que permiten entender el proceso de formación, adquisición y manifestación de la actitud. Si bien los conceptos de actitud y competencia no son

sinónimos, ambos transitan de forma paralela en su constitución y posterior ejecución, por lo que dicho proceso ayuda a comprender y trabajar en la adquisición de competencias profesionales; de allí la trascendencia de comprender dicha triada dinámica que confluye en un determinado comportamiento humano.

La fuerza de los componentes cognitivos también está relacionada con el nivel de certeza de los elementos cognitivos: las evidencias, certezas, dudas y ausencias de información indican el largo camino que pueden recorrer la persona en el proceso de adquirir competencias profesionales, de inserción, para continuar estudios o de adaptarse a los cambios.

El componente cognitivo, ayudan a alcanzar niveles de certeza que oscilan gradualmente desde las convicciones, las creencias y las opiniones favorables o desfavorables hacia un objeto. Las creencias o las ideas de la persona relacionadas con una actitud determinada, sea para adquirir competencias o adaptarse a los cambios indicarían como podría influir esta información cognitiva en la actitud, según los grados de certeza, de convicción, las dudas y/o ausencia de información en relación al objeto en cuestión. (Jiménez Burillo, 1996, citado en López- Zafra et al 2008; Montané y Jariot, 2005; Montané et al 2007).

Uno de los modelos más difundidos que vincula creencias y evaluaciones es la teoría de la acción razonada de Fishbein & Ajzen (1975) y posteriormente, Ajzen & Fishbein (1980), que incluye la creencia como elemento cognitivo y, conjuntamente con la norma subjetiva, conforma la intención de llevar a cabo una conducta concreta.

Para estos autores, la actitud hacia un objeto está determinada por las creencias que la persona tiene asociadas a él y por la evaluación favorable o desfavorable de los resultados de la conducta hacia este objeto.

Este hecho permite relacionar las creencias de las personas sobre las competencias del programa de administración, con la evaluación positiva o negativa de la conducta asociada a estas creencias, reforzando o inhibiendo la convicción para actuar.

El componente afectivo incluye sentimientos positivos o negativos que acompañan a la acción y por tanto sentimientos que acompañan a la manifestación de la actitud. Este es para la mayor parte de los autores revisados el elemento más característico de la actitud hasta el punto de ser relacionado con la misma actitud, siendo el más resistente a modificarse.

La aportación de Katz (1960), al destacar que el componente emotivo es el responsable de la intensidad de la actitud, permite entender que cuando la actitud es fuertemente positiva o negativa, ya que va acompañada de sentimientos positivos o negativos intensos, es más difícil de extinguir y en consecuencia, es más perdurable. El componente conductual, interactúa a su vez con los componentes cognitivos y las emociones, ayudando a comprender la predisposición global de una persona a actuar.

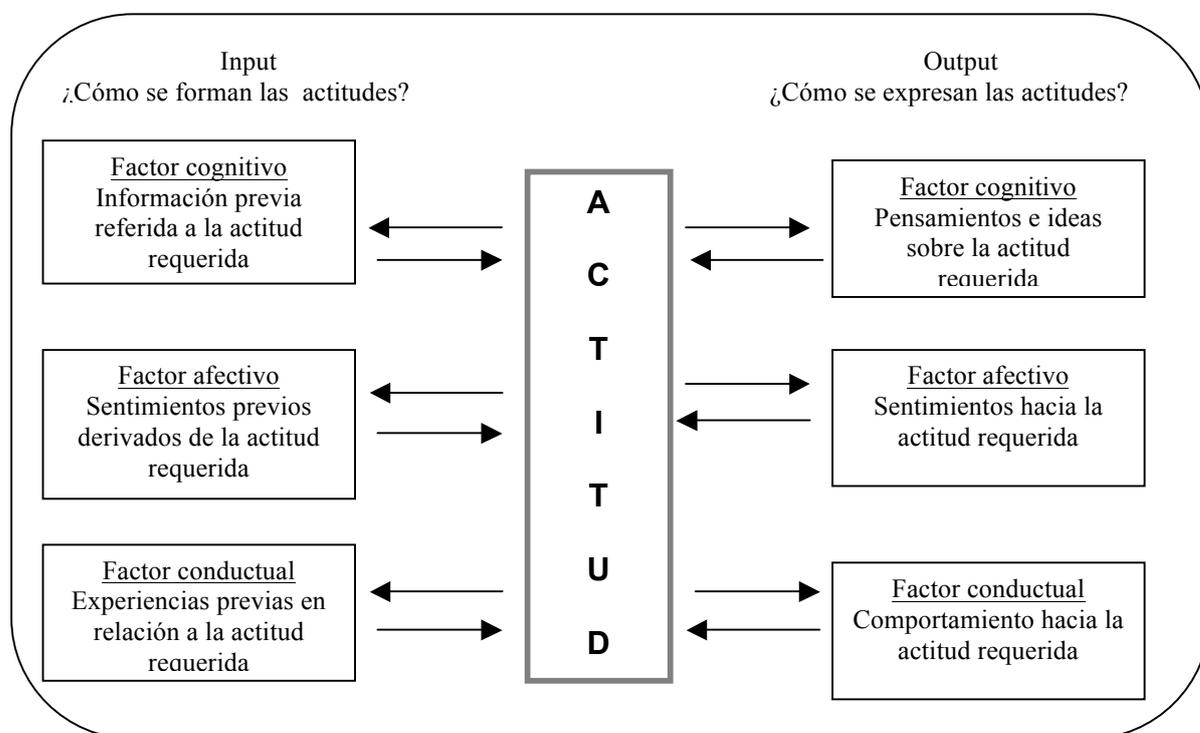
Así, al incorporar este componente nos permite entender la facilidad o resistencia que presentan las personas para la adquisición o modificación de actitudes, según la existencia de experiencias previas en forma de costumbres, hábitos, automatismo y/o condicionamientos de comportamiento en relación con la actitud requerida, a la vez que incidirá en futuras intenciones de comportamiento en relación con el objeto de la actitud que se adquiere o modifica. (Montané y Jariot, 2005; Montané et al. 2007; Bohner & Wanke, 2002; Katz and Stotland, 1960, citado en Albarracín, Johnson, Zanna & Kumkale, 2005; Jiménez Burillo, 1996, citado en López-Zafra et al 2008; Eagly & Chaiken, 1993, 2005, 2007).

Los tres componentes de la actitud están íntimamente relacionados, la intensidad de cada uno de ellos y la interrelación entre sí explicarían, en gran parte, la predisposición para actuar de una manera determinada. El impulso de cada uno de los tres elementos y su intensidad, determinan la presencia de la actitud. Entre los muchos autores que relacionan los procesos de pensamiento con las emociones, las destrezas y hábitos de comportamiento con el cambio de actitudes, aparecen Zanna & Rempel, 1988; Eagly & Chaiken, 1993, 2005, 2007; Montané et al., 2007; Rodríguez, 1991; OCDE, 1994; Wukmir, 1967; Morales, 1990 entre otros.

Si bien algunos autores remarcan la importancia de los tres elementos sobre la actitud como tres tipos de respuesta que permite diagnosticar las actitudes, también resulta un aporte para los fines del estudio el que se registren diferencias entre los factores y la actitud, argumentando que la actitud sería la respuesta evaluativa global fruto de los antecedentes cognitivos, afectivos y conductuales.

Así, la actitud se forma a través de los componentes cognitivos, afectivos y conductuales, expresándose a través de respuestas cognitivas, afectivas y conductuales (Eagly & Chaiken, 1993, 2005, 2007).

Fig. N° 2.1. Input y outputs en el proceso de formación de las actitudes. Inspirado en la teoría de Eagly & Chaiken (2005). Tomado de Arnau (2009).



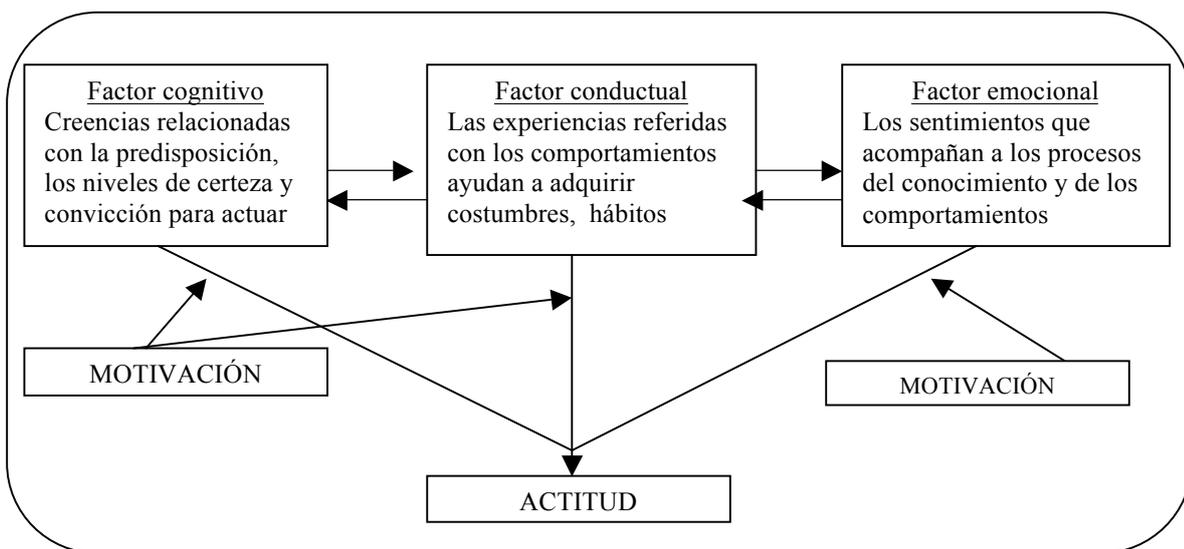
La figura 2.1 ejemplifica la teoría de estas autoras, describiendo los procesos previos a la formación de las actitudes, es decir los antecedentes de la actitud (input), la tendencia interna que es la actitud, y las respuestas evaluativas o consecuencias que expresan las actitudes (outputs).

De esta forma la relación entre estos tres factores y la actitud se establecen a partir de una “sinergia positiva” (Eagly & Chaiken, 2005, 2007).

Siendo así, las personas con una actitud positiva para formar, adquirir y manifestar unas competencias profesionales es probable que tengan sentimientos, ideas y conductas previas favorables hacia este objeto, mientras que las personas con una actitud negativa podrían poseer sentimientos, ideas y conductas desfavorables hacia la competencia deseada.

La red de interrelaciones entre emociones, ideas y conductas, y su intensidad, afectan la formación de las actitudes y es difícil provocar un cambio de actitud si solo se incide en uno de ellos. Trabajos como los realizados por Wukmir, 1967; Montané y Ferrer, 1993; Montané, Martínez y Jariot 2004; Montané y Jariot 2005 y Montané et al 2007, definen la necesaria interrelación entre estos factores:

Figura N° 2.2. Los tres componentes de la actitud (Montané et al., 2007).



La figura 2.2 muestra las interacciones entre los elementos y su intensidad explicarían la presencia de la actitud, actuando la motivación como activador de la influencia de los tres elementos.

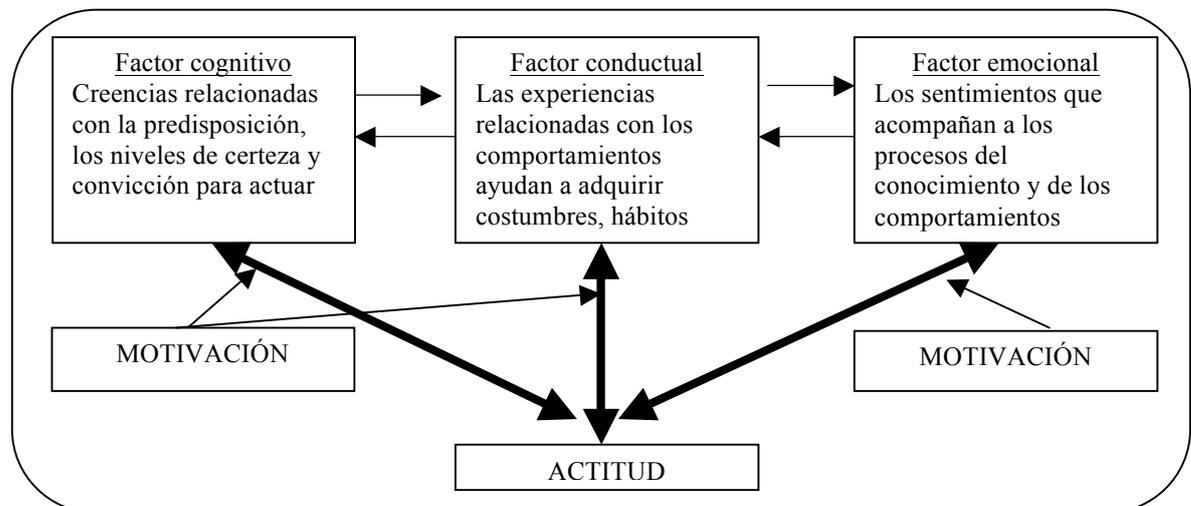
En efecto, desde el proceso de formación de actitudes que sin duda acompaña a la competencia, el factor cognitivo contempla los pensamientos que influyen en otros pensamientos e información relacionada con la conducta y las emociones. El factor conductual, contempla las experiencias motrices en forma de costumbres y automatismos relacionados con los procesos de formación de actitudes que acompañan a la competencia. El factor emocional, se refiere a los sentimientos que

escoltan a los procesos de conocimiento y a los comportamientos, la presencia de los esfuerzos emocionales positivos o negativos en relación a las conductas previas y la información, ayuda a explicar la fuerza de los hábitos en la predisposición para actuar.

La actitud tiene un impacto recíproco en los afectos, las ideas y los comportamientos, así se admite que las ideas y formas de comportarse intervienen en la manera de pensar y actuar, aceptando también que las emociones, que acompañan a las ideas y a la conducta, influyen en la predisposición para actuar, pero también las actitudes afectan de nuevo y remodelan las ideas, los hábitos de comportamiento y estos nuevos hábitos a su vez pueden llegar a transformar las emociones (Morales, 1990; Albarracín et al. 2005; Montané et al. 2007).

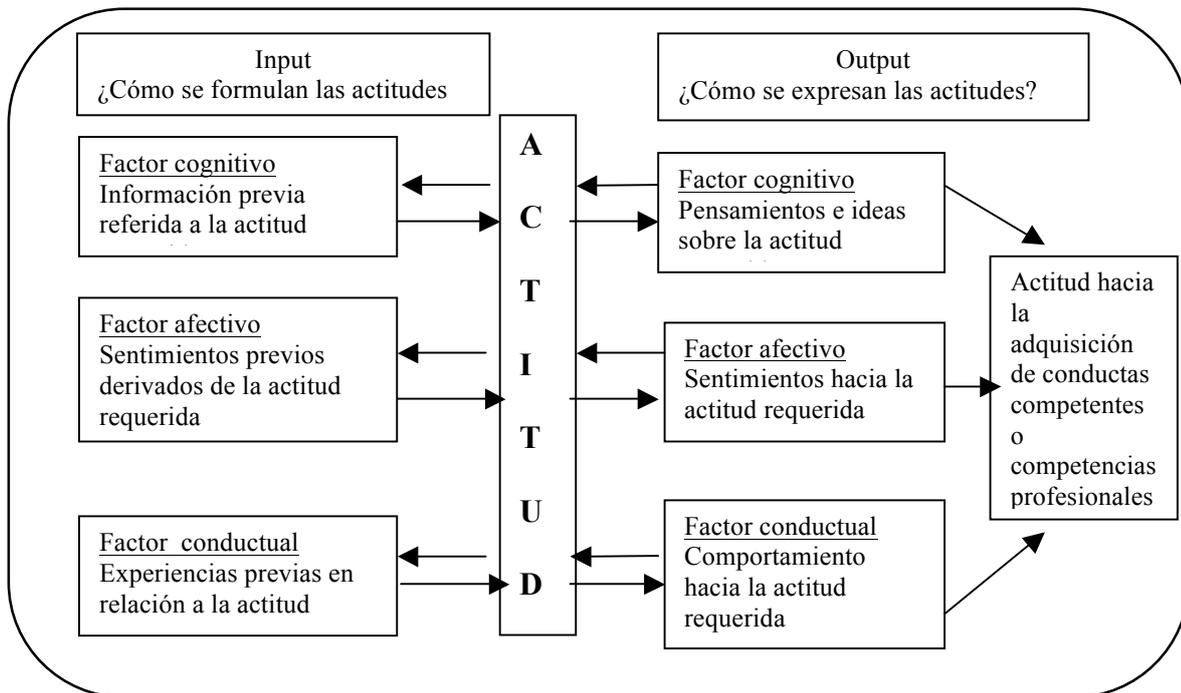
En la siguiente figura se ilustra parte del proceso dinámico entre la actitud y sus componentes.

Figura N° 2.3. El proceso interactivo entre la actitud y sus componentes (Montané et al 2007). Tomada de Arnau (2009).



Como se desprende de la figura 2.3. la formación de las actitudes favorables para la adquisición de competencias profesionales se desarrollaría dentro de un proceso tensional, dinámico y de carácter bidireccional en el cual, la actitud y los tres factores relacionados, se influyen mutuamente condicionando la predisposición para actuar.

Fig. 2.4. Las interrelaciones entre la actitud y sus tres componentes. Inspirado en Eagly & Chaiken (1993, 2005, 2007), Montané et al (2007). Reconstruido de Arnau (2009).



Esta figura sintetiza la interacción de los tres componentes que configuran la actitud, dando cuenta de cómo la actitud hacia la adquisición de competencias interactúa con estos tres factores. El impulso de cada factor y su correspondiente interacción, afecta a la actitud, del mismo modo que la actitud afecta en cada uno de los factores, produciendo modificaciones en cada uno, cambiando la predisposición a actuar.

A pesar de la dificultad de predecir la actitud, existen algunos elementos que constituyen la actitud y su cambio, lo que ayuda a entender mejor los determinantes que hacen cambiar, perdurar, o eliminar las actitudes.

A si se distinguen:

1. Características de la actitud

Siendo la actitud una forma de acercarse a las competencias desde la perspectiva del estudio, a continuación se presentan aspectos que ayudan a comprender como

ambos conceptos se implican. En principio se presentan las características de la actitud, luego el punto 2 trata la interacción entre la actitud y el comportamiento y finalmente, en el punto 3, la actitud como concepto inferido: la medición de actitudes

La actitud o predisposición evoluciona según se influye en la cognición, en los hábitos del comportamiento y en las emociones que acompañan a los dos factores anteriores. Es por esto, que parece interesante considerar la actitud hacia la adquisición de competencias y el proceso de adaptación al cambio en un continuo de estabilidad y cambio según la intensidad de las interrelaciones de la actitud con los factores cognitivos, emotivos, conductuales y viscerales. (Wukmir, 1967; Shavitt 1990; Morales, 1990 y Montané et. al 2007).

La actitud no se mantiene de forma indefinida, aunque si reconocen que cuando esta asociada a normas o presiones sociales es más difícil de extinguir (Fishbein & Ajzen, 1975; Ajzen & Fishbein, 1980; Ajzen & Fishbein, 2005).

Se constata que existe una varianza en las actitudes en el transcurso del tiempo, ya que constantemente surgen nuevas situaciones que hacen a la actitud vulnerable a los cambios y en efecto más inestable. Se ha evidenciado el cambio de actitud de las personas a lo largo de su ciclo vital, reconociendo la influencia de variables diversas, como la formación y el contexto social en el cual vive el sujeto (Visser & Krosnick, 1998; Visser, Bizer, & Krosnick , 2006; Levitan & Visser, 2008).

La definición de actitud que utiliza la investigación, se sustenta en las aportaciones de Eagly & Chaiken, 1993, 2005, 2007 y Montané et al. 2007, ya que desde este enfoque es posible contemplar el proceso de formación, de variación y de permanencia de las actitudes en el tiempo según algunas de sus características.

Ahora bien, una característica destacada es la direccionalidad de la actitud, es decir, el sentido que esta puede adquirir, siendo positiva o negativa, argumentando así la naturaleza bipolar de ésta (Pérez Juste y García Ramos, 2000).

Al señalar que una misma persona puede mantener dos actitudes hacia un mismo objeto, una positiva y una negativa, remarcando que las respuestas negativas suelen tener mayores influencias en el comportamiento que las positivas, nos acerca al

concepto de ambivalencia (Eagly & Chaigen, 1998; Maio, Fincham & Lycett, 2000; Fabrigar, MacDonald & Wegener, 2005).

Relacionar las actitudes con diferentes niveles de la consciencia, hace posible que las personas pueden mantener más de una actitud hacia un mismo objeto aún en el mismo contexto: una actitud implícita y otra explícita. Definiendo la implícita o inconsciente como actitudes que no son reconocidas mentalmente por el sujeto que posee la actitud y que se activan automáticamente, a diferencia de las explícitas o conscientes, que requieren motivación y un esfuerzo cognitivo para recuperarlas de la memoria (Albarracín et al. 2005; Bassil & Brown, 2005; Gawronski, 2007; Gawronski & Lebel, 2008).

A pesar de la ambivalencia, que permite activar las evaluaciones positivas y negativas al mismo tiempo produciendo un conflicto interno, dichos autores asumen que una de las dos actitudes está activada y que con nueva información se crea una actitud explícita nueva aunque la vieja actitud continua presente pero de forma implícita.

Ante estas evidencias, la existencia de actitudes implícitas y explícitas hace concentrarse en el proceso de adquisición de actitudes favorables a la competencia, donde al parecer los hábitos o las experiencias previas de la persona, relacionadas con la competencia pertinente, puedan manifestar resistencia o rechazo, en tanto que puede ser un hecho consciente o bien automatizado de manera inconsciente. La influencia de los hábitos, de las emociones, y de los procesos cognitivos, pueden predisponer actitudes implícitas y hacer que la persona se muestre resistente o favorable a los cambios de manera casi inconsciente.

Se constata que la actitud hacia la competencia se situaría en un continuum entre implícita o explícita, dependiendo del grado en que la persona sea consciente de la actividad, a veces ambigua, a veces imperfecta y, a veces ausente. De esta forma es posible visualizar las actitudes desde un punto de vista amplio y reconocer la existencia de actitudes positivas y negativas, actitudes viejas y nuevas, y actitudes implícitas y explícitas, esta reflexión es compatible con las aportaciones de Eagly & Chaiken (2005) y Bassil & Brown (2005).

Asumiendo esta perspectiva, el proceso de adquisición de competencias dependerá también de los cambios de los procesos cognitivos, conductuales y emotivos.

2. Interacción entre la actitud y el comportamiento

Resulta valioso desde el planteamiento evaluativo introducirse en la implicación entre la actitud y el comportamiento, siendo esta relación la que desencadene propuestas de mejoras y futuras actuaciones en el campo educativo de la EMTP.

Existe un sólido acuerdo en que las actitudes son importantes para entender el comportamiento. Sin embargo, un tema controvertido es hasta que punto la actitud puede predecir el comportamiento. Para Ajzen (2001), la capacidad de las actitudes para predecir el comportamiento y las intenciones de comportamiento es foco de atención en muchas investigaciones.

A la fecha no hay acuerdo entre los expertos en cuanto a la `predicción del comportamiento, por lo que mientras unos intentan generar modelos o teorías que buscan la predicción y explican cómo las actitudes influyen en el comportamiento, otros critican tal atrevimiento.

Pionera en la predicción de la conducta es la teoría de la acción razonada de Fishbein y Ajzen (1975), y posteriormente, la teoría del comportamiento planificado de Ajzen y Fishbein (1980), que es una extensión del modelo anterior. Para estos autores, las intenciones de llevar a cabo una conducta están mediatizadas por las actitudes de la persona hacia el comportamiento, las creencias de las personas sobre como los otros evalúan su comportamiento (norma subjetiva) y el control conductual, es decir, hasta que punto la ejecución del comportamiento es percibido por la persona como fácil o difícil.

Más allá de las predicciones del comportamiento, actitud y comportamiento se presentan dentro de una relación dinámica y bidireccional, la actitud hacia las competencias afecta los comportamientos, y éstos, a su vez, afectan de nuevo a la actitud. Así, actitud y comportamiento se sitúan dentro de un mismo proceso de interdependencia recíproca (Wukmir, 1967; Morales, 1990; Fazio & Zanna, 1981; Eagly & Chaiken, 1993, 2005).

Para la investigación, si bien no es posible demostrar de manera empírica la influencia de la actitud sobre el comportamiento, resulta revelador considerar el impacto que la actitud puede ejercer en el comportamiento si se dan algunas condiciones o características. Así las actitudes pueden llegar a ser más predictoras del comportamiento, siempre que:

- Estén basadas en la experiencia directa y dependen de la propia personalidad (Fazio & Zanna, 1981).
- Sean más accesibles a la memoria (Fazio, 1995)
- Sean muy positivas o muy negativas (Petersen & Dutton, 1975).
- Sean consistentes con los tres factores que influyen en la actitud (Eagly & Chaiken, 2005)
- No sean ambivalentes (Armitage & Conner, 2000).

De esta forma tenemos que las actitudes fuertes son las más estables, más resistentes al cambio o a la persuasión y, en consecuencia, más predictivas del comportamiento. Desde esta perspectiva, los estudios aportados por Holland, Verplanken, & Knippenberg (2002), parece que las actitudes más fuertes son las que guían el comportamiento y las más débiles las que se dejan influenciar por él. También Armitage & Conner (2000), dicen que las actitudes con un solo sentido, como es lógico, son más predictivas del comportamiento que las ambivalentes.

3. La actitud como concepto inferido: la medición de actitudes

A modo de introducción, se establece que una de las limitaciones que presentan las investigaciones sobre constructos como el de las actitudes, es que éstas se presentan como un concepto que no se puede observar directamente, sólo se puede inferir de lo que las personas dicen pensar, sentir o hacer.

La medición de las actitudes es posible a través de la evaluación de las tres dimensiones de la actitud: cognitiva, emocional y conductual, junto con su repercusión en la predisposición a actuar. Para poderlas medir, es necesario delimitar unos indicadores para cada una de las dimensiones.

La información que proporcionan estos indicadores sobre cada una de las tres dimensiones (cognitiva, emotiva y conductual) nos permite constatar los resultados obtenidos e inferir la predisposición global hacia la actitud (Fazio & Olson, 2003; Albarracín et al. 2005; Montané et al. 2007; López-Zafra et al. 2008).

Ahora bien, respecto a lo enunciado es necesario precisar que si bien la evaluación de la actitud se puede realizar evaluando cada uno de sus componentes por separado, la interacción sistémica entre los mismos, implica que evaluando un factor, también incluiremos parte de los otros factores, por lo que solo podríamos hablar de dominio de un factor sobre los otros y de esta forma inferir la predisposición global.

Debido a la imposibilidad de medir directamente, existen diferentes tipos de técnicas de medida de las actitudes. Siguiendo la clasificación propuesta por Erwin (2003), se distinguen dos grandes bloques: los métodos directos y los indirectos. Los primeros se les pregunta directamente a las personas sus opiniones sobre el objeto de la actitud, a través de la utilización de diferentes tipos de escala (Thurstone, Likert, Guttman y el diferencial semántico), y los segundos, los indirectos intenta medirla sin que la persona sea consciente del procedimiento de medida. Implican técnicas como la observación directa o la utilización de medidas sobre reacciones psicológicas (López-Zafra et al. 2008).

Evidentemente cada método presenta ventajas e inconvenientes según la dificultad de desarrollo, el uso y la interpretación (Gawronski , 2008). Por ejemplo, según Fazio & Olson (2003), y Krosnick, Judd & Wittenbrink (2005), la ventaja de los métodos indirectos es que son menos susceptibles de deseabilidad social que los directos.

2.1.3. Hacia un modelo integral

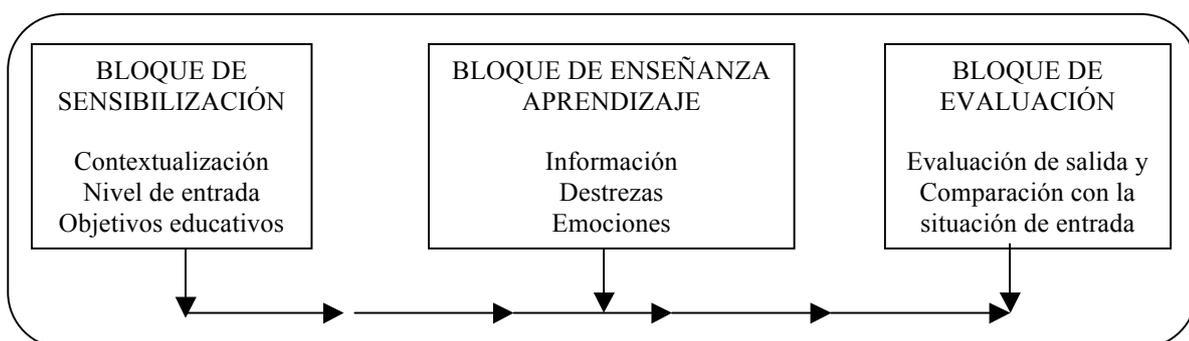
Una vez reconocida la estrecha relación entre actitud y competencia, se estimo útil utilizar dicho modelo para dar respuesta a los objetivos de la investigación, pudiendo optimizar el programa de administración.

Es importante considerar que el modelo ha sido utilizado exitosamente tanto en formaciones destinadas a la adaptación al cambio para la empleabilidad, como en formaciones destinadas a la reducción de accidentes de tráfico, como ejemplo de ello son trabajo de (Arnau, 2009; Jariot y Rodríguez, 2005; Jariot y Rodríguez, 2007), respectivamente.

Por otra parte, resulta imprescindible denotar que el modelo aplicado a la conducción segura, no se ha limitado a la predisposición para actuar, sino que contemplo la misma ejecución de la actitud con el fin de practicar comportamientos seguros relacionados con la conducción eficaz y responsable, por lo que probablemente algunas manifestaciones están más cercanas a la competencia, que a la ejecución de la actitud. Frente a estas características, el modelo se introduce sobre lo que puede ser una adquisición eficaz de competencias y la evaluación de las mismas.

Este modelo dispone de tres grandes bloques de contenidos: el de sensibilización, el de enseñanza-aprendizaje y el de evaluación, cada uno de estos tres bloques incluye diferentes subcontenidos, tal y como se expone en el cuadro que se presenta a continuación, Montané et al. 2004; Montané y Jariot (2005), y Jariot y Rodríguez (2007).

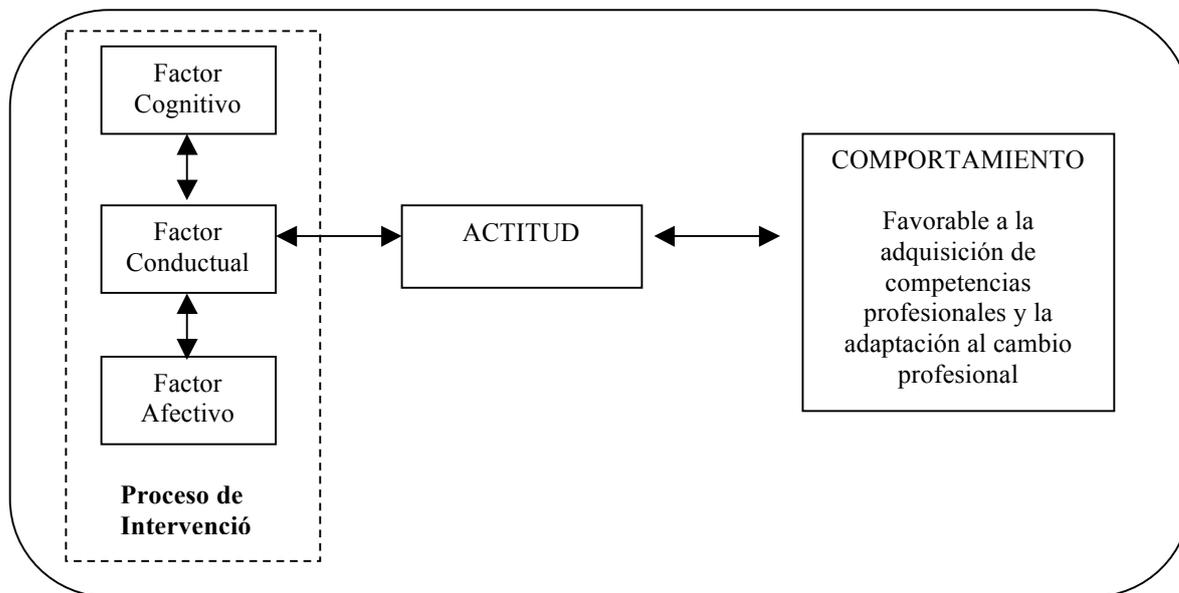
Fig. 2.5. Contenidos y elementos presentes en el modelo de cambio de actitudes, inspirado en Jariot y Rodríguez (2007). Tomado de Arnau (2009)



La figura 2.5 muestra en cada bloque los elementos desde los cuales abordar la ejecución de la actitud o cambio de ella, estos bloques establecen la estructura del modelo a partir de una secuencia de tres fases.

Como se ha venido exponiendo en apartados anteriores, se contempla que las actitudes y los factores que influyen en ella (ideas, conductas y emociones), también intervienen en el proceso de adquisición de competencias.

Fig. 2.6. Los factores del modelo de cambio de actitudes, la actitud y el comportamiento. Inspirado en Montané y Jariot (2005). Reconstruido de Arnau (2009).

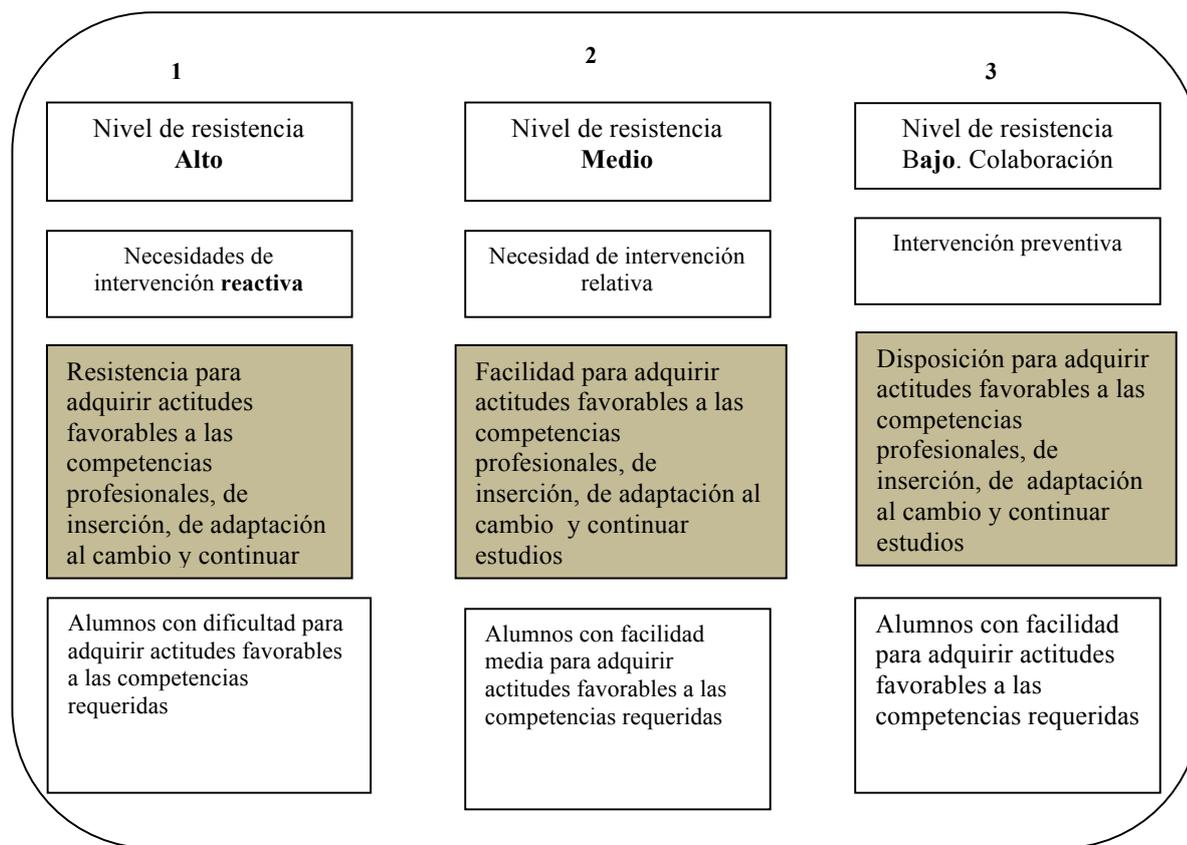


De la figura 2.6 se puede concluir que la evaluación y la intervención en la mejora de las actitudes parten de la visión actual de la adquisición de actitudes que, como se ha mencionado defiende que la tendencia a comportarse de una determinada manera depende de la forma de pensar, de comportarse y de las emociones que acompañan en el proceso.

Sin embargo, según el nivel de facilidad o de resistencia (reactancia) de los alumnos en relación a la adquisición de las actitudes requeridas para las competencias, se establecen distintos procesos de intervención que van desde la intervención reactiva, en los casos de mayor reactancia, hasta una intervención de carácter preventivo para los alumnos que presentan una predisposición positiva.

La figura 2.7 representa las aportaciones de estos autores con las diferentes posibilidades de resistencia o facilidad al cambio que van desde los casos de mayor reactancia hasta los más facilitadores.

Fig. 2.7. Niveles de resistencia en el proceso de intervención para la mejora de la actitud y la adaptación al cambio profesional. Inspirado en Montané y Jariot (2005). Reconstruido de Arnau (2009)



La figura 2.7 permite clasificar los tres niveles de predisposición de los alumnos hacia actitudes favorables para adquirir competencias deseables, también permite determinar el tipo de intervención que el formador tiene que llevar a cabo para mejorar la actitud de los alumnos.

En el primer nivel o franja se encuentran aquellos alumnos con una actitud fuertemente resistente a la adquisición de actitudes favorables a las competencias requeridas, por lo que necesitan entrar en un proceso de formación con cierta urgencia. La franja intermedia estaría compuesta por los alumnos con una predisposición intermedia, un posicionamiento actitudinal neutro y con una necesidad de formación relativa. La tercera franja representa la actitud positiva, y es donde estarían aquellos alumnos que muestren disposición para adquirir actitudes favorables para la adquisición de competencias requeridas.

Es de esta forma como el concepto de actitud permite identificar criterios para elaborar y aplicar un instrumento de evaluación del programa en cuestión. El modelo sugiere una forma integral de entender la formación, tanto en su evaluación como en el proceso formativo.

Por tanto, si el grupo o la persona está en el primer grupo, será necesario realizar una triple intervención, esta intervención reactiva consiste en:

- Cambiar las evidencias, convicciones y certezas por otro tipo de ideas contrarias a la resistencia hacia actitudes favorables a las competencias profesionales, de inserción y continuidad de estudios.
- Transformar los hábitos contrarios a la resistencia hacia actitudes favorables a las competencias del perfil profesional, de inserción y continuidad de estudios.
- Transformar las emociones agradables a la resistencia hacia actitudes favorables a las competencias del perfil profesional, de inserción y continuidad de estudios

De igual manera, si la persona o grupo se sitúan en la tercera franja, la de las actitudes positivas, será necesario aplicar un proceso de mantenimiento y de mejora de las actitudes a partir de una triple intervención, Montané y Jariot (2005).

- Mantenerse o mejorar los niveles de certeza, evidencias y creencias
- Mantener o mejorar los hábitos favorables a un proceso de actitudes favorables a las competencias y la adaptación al cambio profesional.
- Acompañar las ideas y la adquisición de costumbres con sentimientos y mociones favorables a las competencias y la adaptación al cambio profesional.

A modo de síntesis, el modelo de cambio de actitud, contribuye con lineamientos sobre opciones metodológicas, que guían el proceso evaluativo y definen el diseño del instrumento utilizado para evaluar.

Como ha quedado plasmado en lo antes expuesto, es evidente que no solo aspectos cognitivos o conductuales trabajados de forma aislada ayudarían a generar las actitudes deseadas, las emociones juegan un papel importante en dicho proceso,

por lo que educar las emociones puede favorecer la adquisición de determinadas actitudes a favor de un aprendizaje eficiente. De esta manera es valioso el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre emociones, con objeto de capacitar al individuo para enfrentar mejor los retos que se plantea en la vida profesional y cotidiana; todo ello para aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra, 2000 p. 243).

Resulta pertinente agregar en este sentido, que la educación emocional contempla la formación desde las emociones. La actitud favorable hacia los intentos serios de educación de la Inteligencia Emocional (IE) es indispensable que la entendamos como capacidad cognitiva para procesar información emocional (IE-capacidad), como integración de autopercepciones y de disposiciones de carácter emocional (IE-rasgos), o como conjunto de competencias sociales y emocionales (CSE) (véase Pérez y Repetto, 2004; Pérez Gonzáles, Petrides y Furnham, 2007; Petrides, Mavroveli y Furnham, 2007).

2.1.4. Aportes del modelo de cambio de actitud a las competencias profesionales en la EMTP

Los fines establecidos por los programas de la EMTP están sustentados sobre el valor de las competencias profesionales, estimándose que se facilita el acceso de los jóvenes al mundo laboral y su continuidad de estudios. Ante esto, resulta valioso atender a las aportaciones que el modelo de cambio de actitud ofrece para adquirir conductas favorables a la competencia.

Siguiendo con el análisis de la relación entre actitudes y competencias, todo lo dicho hasta aquí apoya dicha vinculación, donde la actitud aparece como la disposición permanente para reaccionar, ser motivados, experimentar y actuar; mientras que la competencia busca una resolución eficaz del actuar.

Recordaremos como antes se expuso, que la actitud es la tendencia a actuar de una determinada manera, esto como causa de una confluencia de elementos cognitivos,

afectivos y conductuales, que se manifestaran en una valoración de aceptación o rechazo hacia un objeto o situación determinada.

La utilidad de advertir como se genera la conducta humana contribuye con información valiosa para la formación profesional de los jóvenes, ya que ofrece al sistema educativo la oportunidad de incluir elementos que fortalezcan la formación de competencias laborales, pilar fundamental de la inserción laboral.

Los retos que se proponen en el plano de la inserción actualmente, implican continuo cambio de actitud para enfrentarse al nuevo mercado laboral, cada vez más globalizado, donde si ya una carrera profesional no es sinónimo de empleo, tampoco lo son la experiencia ni las habilidades transversales por si solas.

Nos enfrentamos a un cambio constante, una disposición a la actualización en formación, una puesta al día sobre los requerimientos en los puestos de trabajo y una visión de futuro que permita evolucionar en el mundo laboral. Toda esta actitud debe nacer desde el propio seno de cada estudiante para tener garantías de éxito.

Siendo así, la actitud ofrece la posibilidad de trabajar en la mejora del proceso enseñanza aprendizaje, como resultado esperado o valor añadido en la mejora de la inserción laboral, donde la adaptación al cambio forma parte implícita de dicho proceso, por lo que la triada que constituye la actitud (conocimientos, habilidades y emociones), representan una forma integral de entender y tratar el desarrollo de las competencias necesarias para la inserción y/o la continuidad de estudios.

Resumiendo, se acepta que el concepto de actitud es construido a través de un proceso interactivo entre factores cognitivos, afectivos y conductuales. Siendo así, durante el proceso de formación de los alumnos, los nuevos conocimientos adquiridos desplegaran en ellos nuevas ideas o creencias relacionadas con la predisposición, niveles de certeza y convicción para actuar. Las emociones o sentimientos que acompañan a los procesos del conocimiento estarán presentes como en todo proceso cognitivo, a la vez que las conductas reflejaran las experiencias relacionadas con los comportamientos, colaborando para adquirir costumbres o hábitos requeridos.

Dicho esto, en las revisiones bibliográficas de la actitud y la competencia, se reconocen la existencia de dos tendencias contrapuestas en cuanto a la definición de actitud, por un lado la que identifica la actitud con la dimensión afectiva de la competencia y, la que asume que la actitud y la competencia son conceptos relacionados, que se implican mutuamente.

La mayor parte de la literatura existente sobre competencias indica que la actitud es solo una parte de la misma, y con frecuencia se tiende a asimilar a los valores o emociones. Esta opción contradice el concepto clásico de actitud.

Si por el contrario, se considera que tanto la actitud como la competencia presentan un cierto paralelismo, se clarifican algunas dudas conceptuales puesto que ambos constructos integran los tres factores que explican la conducta humana, además ambos conceptos son evaluados desde su ejecución.

Desde un punto de vista educativo, parece importante clarificar la relación existente entre actitud y competencia, pudiendo resultar sumamente útil constatar hasta que punto la actitud y la competencia funcionan como elementos casi paralelos y presentan más ventajas que la de considerar la actitud, como una parte de la competencia, al ver solamente su aspecto emotivo.

Una de las primeras aproximaciones para relacionar la actitud con la competencia es la de constatar como en la literatura se exponen la relación entre ambas. Los postulados presentes se pueden resumir en dos propuestas:

- a) Donde la actitud, específicamente en su dimensión emotiva es solo una parte de la competencia.
- b) Donde se sugiere que la actitud y la competencia presentan elementos semejantes, al integrar ambos las dimensiones que explican la conducta humana (factor cognitivo, conductual y emocional) y ambos son evaluados en su ejecución.

Si se identifica paralelamente el concepto de competencia con el de actitud, se clarifican algunos de los elementos relacionados con el origen, desarrollo y ejecución tanto de la actitud como de la competencia, ofreciendo pistas para comprender,

interpretar e intervenir en la mejora de las competencias de acuerdo con las exigencias de futuro (Arnau y Montané, 2010).

Siguiendo a los autores mencionados se presentan las siguientes acepciones de Actitud:

1. La actitud como una parte de la competencia

Antes de adentrarnos en las relaciones entre estos conceptos, cabe acentuar que el concepto de competencia a pesar de su internacionalidad, su significado varía según países y enfoques, transformándose según modelos de aprendizaje y cambia según la finalidad de su utilización.

Sin embargo, en busca de comprender la competencia desde la educación y atendiendo a la definición integradora de la actitud, es difícil comprender y más aun justificar que la actitud sea solo una parte de la competencia tal como sucede en la mayoría de definiciones de competencia consultadas (Repetto, Ballesteros, y Malik, 2000; Pereda y Berrocal, 2001; Repetto, 2003; Roe, 2003; Tejada, 2005; Tejada y Navio, 2005; Repeto, Pena, Mudarra, Uribarri, 2007; Perranoun, 2001; Unidad española de Eurydice-CIDE, 2002 y en los recopilatorios realizados por Rodríguez Moreno, 2006 y Echeverría, 2001.

En estos autores la mayoría de las definiciones incluyen el término actitud identificándolo con su dimensión emotiva, obviando la presencia de los factores conductuales y cognitivos.

Por el contrario, si se admite que las emociones configuran la actitud juntamente con los otros dos factores presentes como elementos personales de la competencia, nos encontraríamos en una situación muy similar, que nos permitiría identificar la competencia con la actitud.

Lo que resulta evidente es que la actitud acompaña a la competencia, explicando así su origen. La dificultad estaría en dilucidar hasta que punto se identifica y se diferencia de la misma competencia.

2. Aspectos similares que permiten relacionar la actitud con la competencia

Tanto la actitud como la competencia presentan aspectos similares en su origen, desarrollo y manifestación. Así la actitud como la competencia ambas se presentan como el resultado de incidir en las ideas, emociones y conductas. Siendo cierto que la actitud se presenta más como una tendencia y la competencia como una acción, es un hecho que aunque provengan de perspectivas diferentes ambas son la resultante de la incidencia de los factores mencionados.

Los diferentes niveles de fijación e integración en el sujeto de los factores que componen tanto la actitud como la competencia, pueden explicar la diferenciación y similitud existente entre ellos, Arnau y Montané (2010) precisan:

- El poder incidir de forma diferenciada en todos o algunos de los componentes, ofrece la posibilidad de explicar tanto el inicio, desarrollo y expresión de lo que es la actitud y como podría llegar a ser una competencia.
- Existe una larga tradición en considerar la formación de las competencias y su evaluación en situación real, pues esto constituye un aspecto identificador de lo que se entiende por competencia. Así, sería difícil de entender la predisposición sin contemplar su ejecución y asimismo considerar la eficacia de la competencia sin integrar en la misma ejecución aspectos actitudinales.
- La distinción entre ser capaz y demostrarlo, potencia y acto, saber hacer y hacerlo, capacidades y competencia, preparación y ejecución, formación y aplicación, proceso y producto etc., son conceptos que se integran en el proceso de mejorar la información, los hábitos y las emociones para preparar la ejecución de la actitud o la manifestación de la competencia.

La predisposición a expresar la actitud es, probablemente, similar al proceso en el que la información, los hábitos y las emociones, configuran la competencia y su demostración que le permitirá constatar su acreditación (Schwarz & Bohner, 2001; Eagly & Chaiken, 2007; Schwarz, 2007).

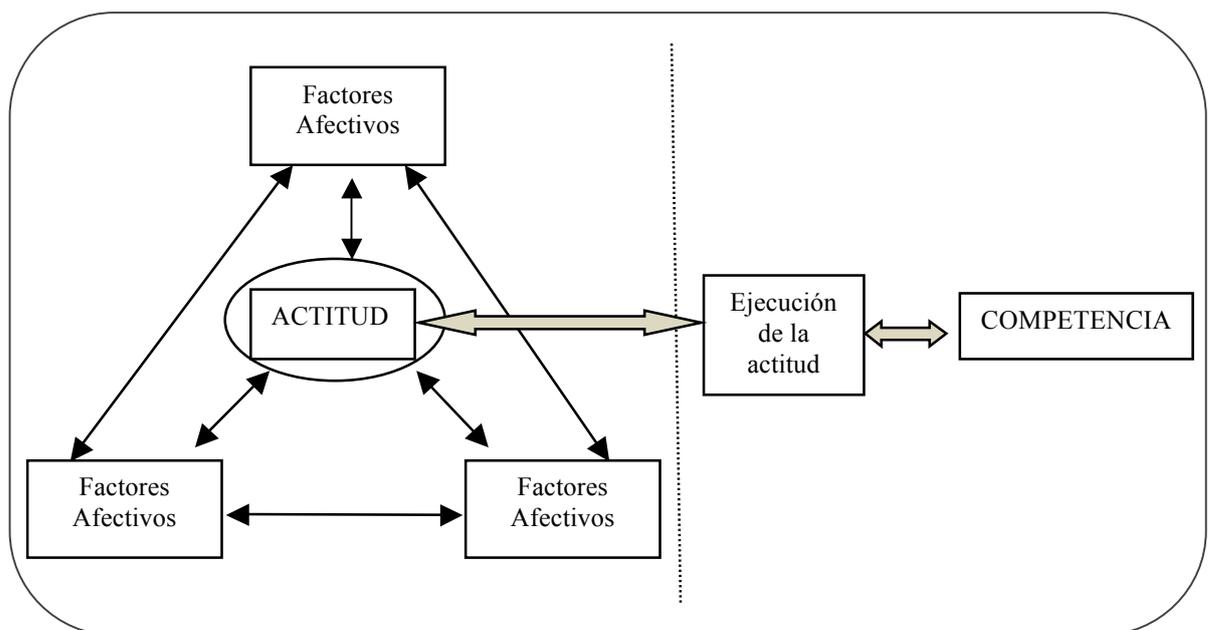
El hecho de que la actitud y la competencia compartan los tres elementos del comportamiento humano: cognitivo, emotivo y conductual, ofrece ciertas pistas para

la comprensión de la confluencia entre los conceptos. De la misma forma el enfoque de cambio de actitudes presenta dos perspectivas; una transversal que influye en la incidencia de los tres factores, y otra, centrada en el resultado final de la confluencia de los tres factores (Montané et al., 2007).

La perspectiva evolutiva del resultado final de la actitud, nos introduce en una visión de proceso tanto para la actitud como para la competencia (Visser, Bizer, y Krosnick, 2006; Visser y Krosnick ,1998).

A modo de resumen, el siguiente esquema visualiza la triple interacción de los tres factores de la actitud y su relación con la actitud y su manifestación en forma de comportamiento.

Fig. 2.8. Relación de los tres factores de la actitud y su triple interacción. Tomado de Arnau y Montané 2010.



Tal como indica la figura, la actitud mira hacia la predisposición y la competencia hacia la eficacia de la acción, pero una y otra adquieren valor de objetividad con la evaluación de su ejecución, así el aspecto característico de la competencia es la de valorarla en función de su ejecución (Tejada y Navío 2005, Tejada 2005; Rodríguez Moreno, 2006; Echeverría, 2008).

En efecto, en un primer momento puede parecer que la actitud se fundamenta en la inclinación de poner en práctica una conducta, sin embargo, la actitud adquiere un valor en función de su aplicación (Eagly & Chaiken, 1993, 2005; Visser et al, 2006).

En la actitud, la evaluación de la ejecución es un indicador que permite constatar hasta que punto la predisposición actuar se evidencia. Por otra parte la amplia literatura sobre competencia, hace hincapié en destacar que esta solo adquiere valor si se demuestra en la acción.

La evaluación de las competencias y actitudes son dos formas de constatar el resultado de la formación, y organizar a través de procedimientos de transferencia la motivación para la ejecución y resolución eficaz de las tareas profesionales que se derivan de un puesto de trabajo (Arnau y Montane, 2010).

Según los autores seguramente la diferencia entre actitud y competencia está en que la expresión de la actitud no requiere de tanta precisión y eficacia como la ejecución de la competencia, especialmente si se refiere al ámbito profesional, aunque todo se puede matizar, puesto que la formación de la actitud no necesariamente debe realizarse de manera general y ambigua.

Ahora bien, también se destaca que tanto la actitud como la competencia se modifican con la ejecución; es de esta manera como la manifestación de la actitud y seguramente de la competencia, así como su evaluación en la acción intervienen en los mismos elementos que les ayudaron a emerger (cognitivos, afectivos, conductuales).

La ejecución se transforma en rutinas o comportamientos, pudiendo estos nuevamente remodelar las ideas, los hábitos, destrezas e incidir en las emociones, generando nuevas actitudes que predispongan o impliquen nuevos comportamientos que ayuden a través del aprendizaje en la acción a la adquisición y desarrollo de competencias.

En resumen, podría parecer que la actitud ante todo lo dicho y considerando su carácter de predisposición, termina con la ejecución y que la competencia se demuestra y se perfecciona con su posterior ejecución. Sin embargo la actitud acompaña a la competencia en todo el proceso de adquisición, ejecución y

evaluación y se configura con los mismos tres elementos que influyen en la competencias, elementos cognitivos, afectivos y conductuales, lo que sugiere que por su estructura y génesis análoga, los componentes de la actitud y la competencia presenten características similares.

Aceptado el consenso que los factores cognitivos, afectivos y conductuales constituyen la estructura de ambos constructos, determinando el origen y evolución de las actitudes y competencias, queda por esclarecer las diferencias específicas y formales entre los conceptos.

Si la competencia y la actitud se explican de forma similar por su origen, desarrollo y evaluación de la ejecución, es probable que la actitud acompañe a la competencia en su posterior evolución. Como resultado habrá que aceptar que entre competencia y actitud existen enraizados lazos relacionados con su origen, desarrollo y ejecución, donde dicha conexión está más allá del simple aspecto afectivo de la actitud.

En definitiva, será el camino estrechamente implicado que recorren la actitud y la competencia en su gestación y desarrollo, el que colabora con una formación basada en competencias, como es el caso de la EMTP; insistiendo en que la conducta humana debe ser tratada desde su integralidad, a través de las complejas relaciones sistémicas que se generan entre los aspectos cognitivos, conductuales y emocionales.

2.2. LA ADAPTACIÓN AL CAMBIO PROFESIONAL EN LA INSERCIÓN LABORAL

Siguiendo con la caracterización de los elementos que configuran el enfoque evaluativo, este segundo apartado analiza el concepto de adaptación al cambio y su enlace con el modelo de cambio de actitud, teniendo presente, que la capacidad de adaptación personal es un atributo importante para hacer frente al cambio y hacerse cargo de la dirección de la carrera (Heslin, 2005).

En esta línea, se revisan características de la adaptación desde las organizaciones y las personas, constatando que la adaptación al cambio representa una competencia

de actualidad en el mundo del trabajo, que desde el ámbito pedagógico puede ser abordada con el modelo de cambio de actitud.

Para la investigación, el concepto de adaptación al cambio profesional se refiere al conjunto de cambios que se da en los puestos de trabajo relacionados con la formación o especialidad del trabajador; no aborda los términos ocupacional o laboral, estos quedan reservados para la adaptación que ocurre en los empleos donde la ocupación de referencia no está en la línea del perfil profesional del trabajador.

2.2.1. Concepto de adaptación al cambio y su significado en el mundo laboral

Sin perder de vista los objetivos del estudio, se indaga en las relaciones que se establecen entre los elementos que participaron en la evaluación del programa de administración. Comprender como la adaptación al cambio, la inserción laboral y el modelo de cambio de actitud se vinculan, podrían ser una herramienta útil para la mejora del programa de administración.

Siendo la adaptación un concepto de actualidad, trabajos recientes se han ocupado de conductas adaptativas en relación con determinados puestos de trabajo (Pulakos et al., 2000); existiendo poco trabajo empírico donde medir y estudiar sus correlatos, todavía hay lagunas en el conocimiento de los recursos psicológicos que son necesarios en los individuos para las transiciones en la carrera profesional (Ebberwein, Krieshok, Ulven, y Prosser, 2004).

Sin embargo, la adaptabilidad individual es una cualidad personal que es importante en el manejo de la ambigüedad, frente a la incertidumbre y el estrés, y en el trabajo fuera de las tradicionales fronteras temporales y geográficas (Pearlman y Barney, 2000).

La nueva forma de entender la empresa, en la que los directivos han de hallarse bajo control de los accionistas o gestores de sus carteras, queda manifestada en la literatura en torno al modelo por competencias, al considerar ésta que “los

empleados tienen que saber más y más cosas para hacer bien su trabajo, cosas de dentro de la empresa, pero sobre todo muchas de fuera de ella..." (Köhler y Martín Artiles, 2005: 528).

Hoy día para los trabajadores tener o no tener competencias supone jugar el juego de sus diferencias competenciales, pues se supone que todos ellos van a ganar invirtiendo en competitividad, es decir, en mayor adaptabilidad y capacidad de anticipación a los cambios del mercado. Esto así, en tanto se considera que cuanto más profesionalizada esté la plantilla de una empresa, más desarrolladas tengan sus competencias, más amplio sea su ámbito de conocimiento y actuación, y más habituada esté a las adaptaciones continuas del mercado.

En este sentido se plantea que la fuerza de trabajo está sujeta a las determinaciones de la producción y a la arbitrariedad de la gerencia, Lara (2004).

La Adaptabilidad ha tenido muchas definiciones (Chan, 2000; Pulakos, Arad, Donovan y Plamondon, 2000, Ross y Lussier, 2000; Smith, Ford, y Kozlowski, 1997; Zaccaro, 2001), sin embargo, a nivel de la capacidad de adaptación más básica se podría definir como un efectivo cambio de respuesta a una situación alterada.

Esta definición supone que el sujeto se comporte de manera adaptable, un individuo debe reconocer la necesidad de cambiar, sobre la base de algunas de las actuales o futuras alteraciones percibidas en el medio ambiente y cambiar su comportamiento, según proceda.

Reconociendo la importancia de saber adaptarse de manera eficaz a las condiciones ambientales, se reconoce que la adaptación al cambio sigue siendo un constructo poco explorado, Griffin & Hesketh (2005). Sin embargo, en términos generales, es aceptada la idea de que los cambios en los distintos puestos de trabajo contribuyen a generar una situación donde la adaptabilidad es una competencia importante y hasta vital para sobrevivir y progresar en el terreno profesional, Hannigan (1990).

Una definición de adaptación al cambio es señalarla como un proceso a través del cual la persona consigue algún grado de relación entre sus comportamientos y las

nuevas demandas laborales fruto de las situaciones de trabajo cambiante, Chan (2000). También es definido como la flexibilidad sobre las actitudes y los comportamientos que permiten dar una respuesta eficaz a situaciones profesionales novedosas, Caliguri, Jacobs & Farr (2000).

Para otros la adaptación al cambio es el deseo de querer responder a demandas laborales de mayor complejidad respecto a las anteriores, ya que incluye a las TIC, Schyns (2004). Para esta autora, la adaptación al cambio se inicia con la predisposición o motivación de la persona de querer responder a los cambios y a las nuevas y exigentes demandas del mercado laboral.

Por otra parte, también reconoce que esta disposición es vital para que los trabajadores puedan afrontar el reto de desempeñarse en otros escenarios con nuevas tareas y nuevas formas de organización con el fin de mantenerse activos laboralmente.

Existen tres áreas en las cuales se puede dar el proceso de adaptación al cambio profesional, sustentándose en las aportaciones de Schyns (2004):

- a) Cambio organizacional: Se refiere al proceso de reestructuración de toda la organización o empresa que afecta en el trabajo.
- b) Cambio de lugar de trabajo: Implica un cambio para el trabajador y puede ocurrir durante el proceso de cambio organizacional, como por ejemplo, recolocación, promociones, cambio de carrera etc.
- c) Cambio de tareas: Se refiere al cambio en las demandas laborales relacionadas con el puesto de trabajo. Estos cambios pueden ir acompañados de cambios organizacionales o de la ubicación del lugar de trabajo, aunque también están vinculados a la aparición de las TIC en los puestos de trabajo.

Siguiendo a la autora el proceso que antecede al cambio es relevante en tres estadios o momentos. Antes, durante y después del cambio.

- a) Antes del cambio. Al parecer es conveniente prepararse con más formación y más cualificación para que cuando llegue el cambio los trabajadores estén listos. Es en este sentido que Frese (2001) comenta que en las organizaciones cambiantes o las organizaciones que aprenden necesitan trabajadores que reconozcan los cambios por ellos mismos, aprendiendo por ejemplo nuevas tareas con un comportamiento proactivo o a través de la iniciativa, independiente el puesto de trabajo o de su formación inicial.

- b) Durante el cambio: Las organizaciones requieren de agentes de cambio, empleados que apoyen y convencan a los demás de la necesidad y los aspectos positivos del cambio, promoviendo la transformación con sus nuevos desafíos laborales.

- c) Después del cambio: Luego de la incorporación del cambio, se requieren empleados que se adapten al nuevo escenario y puedan llevar a cabo los objetivos de la empresa.

Al tener en cuenta lo descrito hasta aquí en relación a la adaptación al cambio, se observa que el proceso es continuo, disponiendo de tres momentos diferentes en los cuales puede actuar la persona, en este sentido es necesaria la preparación previa (aprender), posteriormente prepararse para aceptarlo y darle un valor positivo mientras se produce (persistir), para finalmente disponerse para enfrentarlo, adaptándose y haciéndolo provechoso (adaptarse).

Revisadas las definiciones de la adaptación al cambio, la investigación encuentra congruencia con las definiciones antes presentadas, sin embargo se alinea especialmente con la presentada por (Arnau, 2009), entendida como: **Una disposición conductual producto de factores tanto internos como externos, donde su interacción compleja conducen a la persona a obtener beneficios de las TIC para dar respuestas eficaces a los desafíos del mundo del trabajo, ofreciendo garantías para mantenerse vigente laboralmente.**

Resumiendo, se hace hincapié en que el constructo de adaptación al cambio alcanza a los cambios organizacionales o cambios de trabajo, es decir, va más allá del cambio en las tareas o la ubicación del lugar de trabajo.

Es importante recordar que la definición asumida de adaptación al cambio profesional en el estudio, no considera la adaptación del trabajador a condiciones de precariedad laboral, sino que se refiere exclusivamente al proceso de adaptación que tiene que realizar el empleado para responder a las modificaciones de sus tareas laborales debido a la introducción de las TIC, con el fin de mejorar sus posibilidades de desarrollo y de realización profesional, y en definitiva la calidad de vida laboral. Teniendo presente que estas modificaciones están siempre en la línea de su formación profesional y no a cambios donde la ocupación de referencia no se corresponde al perfil profesional.

Es reconocido que los trabajadores deben ser cada vez más adaptables y versátiles, tolerantes a la incertidumbre para actuar con eficacia en estos medios cambiantes. Esta necesidad aumentará a medida que el ritmo de cambio siga creciendo. No obstante, la adaptabilidad, la flexibilidad y versatilidad son conceptos difíciles de alcanzar y que tradicionalmente no han sido bien definidos en la literatura psicológica y por lo tanto son difíciles de medir, predecir, y transmitir eficazmente.

En consecuencia, para el estudio la adaptación al cambio aparece como un efecto de la invasión de las TIC en ambientes laborales, abreviándose como aquella disposición conductual que requiere de un acomodo eficaz entre trabajador y tecnologías en el medio laboral.

En consecuencia, el constante desarrollo tecnológico y su aplicación quedan de alguna forma domesticados con la adaptación al cambio, representando para el trabajador y organización un componente disolvente de rechazo o abstracción de las tecnologías, sirviendo de argumento para salvaguardar el progreso en el mundo laboral.

2.2.2. Enfoque de la adaptación al cambio desde el modelo de cambio de actitud

El subapartado comienza, presentando una revisión resumida de teorías influyentes en el cambio de actitud, destacándose las teorías de la consistencia que se inicia con los trabajo de Heider (1946-1958).

Una de las más destacadas es la teoría de la disonancia cognitiva (Festinger, 1957) que define que se tiende a unificar la manera de pensar con la de actuar, se relaciona el conocimiento con el comportamiento y por tanto con la actitud, por tanto las personas están motivadas naturalmente a exponerse a informaciones que sean consonante con la actitud, evitando información disonante para poder así estabilizar una decisión o actitud, y de esta manera evitar la disonancia.

De esta forma una apersona que realiza una conducta no coherente con sus creencias o con su cognición se sentirá incómoda puesto que estará en disonancia e intentara que ambos elementos sean consonantes cambiando sus creencias o justificándolas (López- Zafra et al. 2008). Esta coherencia entre la actitud y la conducta, como consecuencia de la acción es lo que presiona a la persona a cambiar, puesto que lo que desea es llevar a cabo conductas que favorezcan la consonancia.

La búsqueda de nuevas interpretaciones de la Teoría de la Consistencia Disonancia (T.C.D.) lleva a los investigadores a constatar que en esta teoría está presente una nueva variable más potente, la defensa del yo personal. De esta manera cuando la defensa de la disonancia converge con otras variables en defensa del yo, de valores o expectativas personales los resultados son positivos. Aronson (1968) demuestra que se produce la disonancia cuando está presente alguna otra variable de tendencia a la defensa del yo o tendencias de interés personal.

Los principales cambios se introducen con un conjunto de autores, señalando que se produce la disonancia cuando esta presente la responsabilidad personal, Kelman, 1953; Festinger y Carlsmitt, 1959; Hoyt, 1972 y de manera especial Wicklund y Brehm, 1976.

Se ha constatado la debilidad de las teorías de la consistencia, centradas exclusivamente en la defensa de la lógica en la reducción de la disonancia. También

se observan limitaciones para lograr el cambio de actitud desde las teorías de la homeostasis del riesgo, las teorías compensatorias y las teorías de la percepción del riesgo, aunque todas estas teorías introducen aportaciones de gran interés, son aportaciones parciales para explicar el cambio de actitudes ya que centran la intervención en los contenidos lógicos, perceptivos y cognitivos.

En resumen la autorresponsabilidad y la defensa del yo (defensa de la autoestima) son factores imprescindibles para que surja la disonancia cognitiva, Montané (1982, 1983, 2007)

En un enfoque más actual dentro del proceso de cambio de actitud, como señala Wood, 2000; Edwin, 2001, y más recientemente, López- Zafra et al. 2008, un fenómeno que hace que las personas puedan resistirse al cambio de actitudes, es la reactancia parcial o total. Según estos autores, este fenómeno modela la resistencia de las personas a los mensajes persuasivos.

La presión para el cambio que recibe una persona por parte de otra, le hace experimentar enfados o sensaciones negativas que le hacen resistirse a la presión, e incluso, le llevan a tomar una dirección completamente opuesta a la que pretende el persuasor, haciendo que el cambio de actitud pueda resultar negativo (Rhodelwalt y Davidson, 1983, en López- Zafra et al., 2008).

Es de señalar que las personas comprometidas con una causa y capaces de manifestar lo que piensan y sienten y, algunos rasgos de personalidad, como la autoestima o el conformismo, pueden condicionar la resistencia al cambio de actitudes a partir de los mensajes persuasivos, tal como lo expone López-Zafra et al. 2008.

En el caso de la autoestima, las personas con una autoestima alta serán, por lo general, más resistentes ante cualquier tipo de mensaje persuasivo que las personas con una baja autoestima, puesto que estas suelen ser más propensas a dejarse influenciar por los demás. En el caso del conformismo, las personas que tienen tendencia a confiar más en lo que dicen los demás que en su propio criterio son más vulnerables a las ideas persuasivas.

Una vez más parece que la reactancia modulada a través de la lógica y de los conceptos cognitivos, es insuficiente para lograr cambiar las actitudes, aunque puede ayudar, a través de la elaboración de mensajes convincentes y sofisticados a convencer a las personas sobre algunas ideas y creencias favorables al proceso de adaptación a los cambios profesionales.

Sin embargo, asumiendo la postura de Montané et al. 2007, será necesario introducir los comportamientos y los condicionamientos del hábito e integrar las emociones para lograr un cambio de actitud.

En síntesis el modelo de cambio de actitud busca modificar comportamientos, basándose en la triada dinámica que configura una acción (factores cognitivos, conductual y emocionales). De acuerdo al modelo, la adaptación al cambio es posible en la medida que se articulen estos componentes y generen una disposición que concrete en un actuar eficaz. Los cambios en los puestos de trabajo y los mercados requieren de ajustes constantes, un profesional actualizado debe actuar eficazmente en contextos que evolucionan aceleradamente.

En consecuencia, el modelo de cambio de actitud sustenta la posibilidad de trabajar sistémicamente la adaptación, elemento clave para el desempeño profesional eficaz, teniendo en cuenta además, que la actitud acompaña a la competencia durante un largo tramo, relacionándose con su origen o adquisición y evolución de la misma.

2.2.3. Características de la adaptación al cambio profesional: Factores de adaptación para las personas y organizaciones.

Siguiendo con el concepto adaptación al cambio y su impacto en la educación en general y especialmente en la EMTP, a continuación se examina como este incide en las personas y organizaciones.

Las organizaciones de hoy en día se caracterizan por el cambio, la necesidad de adaptación de los trabajadores se hace cada vez más importante (Edwards & Morrison, 1994; Hollenbeck, Lépine, y Ilgen, 1996; Ilgen y Pulakos, 1999; Smith,

Ford, y Kozlowski, 1997). Los empleados con frecuencia deben ajustarse a nuevas maneras de realizar sus trabajos, los cambios en las tecnologías y la automatización siguen alterando la naturaleza de las tareas del trabajo (Patrickson, 1987; Thach y Woodman, 1994). Por otra parte, la reestructuración del entorno, las fusiones de las empresas requieren que los empleados adopten un conjunto de habilidades para ser competitivos en diferentes puestos de trabajo (Kinicki y Latack, 1990).

La llamada economía mundial requiere ajustar periódicamente la forma de hacer negocios con el fin de facilitar las operaciones en diferentes países y con diversos individuos que pueden ser diferentes (Negro, 1990; Noe y Ford, 1992).

Aunque la capacidad de adaptación puede ser ampliamente definida, recientes investigaciones han demostrado que la capacidad de adaptación es un multifacético constructo con varias dimensiones distintas, como ejemplo de ello (Pulakos, Donovan Arad, y Plamondon, 2000) y Pulakos et al (2000) propuso un modelo de rendimiento de adaptación que es aplicable a una amplia gama de ocupaciones. Este modelo fue desarrollado a partir de un análisis de contenido de incidentes críticos que describen eficaces e ineficaces instancias de la capacidad de adaptación, muchos de los cuales procedían de instalaciones militares.

Para algunos autores la capacidad de adaptación es una parte innata de la personalidad de los individuos, con una disposición relativamente inflexible (Metz, 2004). Al mismo tiempo, el asesoramiento específico se ha ofrecido sobre como los individuos pueden aumentar su capacidad de adaptación personal (Heslin, 2005), suponiendo que la capacidad de adaptación es maleable.

Contrastando estos puntos de vista, la investigación recoge y reconoce las propuestas de adaptabilidad donde se integran elementos, así la capacidad de adaptación está determinada por una serie de factores que son tanto internos como externos a los individuos.

Considerando esta dimensiones inclusivas, a continuación se presenta una clasificación de dimensiones presentadas por Pulakos, Arad, Donovan & Plamondon (2000).

1. Dar soluciones creativas
2. Afrontar con eficacia situaciones imprevisibles
3. Aprendizajes de nuevas tareas, trabajos y procedimientos
4. Demostrar adaptabilidad interpersonal
5. Demostrar adaptabilidad cultural
6. Demostrar adaptabilidad psicológica a los requerimientos del trabajo
7. Manejo del estrés laboral: Lidar con el trabajo estresante: permanecer sereno en circunstancias difíciles
8. Manejo de emergencias o situaciones de crisis

Todas las dimensiones descritas, encuentran sentido en el programa de la especialidad de administración, y la EMTP en general, ya que representan cotidianidades del desempeño laboral. Lidar con la incertidumbre y la ambigüedad, emprender acciones efectivas sin conocer los detalles de la situación, aprender nuevas tareas y uso de las TIC, ajustar los planes, objetivos y prioridades, no quedar inmóvil frente a lo desconocido, saber adaptarse a los entornos, son todos elementos que resultan determinantes para el éxito en el mundo laboral y constituyen parte valiosa de las competencias profesionales.

Por tanto, desde el enfoque del estudio se comparte la idea del autor de que estas dimensiones se traducen en comportamientos generalizables a distintos ámbitos profesionales. Es en este sentido que los comportamientos para la adaptación al cambio son transferibles a distintos puestos de trabajo.

Griffin & Hesketh (2005), propone tres tipos de comportamientos que se pueden relacionar con las dimensiones anteriormente presentadas. Estas son:

- a) Comportamiento proactivo: La proactividad se entiende como el proceso que siguen los trabajadores para intentar de manera activa, cambiar su entorno laboral y mejorar la relación personal – ambiente (Wanberg & Kammeyer – Mueller (2000), en Griffin & Hesketh, 2005). En este tipo de comportamiento se incluyen dimensiones como, dar soluciones creativas y afrontar con eficacia situaciones imprevisibles.

- b) Comportamiento reactivo: Hace mención al cambio del propio sujeto para relacionarse mejor con el nuevo ambiente. Aquí se incluyen las dimensiones de: Aprendizajes de tareas, trabajos y procedimientos y adaptabilidades psicológicas, culturales e interpersonales, un buen ejemplo sería decidir realizar un curso de capacitación para reciclarse y así ajustarse a los nuevos contextos mejorando el desempeño laboral.
- c) Comportamiento tolerante: Se identifica con el hecho de ser capaz de continuar funcionando a pesar de las circunstancias cambiantes del entorno. Se incluyen las dimensiones de manejo de emergencias y del estrés laboral.

De esta forma una persona con capacidad y competencia para adaptarse a los cambios tendría que disponer de estos tres tipos de comportamiento. Griffin & Hesketh (2005), también enfatizan la necesidad de encontrar la satisfacción con el cambio y de eliminar resistencias tanto por parte de los trabajadores como de la organización.

De esta manera los factores personales relacionados con la adaptación al cambio, según la diferenciación establecida por Griffin & Hesketh (2005) se concretan en:

- Factores cognitivos: Relacionados con los procesos de pensamiento y las ideas o creencias favorables a la adaptación a los cambios.
- Factores de personalidad: Resaltan aspectos como el estar abierto a las nuevas y variadas ideas y experiencias, resolver problemas, tener creatividad, proactividad y cierta tolerancia a la ambigüedad. También se incluyen las experiencias y las tendencias de comportamiento relacionadas con dicha adaptación.
- Factores motivacionales: Se refieren a los intereses, valores y los sentimientos como elementos que motivan el desempeño con el trabajo y la adaptación al cambio. Por ejemplo: interés en el cambio, valorar las transformaciones de los entornos y valorar las nuevas oportunidades para aprender.

Existen una serie de factores personales de los trabajadores y otros ambientales, relacionado con el empleo, que evidentemente pueden optimizar los procesos de adaptabilidad y la satisfacción con el cambio. Al identificar estos factores se puede entender mejor el concepto de adaptación al cambio profesional, proporcionando antecedentes sobre que elementos abordar desde la formación, para trabajar la mejora de la adaptabilidad.

Desde la literatura empresarial se centra en gran parte la adaptación al cambio en la dirección organizacional, definiendo que el trabajo adaptativo consiste, en aprender a manejar el conflicto entre las creencias y la realidad que se enfrenta.

En esta línea McNeely y O'Connell (2008) proponen un modelo conceptual de la capacidad de adaptación personal, donde inspeccionan como la capacidad de adaptación individual se asocia con factores del capital humano, la organización del entorno de trabajo y las características de las personas.

Al comprender la variedad de factores que son intrínsecos a los individuos, los que se pueden desarrollar en ellos y el diseño de ambientes de trabajo, parece posible fomentar el desarrollo de la capacidad de adaptación personal en el lugar de trabajo.

En sus aportaciones los autores destacan el peso de la educación y la empleabilidad como los factores de capital humano con la mejor relación con la capacidad de adaptación, el reconocimiento de esta conexión entre los factores, invita a la EMTP a incorporar en sus programas la adaptación al cambio, como un elemento novedoso y evolutivo, que le da valor distintivo a su formación. En este sentido el modelo de cambio de actitudes servirá de input para incorporar esta mejora del programa.

También es importante tener presente que la autoeficacia percibida actúa como un mecanismo de autorregulación central de la acción humana. Los estudiantes con confianza en sus habilidades sociales anticipan con éxito los encuentros sociales. Los seguros de sus habilidades académicas esperan altas calificaciones en los exámenes, esperando calidad de su trabajo para obtener beneficios personales y profesionales.

Lo contrario sucede con aquellos que carecen de confianza. Los estudiantes que dudan de sus habilidades sociales a menudo se imaginan el rechazo o el ridículo, incluso antes de establecer contacto social. Los que no confían en sus habilidades académicas prevén un bajo grado antes de comenzar un examen o inscribirse en un curso.

La evidencia muestra que los logros humanos y bienestar positivo requieren un sentido optimista de la eficacia personal, para reemplazar los impedimentos múltiples para el éxito. En efecto, la característica notable de personas que han alcanzado el éxito en sus campos es un poder-inextinguible del sentido de eficacia y una firme creencia en el valor de lo que están haciendo (Pastor, 1995 ; Blanco, 1982).

Este punto de vista teórico ha sido respaldado por investigaciones empíricas realizadas con profesores. La presencia de altos índices de autoeficacia en profesores se ha asociado con varios comportamientos positivos (resumidos en Goddard y Goddard, 2001).

Es en parte sobre la base de las creencias de autoeficacia que la gente elige qué desafíos llevar a cabo, cuánto esfuerzo invertir y cuánto tiempo se debe perseverar ante las dificultades (Bandura, 1997; Locke y Latham, 1990). Cuando se enfrentan con obstáculos, reveses y fracasos, los que dudan de sus capacidades ceden en sus esfuerzos. Los que tienen fuerte creencia en sus capacidades ejercer un mayor esfuerzo para superar los retos.

Las creencias de eficacia juegan un papel central en la autorregulación de la motivación. La mayoría de la motivación humana se genera cognitivamente, mucha motivación humana y la conducta se rigen en forma anticipada por los resultados esperados para las acciones.

Al existir ciertas maneras de enmarcar la experiencia de unos o de interpretar el mundo, que son claves para la capacidad de adaptación, estas pueden ofrecer vías para la formación de profesionales.

Por consiguiente, un alumno puede aprender dócilmente unos procedimientos, unas reglas, unas operaciones lógicas, unos conocimientos, podrá practicar su aplicación en unas situaciones predeterminadas, estas situaciones serán necesariamente limitadas en número.

Sin embargo, para que puedan sobrepasar la simple posibilidad de respuesta a una lista preestablecida de estímulos y en un sentido más general, para que aquello que aprenda en clase le sirva durante toda la vida, deberá adoptar una actitud sobre el mundo, donde este surja como un terreno donde aplicar sus conocimientos aprendidos en clase, solo así, la adaptabilidad a los cambios será un constructo asumido exitosamente e integrado en la formación.

Ha de tenerse muy en cuenta, que las actuales dinámicas de funcionamiento de las organizaciones y la comprensión del importante papel de la satisfacción psicológica en el desarrollo de la carrera profesional, vinculada intrínsecamente a la temática de adaptabilidad en los puestos de trabajo han dado lugar al planteamiento de nuevos modelos en los tipos de carrera profesional.

En resumen, como premisa se establece que la adaptabilidad es una competencia clave para el éxito profesional, la capacidad de adaptación individual se asocia con la acumulación de capital humano, la organización del entorno de trabajo, y las características de los individuos.

Por otra parte, el valor del trabajo está en relación a los beneficios que reporta, los jóvenes de la EMTP albergan aspiraciones en relación a su formación. De esta forma, su integración a la vida adulta requiere de una inserción laboral con garantías; colaborar en este objetivo hace de la adaptabilidad un elemento valioso, brindándoles no solo la posibilidad de obtener un beneficio económico en el desempeño de sus funciones como administrativo, sino también un entendimiento de la gratificación psicológica que en muchas situaciones deberán servir de soporte para continuar en el camino de la inclusión socio- laboral.

2.3. COMPETENCIAS LABORALES EN LA EMTP

Al ir avanzando en el bloque del marco teórico, en la presentación y explicación de los elementos que inspiran la evaluación y como se integran, se ha clarificado la relación entre cambio de actitud, adaptación al cambio y su relación con las competencias profesionales. Para seguir avanzando en esta línea de reconocimiento, a continuación se indaga sobre el constructo competencia, sus delimitaciones, evolución y como se entiende desde el estudio.

En este sentido, la investigación pretende colaborar en la comprensión de los elementos constitutivos de una conducta que busca ser eficaz en su resolución.

2.3.1. Una aproximación conceptual a la competencia

Este subapartado tratara el origen y desarrollo del término competencia de forma sintética, manteniendo presente la idea de integralidad de los elementos que el capítulo enseña, es decir, sin olvidar que la competencia, es un elemento más para analiza la eficacia del programa de administración.

En esta línea puede decirse que el término competencia no emerge inocente, tiene una larga tradición y se encuentra contaminado por una carga pesada de interpretaciones conductistas que poco han contribuido a comprender la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es necesario rastrear el origen de las competencias para comprender cómo hemos llegado a entender su entidad.

La ruta europea hacia la implantación del lenguaje sobre competencias básicas está estrechamente relacionada con otras actividades y programas europeos de educación y formación, como el programa de cualificaciones profesionales, la validación de experiencia laboral, la relación entre la formación informal y la formal. Su importancia es doble, por un lado es un instrumento para pensar y desarrollar el proceso de convergencia de los países de UE y por otro, pone la educación de la UE al servicio de la competencia, en el sentido de competir con las economías más potentes como EEUU y Japón.

En el caso europeo la motivación primera y primordial para la introducción del nuevo lenguaje reside en la pretensión de lograr unos mínimos comunes en los sistemas educativos de los países miembros, en orden a constituir una potencia económica para competir como bloque económico. Para la Unión europea lo fue primero de carácter económico, después política, de movilidad de los ciudadanos, etc. La convergencia educativa fue más tardía.

Los intereses económicos unidos a los de homologación y la variedad cultural desde donde emergen, han dificultado hacer de la competencia un concepto preciso, compartiendo significado con diversos términos como, la aptitud, poder para o capacidad, habilidad, destreza, conocimiento (práctico), efectividad, etc.

A pesar de la polivalencia del término se ha hecho necesario antes de elaborar cualquier propuesta formativa, declarar cual es el objeto de la formación y el cómo se conciben las competencias que se desean enseñar.

¿Que son las competencias? es una pregunta recurrente en cualquier trabajo sobre las mismas, por lo que resulta interesante lo que se desprende del análisis del término según (Fernández, 2003; Navío, 2005; Yániz, 2008; etc.).

a) Las competencias se conceptualizan considerando diversas perspectivas teóricas o aplicativas (Tejada, 1999; Vargas y otros, 2001; Echeverría, 2002):

Enfoques conductistas: tareas asociadas para la realización de un acto profesional; enfoque genérico: competencia como atributo personal; enfoque integrado u holístico: atributos, conocimientos y destrezas en respuesta a las demandas del contexto profesional etc.

b) El concepto de competencia también puede perfilarse enumerando las características que identifican a las competencias; donde la coincidencia entre autores es apreciable (Spencer y Spencer, 2003). Entre ese conjunto de características cabe destacar: implican conocimientos, estos están relacionados inseparablemente con la acción mental o física, no se pueden dissociar de la forma de ser de la persona (auto-concepto, valores, actitudes, etc.); presuponen unos

niveles mínimos de habilidades o destrezas para la realización de la acción, están regulados por criterios y normas, son excelentes predictores del rendimiento en los puestos de trabajo, son dependientes del desempeño profesional (contextuales), su posesión es relativa, son validos para un momento y en contextos específico, exigen la integración de diferentes elementos para su aplicación en contextos y requerimientos diferentes a los de su adquisición (transferibilidad); y presuponen la posibilidad relativa de ser adquiridas en procesos formativos.

Partiendo de estas premisas Le Boterf (2001), considera que ser competente es saber proceder en un contexto laboral y ser capaz de movilizar los diferentes recursos personales. El concepto de competencia parece hacer referencia al conjunto de rasgos de personalidad, actitudes, conocimientos y habilidades que posibilitan la realización de acciones profesionales reconocibles en el trabajo. DeSeCo¹ recientemente en el (2006, pág. 44) la define como “la habilidad de satisfacer con éxito a las demandas de un contexto o situación, movilizando los recursos psicológicos necesarios”.

En el proyecto Tuning² (2003), las competencias representan una combinación dinámica de atributos como el conocimiento y su aplicación, actitudes y responsabilidades que describen los resultados del aprendizaje de un determinado programa, o cómo los estudiantes serán capaces de desenvolverse al finalizar el proceso educativo. En resumen una competencia es una combinación dinámica de elementos personales que son desarrollados a partir de un programa educativo.

Otros mencionan que para que una persona demuestre competencia ante una acción o tarea, no solo necesita disponer de la transmisión de conocimientos (saberes), sino que además es necesario incorporar dos nuevos componentes en el concepto: “el querer hacer” (motivación para actuar) y el “poder hacer”, este último vinculado a las posibilidades que ofrece el contexto para desarrollar la actividad que se pretende realizar, Pereda y Berrocal (2001).

¹ DeSeCo es el nombre del Proyecto de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) , OECD según su sigla inglesa, encargado de definir y seleccionar las competencias consideradas esenciales para la vida de las personas y el buen funcionamiento de la sociedad

A pesar de la diversidad de acepciones cada día la sociedad demanda con más fuerza la formación de profesionales capaces no sólo de resolver con eficiencia los problemas de la práctica profesional sino también y fundamentalmente de lograr un desempeño profesional ético y responsable con el medio que les rodea.

En efecto, se destaca la responsabilidad ciudadana y el compromiso social como valores asociados al desempeño profesional y por tanto, vinculados a la competencia del profesional constituyendo el centro de atención en el proceso de formación que tiene lugar en la actualidad, expresándose en la necesidad de transitar de una formación tecnocrática a una formación humanista (Aldea, E. 2001), (Cortina, A. 1997), (Martínez, 1991, 1997,2001), (PuigRovira, 1992, 1992^a, 1993,1996), (Galdona, J. 2000), (Buxarrais, M.R. 1990, 1991,1997), (Oser, F. 1992), (Ojalvo, V. y otros 2001), (González, 1999,2000^a ,2001), (Samaniego, J. 2001).

Desde una perspectiva psicológica sustentada en una concepción histórico-social del desarrollo humano se permite definir la competencia profesional como: “Una configuración psicológica compleja que integra en su estructura y funcionamiento formaciones motivacionales y cognitivas que se manifiestan en la calidad de la actuación profesional del sujeto, y que garantizan un desempeño profesional responsable y eficiente“, González, V. (1994, 1998^a, 1998b, 2000 y 2002).

Desde una mirada biológica cognitiva, se señala que las competencias funcionan en una estructura en red que se autoorganiza y emerge para responder a perturbaciones internas y externas conectando áreas cognitivas diferentes, cabe deducir que paralelamente debe generarse correspondencia entre las interacciones de las competencias organizadas en red, los cambios químicos a nivel sináptico, los cambios morfológicos y funcionales a nivel celular de las redes neuronales. (Maturana (1984, 1997).

No obstante, desde la biología esta figura de las competencias aunque parece plausible, resulta insuficiente para distinguir en el telón de fondo otras formas

² Tuvo sus comienzos y empezó a desarrollarse dentro del amplio contexto de reflexión sobre educación superior que se ha impuesto como consecuencia del acelerado cambio de la sociedad; cambio que genera una constante reformulación de las demandas sociales y que exige un tipo de educación que responda exitosamente.

cognitivas que aparecen y que prestan a confundirse. Al parecer falta identificar en esta figura de la competencia los elementos selectores y conductores del camino que siguen estas competencias organizadas en red de conexiones neuronales.

Ahora bien, el desarrollo de la conciencia del hombre lo potencia para seleccionar acciones, activar y organizar capacidades en red de naturaleza sinérgica para enfrentar desafíos como: emprender transformaciones del medio natural, social y cultural. Esta capacidad se estima corresponde con la conceptualización de competencias de autores como Lasnier (2000), Le Boterf (1995) que destacan como principales características de las competencias el saber actuar complejo y saber actuar con sentido.

En este camino, el observador configura y ejecuta distinciones en su praxis del vivir utilizando coherencias operacionales de ésta para explicar dominios distintos de la realidad, de manera que él formula explicaciones de los fenómenos empleando configuraciones y percepciones generadas por él mismo en su experiencia del vivir.

Ante el cúmulo de información sobre lo que se entiende por competencias, lo que con certeza se sabe, es que tal y como señala Aneas (2003), las competencias han ido evolucionando y también con ellas los enfoques de respuesta, llegando a conceptualizar un enfoque de competencia de naturaleza holística y compleja, donde uno de sus máximos representantes es Gonczi (1994), citado en Aneas (2003).

Este enfoque según las palabras de la propia autora intenta recoger y abordar tanto los elementos de la tarea, los de la excelencia profesional y los de desarrollo y adaptación al entorno complejo y global en que se desarrolla la actividad profesional.

La propiedad que se deriva de la figura de las competencias como organizaciones en red se asocia bastante con las características que Gallego (1999) atribuye a las competencias como la de funcionar como sistemas dinámicos no lineales y la propiedad de constituir procesos de construcción y reconstrucción cognitivos.

Por otra parte, se destaca que en general en la mayoría de definiciones de competencia consultadas (Repetto, Ballesteros, y Malik, 2000; Perede y Berrocal,

2001; Tejada y Navio, 2005; Repetto, Pena, Mudarra y Uribarri, 2007) y en las recopilaciones realizadas por Rodríguez Moreno (2006), y Echeverría (2001), se alude al término “actitudes” para referirse a uno de los componentes constitutivos de la competencia que, junto con los conocimientos y las habilidades configuran su estructura.

Sin embargo y en consideración a lo antes expuesto, la investigación afronta la visión de las competencias desde la actitud, teniendo en cuenta:

- a) Las tres dimensiones de la actitud (conocimientos, habilidades y emociones)
- b) La interacción de estas tres dimensiones
- c) La retroalimentación de la acción con cada una de las tres dimensiones de la actitud

De esta forma la repercusión de la ejecución de la actitud en cada una de las tres dimensiones de la misma, ofrece grandes perspectivas para el proceso de reciclaje, evolución, formación y evaluación permanente de la actitud y en consecuencia de la competencia.

Con estos antecedentes, la investigación asume un enfoque holístico de la competencia, observando puntos de encuentro con la actitud. En efecto la relación entre “competencia” y “actitud” alberga para la investigación una base sólida de trabajo que hacen más comprensible la competencia y por tanto su desarrollo y adquisición por parte de los alumnos y profesores.

Por otra parte, para el planteamiento evaluativo resulta indudable que la elección del concepto de competencia supone un paso interesante en el camino de la búsqueda de indicadores más completos y aceptables, más precisos, que reflejan efectos educativos de relevancia. Esa elección supone un giro muy decisivo en las evaluaciones externas de los sistemas educativos. En primer lugar los diagnósticos tienen más valor informativo sobre los procesos. En segundo lugar, al tratarse de conceptos o rasgos deducibles, no observables directamente; hace más

problemática la elaboración de pruebas y la aplicación de encuestas generales sobre los sistemas educativos.

Resumiendo, se puede concretar que la competencia alude al desempeño laboral y a la capacidad de lograr con éxito el desempeño esperado. Lo que implica movilizar capacidades en función de las situaciones laborales cambiantes, atendiendo las variadas situaciones de trabajo en distintos contextos. Cabe tener presente que al hacer referencia a las competencias de un profesional, se implican el desempeño laboral con la responsabilidad que significa ser un “profesional”. En efecto, la investigación entiende la competencia como una unidad vital del profesional, definiendo la competencia profesional como:

Una acción (habilidad-destreza) que proviene de una predisposición o motivación sustentada por la interacción en red entre conocimientos, habilidades y emociones. La red de interacciones involucra todo el ser de la persona representando el acoplamiento estructural de la competencia.

En consecuencia, la competencia involucran todo el ser de la persona y esta acompañada de emociones muy intensas en situaciones que conllevan generalmente elección de acciones consecuentes con valores sociales asumidos en la convivencia y comunicación de los hombres entre si, en vista de la necesidad vital de compartir información para enfrentar las perturbaciones del medio.

En el enfoque que adopta el estudio, el medio ambiente no se considera independiente del hombre, por tanto se reconoce la intencionalidad de la conciencia y de la voluntad de las personas de comprometerse en el cumplimiento de los actos laborales y funciones sociales, por tanto la competencia no es entendida como un programa computacional que no tiene autonomía, sometida a reglas del programador, sino que evoluciona desde su propia praxis.

Todo lo dicho hasta aquí en relación a las competencias, cobra sentido y relevancia en el contexto de un empeño por mejorar la adquisición de competencias en los jóvenes que ingresan al trabajo, donde hay mutaciones rápidas, donde el valor del trabajo se modifica constantemente, por lo que la utilidad de las competencias no

puede estar sometidas a fechas de caducidad, sino que debe contener la capacidad de crecer con los cambios y desafíos que plantean los entornos actuales y futuros.

2.3.2. Hacia un modelo de competencias integral

El modelo de cambio de actitud aborda la predisposición para actuar basándose en una representación de la realidad, sustentándose en tres dimensiones que reconoce como parte de la actitud: los conocimientos, las habilidades y emociones.

Al abordar la competencia desde la actitud, si bien no despeja todas las dudas sobre el origen y tratamiento de la competencia, armoniza con la visión holística de esta y aporta antecedentes interesantes de su desarrollo, transferencia y ejecución.

En conclusión, cualquier intervención en el campo educativo y específicamente para el caso de la mejora del programa de administración, el cambio de actitud deberá incluir optimizar la información, revisar y proponer mejoras de las costumbres y hábitos referidos con la materia de interés y también, la integración de emociones que favorezcan la aceptación de las razones lógicas a poner en práctica medidas adecuadas para el perfeccionamiento de la conducta, que buscare ser eficaz en su ejecución.

Por consiguiente es de comprender que la conducta humana no es ajena a la competencia, la que si bien busca ser eficaz en su ejecución, involucra un comportamiento que es propio de la actitud o disposición para actuar, en definitiva, se tiene presente que cuando se habla de competencias se habla sin duda del comportamiento humano.

El modelo de cambio de actitud resulta incluyente en su concepción y desarrollo de la conducta, al considerar la interacción sistémica de sus factores, comprendiendo la conducta como un constructo de entidades trascendentales, que incluyen las explicaciones generadas por el observador en su práctica de vida, en la que construye realidades sobre la base de su experiencia y percepciones.

Durante los últimos años, tanto en ámbitos educativos como en el sector empresarial, las competencias han transformado el quehacer. Desde la educación, el concepto adoptó un carácter más humanista, ecléctico y en construcción, mientras que en las empresas este enfoque es eminentemente práctico y conductual, haciéndolo altamente operativo y centrado en los resultados del negocio a nivel de las personas, necesidad fundamental para cualquier empresa actual.

A pesar de la diversidad y polisemia del concepto competencias antes comentada, existen elementos de convergencia entre la actitud y la competencia. Ellos son explicitados en la siguiente tabla.

Cuadro 2.9. Paralelismo entre la competencia y la actitud. Tomado de (Arnau, 2009)

| COMPETENCIA (Acción) Recursos personales | ACTITUD (Predisposición) Componentes de la actitud |
|---|--|
| Saber | Componente cognitivo: El nivel de conocimiento que tiene la persona y el nivel de certeza y de convicción para actuar. |
| Saber hacer | Componente conductual: No sólo lo relacionamos con las destrezas para llevar a cabo un comportamiento sino que integramos los hábitos y las costumbres de actuación hacia un determinado objeto. |
| Saber estar | Componente emotivo: Las emociones que acompañan a los hábitos de comportamiento y a las ideas y convicciones para actuar |
| Querer hacer | Predisposición-motivación para actuar |

Asumido este paralelismo, se reconocen implicaciones entre ambos constructos, en resumen, la activación de la competencia es posible, en parte, por la influencia que ejerce el componente conductual de la actitud, como un bloque sistémico de destrezas, experiencias previas en forma de costumbres, automatismos y/o condicionamientos, autoconceptos, motivaciones y rasgos de la personalidad que predisponen una actuación; actuación que la formación desde el ámbito educativo intentara modelar desde las actitudes para llegar a una actuación competente.

Dentro de este circuito dinámico donde se gesta y se materializa la conducta eficaz o competencia profesional, la evaluación positiva o negativa de ella, afecta nuevamente a la actitud, existiendo siempre una retroalimentación que modela nuevamente las ideas, los nuevos hábitos y destrezas, pudiendo incidir en nuevas formas de transformar las emociones, modificando la predisposición global para actuar. El proceso resulta activo y por tanto vulnerable a los factores que lo

constituyen, el componente conductual aparece como un elemento imprescindible para modificar, evolucionar y fortalecer la competencia profesional.

En efecto, ser competente es no solo manejar conocimientos y habilidades para ejercer una responsabilidad, sino que fundamentalmente hay que tener la habilidad para aplicar o reproducir ese conocimiento en situaciones distintas a las del aprendizaje, aprovechando los recursos disponibles en el medio. Resulta oportuna una actitud coherente con la acción a realizar, no solo para el éxito en la actuación, sino también por la proyección de actitudes positivas al momento de interactuar (apoyar un buen clima de trabajo, saber escuchar, etc.).

Otro enfoque que resulta en alguna medida armonioso con el que adopta el estudio, es el que define la competencia apoyando la idea de interacción compleja de elementos enmascarados por una acción, acción que representa una materialización de la actitud que desea ser eficaz al hablar de competencias. Concretamente al referirse a la competencia como: “una característica subyacente en una persona que está causalmente relacionada con el desempeño, referido a un criterio superior o efectivo en un trabajo o situación”, Spencer y Spencer (1993).

De acuerdo con los autores mencionados, se entiende la competencia como un potencial de conductas adaptadas a una situación. Ellos hablan de característica subyacente porque la competencia sería una parte profundamente arraigada en la personalidad del estudiante, que puede predecir su comportamiento en una amplia variedad de situaciones académicas o profesionales; resaltando que está causalmente relacionada, porque puede explicar o predecir su futuro desempeño profesional; mientras que referido a un criterio significa que la competencia predice la actuación buena o deficiente utilizando un estándar de medida específico.

Siguiendo con la mirada integradora de la competencia, es un aporte al modelo de cambio de actitud tener presente la visión de competencia presentada por Maturana y Varela (1984, 1997) donde sostienen una visión que involucra la idea innovadora de cosmovisión del universo humano que explica e interactúa con la naturaleza biológica, cognoscitiva y social del hombre desde la perspectiva del operar biológico completo del ser vivo.

Ellos nos indican que si el conocimiento y, por ende, las competencias, son una de las autoorganizaciones internas del mismo, visualizándose como configuraciones generadas por el hombre en su experiencia del vivir y convivir, y no como constructos o habilidades innatas o transmitidas, entonces, interesa de sobre manera indagar qué papel juega en su construcción el lenguaje y el compartir tareas y emociones entre los hombres, Maturana (1984, 1997).

Las competencias, de acuerdo al enfoque de la cognición formulado por Maturana son entendidas como capacidades de combinación y estructuración de recursos cognitivos y afectivos plenamente conscientes que involucran todo el ser de las personas, que van acompañadas de emociones muy intensas en situaciones que conllevan generalmente elección de acciones consecuentes con valores sociales, asumidos en la convivencia y comunicación de los hombres entre si, en vista de la necesidad vital de compartir información para enfrentar las perturbaciones del medio.

En resumen, el modelo de cambio de actitud en su visión holística representa una recopilación de explicaciones teóricas, que dando vida a los tres elementos reconocidos como constituyentes de la actitud (conocimientos, habilidades y emociones) explican la conducta humana, enlazándose selectivamente con elementos que definen la competencia, es decir, la conducta humana.

En consecuencia ofrece un valor añadido al concepto competencia, adoptando un enfoque que permite generar competencias vivas, capaces de evolucionar, manifestándose en conductas eficaces; idea que guía al modelo en su propósito de desencadenar mejoras adaptativas para sobrevivir en el mundo laboral.

2.3.3. Enfoque holístico de las competencias: Las competencias transversales en la EMTP

A continuación revisaremos como la visión holística de la competencia integra los enfoques conductistas y el de atributos desde una perspectiva más amplia, asumiendo que la realidad es por encima de todo una estructura, cuyos elementos

se hayan funcionalmente conectados entre sí, por lo que al abordarlos se pone mayor énfasis en sus relaciones que en su orden, resaltando el carácter relacional de la competencia.

Se destaca que el enfoque holístico contempla tanto las tareas desempeñadas como los atributos personales que permiten desarrollarlas con éxito, así como los requerimientos del contexto socio-organizativo en que se lleven a cabo, Valverde (2000:8).

Ahora bien, en el ámbito laboral son los empresarios los que cada vez hacen presente la necesidad de trabajadores que además de desempeñar sus tareas, también sean capaces de relacionarse con otras personas, de integrarse en el ambiente de la organización, de tener iniciativa, etc., aludiendo constantemente a las competencias de empleabilidad que incluye comportamientos y actitudes transversales a diferentes ámbitos de actividad personal y laboral.

La competencia así concebida, valora la capacidad del trabajador para poner en juego su saber adquirido en la experiencia. De esta forma se entiende como una interacción dinámica entre los distintos acervos de conocimientos, habilidades, destrezas y desempeño en que se encuentre el individuo. Los modelos de este enfoque con mayor impacto en el ámbito de la formación han sido planteados por:

- a) Alex (1991)
- b) Le Boterg (1991)
- c) Bunk (1994)
- d) El Instituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori (ISFOL) (1995)
- e) Echeverría (1996)

A continuación se presenta una valoración de los diversos modelos desde el modelo de cambio de actitud.

Cuadro 2.10. Valoración de los modelos desde el modelo de cambio de actitud de Montané et al (2007)

| Autor | Componentes | Alcances | Limitaciones |
|---|---|---|---|
| Alex en 1991. | Competencias Técnicas. Competencias sociales | Tiene en cuenta todos los componentes de una organización | - No se mencionan aspectos individuales de la persona. - Ignora el contexto, No se mencionan habilidades o estrategias complejas. - Definición muy genérica que ofrece dificultades para operativizarla |
| Le Boterg en 1991 | C. Técnicas: Saberes y Técnicas C. Sociales | Tiene en cuenta todos los componentes de la organización | - No se mencionan Aspectos individuales de la persona - Ignora el contexto - No se mencionan habilidades o estrategias complejas - Definición muy genérica que ofrece dificultades para operativizarla |
| Bunk en 1994. | C. Técnicas C. Metodológicas C. Participativas C. Sociales | - Considera aspectos personales - Tiene en cuenta todos los componentes de la organización. - Tiene en cuenta el contexto - Considera habilidades o estrategias complejas cognitivas, emocionales y actitudinales - Buen nivel de detalle y concreción | - La mayor limitación de Este modelo resulta ser la operativización de algunos indicadores como: honradez, capacidad de adaptación, etc. que superen la subjetividad y sean válidos. |
| Echeverría en 1996 | <i>C. Técnicas</i> <i>C. Metodológicas</i> <i>C. Participativas</i> <i>C. Personales</i> | - Considera aspectos personales - Tiene en cuenta todos los componentes de la organización - Tiene en cuenta el contexto - Considera habilidades complejas (Cognición, emoción, actitud) | - La mayor limitación de este modelo es la operativización de algunos indicadores |
| El Instituto per lo Svilupo Della Formacione Professionale dei Lavoratori (ISFOL) en 1995. | C. Básicas C. Técnicas C. Transversales: Diagnosticar, Relacionarse y Afrontar | - Considera aspectos personales en sus competencias transversal - Tiene en cuenta todos los componentes de la organización - Tiene en cuenta el contexto en las transversales y en las básicas - Considera habilidades complejas cognitivas, emocionales y actitudinales en las transversales - Buen nivel de detalle y concreción - Muestra diversos niveles de competencia según la cualificación. - Respecto a las Competencias transversales están redactadas de una manera operativa | - Modelo poco conocido en Europa, donde los modelos franceses y anglosajones han tenido más resonancia |

Si bien los enfoques expuestos en la tabla 2.10. son coherentes con la concepción de competencia que asume el estudio, esta encuentra mejor enlace con el modelo que identifica estrategias cognitivas, conductuales y afectivas para afrontar el

cambio y la incertidumbre de las nuevas organizaciones; de esta forma, el modelo ISOFOL complementa al modelo de cambio de actitudes, permitiendo situar la adaptación al cambio profesional como una competencia transversal, transferible y aplicable a una gran diversidad de trabajos.

El ISFOL desarrolló en 1995 un modelo de competencias definidas como un conjunto integrado y operativo de conocimientos técnico- específicos, requisitos de base para la ocupabilidad y comportamientos laborales de la persona, el que se articula en bloques de competencias: las competencias técnico-profesionales y las competencias transversales, conformando la competencia profesional.

Cuadro N° 2.11. Competencias profesionales según ISFOL (1995)

| COMPETENCIA | | |
|--|---|---|
| Competencias de base CB | Competencias técnico profesionales CTP | Competencias transversales CT |
| -Informática de base -Organización de empresa -Derecho del trabajo y sindical -Técnicas activas de búsqueda de empleo. -Economía básica. | Unidades de competencias propias de los puestos y funciones de los diversos sectores y áreas de actividad Gestión de la Calidad | -Diagnosticar -Relacionarse -Afrontar |

Entre las ventajas de este tipo de competencias se señala que la mejor solución para sobrevivir a las demandas cambiantes de producción de las empresas y mantenerse activo en el mercado de trabajo es disponer de unas capacidades básicas y transversales, además de las técnicas o profesionales referidas a la ocupación, Ford & Orel (2007).

Estas competencias transversales, posibles a través de la transferencia, están agrupadas en tres subtipos de operaciones que el sujeto realiza: diagnosticar, relacionarse y afrontar, Angeli, (1997), citado en Aneas (2003),.

Tomando como punto de partida estos 3 subtipos de competencia transversal, Arnau (2009), propone un conjunto de capacidades transversales para lograr mejorar la adaptabilidad de los alumnos atendiendo a los elementos presentes en el modelo de cambio de actitudes.

Cuadro 2.12. Submodalidades de la competencia transversal de adaptación al cambio desde el modelo de cambio de actitudes de Montané et al (2007)

| | Diagnosticar: Diagnosticar las características del ambiente y del proceso | Relacionarse: Establecer una relación adecuada con el ambiente | Afrontar: Estar dispuesto a afrontar la tarea y el ambiente ya sea a nivel mental, afectivo o motor |
|-------------------------------------|---|---|---|
| Conocimientos (Fase2) | Diagnosticar información necesaria a mejorar en relación a los cambios profesionales | Mantener una escucha activa y participar en el dialogo individual y en grupo | Comprender y aceptar la información y las ideas favorables a la adaptación al cambio para resolver dudas y conseguir aumentar los niveles de certeza. |
| Hábitos y destrezas (Fase 3) | Diagnosticar las destrezas presentes y los hábitos de comportamiento hacia el cambio y el proceso de adaptación al cambio | Valorar, con los demás compañeros, como están instalados los hábitos y automatismos hacia la adaptación al cambio | Ser consciente de la necesidad de cambio y determinar como iniciar la sustitución de hábitos de resistencia al cambio por otros favorables a la adaptación. |
| Emociones (fase 4) | Diagnosticar las emociones favorables y desfavorables a la adaptación al cambio | Realizar en grupo actividades de mejora de las emociones hacia el cambio | Gestionar emociones favorables a al adaptación delante de situaciones profesionales nuevas. |

Al fragmentar la competencia en varias submodalidades, tal como muestra la figura 2.12. se identifican didácticamente los elementos presentes en el proceso de cambio de actitud, para lograr que los alumnos se cualifiquen para adaptarse a los cambios profesionales dentro de entornos laborales complejos.

En síntesis, las competencias desde su concepción holística, permite situar como una competencia transversal la adaptación al cambio, entendiendo que las competencias trasversales son aquellas que pueden identificarse como capacidades que permiten al individuo desarrollar y aplicar sus propias competencias en actividades diversas, a través de procesos de transferencia, y que implican factores cognitivos, afectivos como conductuales, Aneas (2003).

Siendo así, la concepción holística de las competencias no solo permite situar la adaptación al cambio como una competencia transversal, sino que este enfoque, coincide con la forma de entender las competencias desde el modelo de cambio de actitud.

En esta línea, el sistema nacional de certificación de competencias laborales en Chile (en adelante, SNCCL), desea compartir un lenguaje común y coherente con lo expresado en la ley que crea el sistema; habla de definiciones instrumentales, para orientar el trabajo de las competencias y permite definir las en la EMTP. A continuación, el siguiente cuadro presenta las competencias que el sistema de formación permanente y por tanto el SNCCL reconoce:

Cuadro N° 2.13. Competencias existentes para SNCCL. Chile califica (2008)

| Básicas | Empleabilidad (genéricas) | Laborales |
|---|--|--|
| Son aquellas mínimas para desempeñarse en cualquier ámbito de desarrollo personal y laboral | Corresponden a comportamientos y aptitudes transversales a diferentes ámbitos de actividad personal y laboral | Son capacidades específicas para desempeñar una función productiva en diferentes contextos, conforme a requerimientos de cada sector productivo. |
| Ejemplos: - Lecto-escritura - Nociones de lógica matemática - Expresión y comprensión Oral | Ejemplos: - Comunicación eficaz - Capacidad de resolución de problemas - Capacidad de trabajo en equipo - Uso de tecnologías de información y Comunicación (TIC) | Ejemplo: - Saber operar una maquina especializada. - Supervisar y controlar una Obra |

Las competencias que se presentan en el cuadro N° 2.13, manifiestan el reconocimiento de la integración de las competencias, donde la transversalidad de las competencias resultan claves.

En Consecuencia, el verdadero crecimiento del estudiante en las competencias contempladas en el perfil de una titulación, se produce con la integración de diversas actuaciones que afectan tanto a lo específico como a lo transversal. Por ello, no resulta oportuno elaborar módulos formativos en los que se ofrezcan al estudiante de forma aislada por una parte, conocimientos y habilidades y, de otra, valores. Ni en lo personal ni en lo profesional se separan ambos componentes de la competencia, más bien en actividades de cierta complejidad tienden a agruparse.

En la titulación de Administración, un estudiante debe aprender por ejemplo a: “atender al público”, lo que le exigirá poner en juego diferentes competencias que le permitan asesorar con claridad al público, orientarlo, identificar información y documentos necesarios, atender con diligencia, realizar un seguimiento del cliente,

motivar al cliente etc., siendo firme pero respetuoso a un tiempo y buscando la empatía con una persona que hasta hace poco le resultaba desconocida.

Tomando como referencia el ejemplo, carece de sentido una formación centrada en el “trabajo en equipo”, la “toma de decisiones” o el “pensamiento crítico”, al margen de los conocimientos, habilidades y emociones necesarias para que sean aplicadas. Por otra parte, las competencias de empleabilidad, asumidas como transversales son transferibles, en tanto que refuerzan la capacidad de los estudiantes de adquirir otras competencias.

Sintetizando, el enfoque holístico de las competencias en los programas de EMTP y por tanto el de administración, está presente al reconocer desde el marco curricular, que será el cúmulo de experiencias que vive el sujeto durante toda su enseñanza media la que le brindara las competencias necesarias al sujeto para insertarse en el mundo laboral.

Así, se entiende que las competencias en general no son resultado de la suma de sus componentes, sino de la organización que adoptan ellos en forma de red de interacciones que entran en juego con las propias fuerzas internas de los sujetos en conflicto y las interacciones con los demás, teniendo instalado en su mente el trasfondo socio-cultural.

Por otra parte, el hecho de analizar estas competencias puede ayudar a los alumnos a incrementar su motivación y a ser más conscientes de todo lo que tienen que hacer para adaptarse de manera eficaz a los cambios profesionales; será importante para entrar en un proceso de reflexión y de balance de competencias, atendiendo a las exigencias del contexto socio laboral actual al tiempo de animar a los docentes para que favorezcan el aprendizaje de la adaptación al cambio profesional. (Rodríguez Moreno, 2006; Figuera y Rodríguez Moreno, 2007).

2.3.4. Aportes de la transferencia de los aprendizajes y la teoría de la motivación a las competencias laborales

Siguiendo a la actitud como el motor de acción para el estudio, es de tener muy en cuenta que lo aprendido en el aula debe transferirse a la resolución de situaciones complejas y cambiantes dentro del entorno laboral, sean estas semejantes o diferentes a las aprendidas con anterioridad, dentro de la situación formativa.

Si bien la investigación evalúa un programa de formación ya aplicado, los datos sobre la transferencia de la formación en el aula serán siempre necesarios a considerar, ya que serán en gran medida los resultados prácticos de la formación los que serán valorados en la evaluación del programa en general.

Para entrar en materia, se recordaran algunos conceptos que servirán para definir el tipo de transferencia necesaria para facilitar la adquisición de competencias, para ello se realizó una revisión documental que contemplan las aportaciones clásicas y otras más recientes; así se seleccionaron las aportaciones clásicas de Clifort (1981) y Gagné (1970), por su claridad expositiva.

En el contexto de formación se dice que hay transferencia cuando los contenidos en forma de conocimientos, destrezas o emociones adquiridas influyen en el aprendizaje de una situación. De esta forma, la transferencia implica trabajar con dos situaciones o dos tipos de aprendizaje: el primero y el segundo, lo que implica novedad respecto a la primera situación (Clifort, 1981, citado en Montané y Martínez, 1994).

Este dato nos indica hacia donde nos movemos en el proceso de formación: la formación previa sería la primera situación de aprendizaje mientras que el segundo aprendizaje estaría constituido por una similar en la cual se requiere adaptación.

Todo aprendizaje se sitúa en un continuo de transferencia positiva y negativa pasando por la transferencia nula. En los procesos de formación se debe intentar favorecer la transferencia positiva, consiguiendo dominio de los contenidos de aprendizaje por parte de los alumnos; puesto que cuando se domina un contenido

resulta más fácil comprender y entender otros contenidos, semejantes o más complejos, Montané y Martínez (1994).

Para lograr una transferencia positiva, el formador tiene que procurar que ésta no influya negativamente con los aprendizajes anteriores o simulaciones, sino que los fortalezca, evitando la transferencia negativa, puesto que podría bloquear el aprendizaje en relación a la adquisición de competencias. Los aportes referidos a la transferencia vertical y horizontal implican que la mejora de la adquisición de competencias se realicen de manera horizontal, puesto que los aprendizajes se amplían a aspectos similares dentro de una misma categoría y de manera vertical, facilitando aprendizajes superiores.

En síntesis, la investigación reconoce dos grandes teorías que le son coherentes. Por una parte la teoría de los elementos idénticos y la teoría de la generalización, ambas contempladas en la transferencia. Estos dos principios favorecen la adquisición de competencias ya que por una parte se incide en los factores similares, y por la otra, se integran principios generales que inspiran actividades diferentes a las propuestas en la situación inicial, (Montané y Martínez, 1994).

Para la mejora de la adquisición de competencia, resulta relevante que el formador utilice una transferencia positiva, vertical y horizontal. Así, se garantiza que lo aprendido por el alumno en un momento, especialmente durante la formación, le sirva y facilite el aprendizaje de otras tareas similares o de mayor complejidad.

También desde este escenario la motivación actúa como un motivador de las actitudes, como constructo teórico, la motivación se puede definir como un proceso multideterminado que enraíza y dirige el comportamiento partiendo de un objetivo (Villamarín, 2006^a). Otros definen la motivación como un estado interno, en forma de impulso, que predispone para actuar; al ser activado, mantiene y dirige la conducta, siendo este el último, el concepto que asume en la investigación, Montané y Martínez (1994) y Montané et al (2007).

Se pueden destacar elementos presentes en el concepto de motivación básica, donde la motivación es:

a) Un estado impulsor dentro del organismo que se activa por necesidades corporales, estímulos ambientales o hechos mentales como pensamientos o recuerdos.

b) La conducta activada y dirigida por este estado.

c) La meta hacia la cual se dirige dicha conducta

Teniendo en cuenta la definición de Vallamarín (2006), en la que se distingue un impulso, una conducta activada y una meta hacia la cual se dirige la conducta, resulta posible argumentar que la motivación tiene un carácter directivo y dinámico que puede variar en el tiempo y esta condicionada por una serie de factores internos de la persona (cognitivos, afectivos y conductuales) y externos (contexto social y laboral), que terminan teniendo una incidencia en el comportamiento, activándolo desde un inicio, intensificándolo o bien manteniéndolo.

La motivación para el aprendizaje y por tanto para la adquisición de competencias, pertenece al bloque de las motivaciones secundarias, según la distinción que hace Limonero (2006) y Montané et al (2007), entre las motivaciones primarias y básicas se encuentran las relacionadas con impulsos casi innatos, y las secundarias están implicadas en los procesos de aprendizaje y la adquisición de actitudes.

Se menciona que existen diferentes teorías y enfoques que explican la motivación. La motivación extrínseca o la motivación como factor externo, donde elementos externos regulan el aprendizaje y el querer ponerlo en práctica, como por ejemplo la valoración del profesor, los comentarios de las personas o incluso, las expectativas vinculadas al mantenimiento de un puesto de trabajo. Este tipo de motivación es externa, y representa un buen comienzo para avanzar hacia situaciones en las cuales el aprendizaje para adquirir nuevas competencias y en consecuencia adaptarse a los cambios sea satisfactorio y per se, Montané y Martínez (1994) y Montané y Jariot (2005).

En cambio, cuando el alumno llega a experimentar sensaciones positivas e interés hacia procesos de aprendizaje estará trabajando a partir de una motivación interna

al tiempo que se convertirá en una actividad satisfactoria para si, sin la necesidad de recibir ningún incentivo extrínseco (Deci, 1975, en Villamarín, 2006b).

De esta forma, aplicado al objeto de la investigación, se trataría de motivar para mejorar y fortalecer actitudes favorables para adquirir competencias, constatando que los alumnos lo pasan bien desarrollando actividades de enseñanza aprendizaje propuestas, tal como lo expone Montané y Martínez (1994).

En el modelo de cambio de actitudes, la motivación sirve para explicar como influye cada factor por separado y de manera conjunta, este sería un primer nivel. El segundo nivel, implica la suma de las tres motivaciones anteriores y configura el nivel de motivación general de la actitud, es decir, la motivación para adquirir determinadas competencias (Montané et al 2007).

Concretando, el enfoque holístico de la competencia permite observar la adquisición de competencias laborales como una competencia de carácter transversal, aplicable a diferentes situaciones o contextos profesionales, que deberían ser trabajadas desde los procesos formativos, para mejorar la adquisición de competencias y en consecuencia la empleabilidad de la persona.

Los modelos de la motivación, aunque concretan poco los procedimientos de intervención, participan en este proceso, incidiendo en cada uno de los elementos de la actitud, por separado y de manera conjunta, configurando el nivel general de la adquisición de actitudes que se espera se manifiesten como competencias en el desempeño del puesto de trabajo.

Desde el escenario evaluativo elegido, es significativo reconocer las redes sistémicas que se articulan participando en el proceso de adquisición de competencias, aportando a la evaluación elementos de mejora tanto al proceso en si, como al programa de formación en sus futuras aplicaciones.

2.3.5. Aportes del modelo de cambio de actitud y las competencias a la EMTP

En efecto, producto de la nueva dinámica laboral y social, las competencias dan un nuevo rostro a la educación en general, las instituciones educativas deben modificar la esencia de su ser y de su quehacer en procesos de planeación, organización académica y evaluación, con el propósito de adecuarse a los retos que imponen las actuales circunstancias, donde el fenómeno de las nuevas tecnologías de la información, marcan la pauta en los necesarios cambios de los sistemas educativos.

Hoy se necesita educar la condición humana y aprender a enfrentar las incertidumbres, implica que, decididamente se deberá llegar a nuevos modelos, enfoques o estilos en educación Morín (1999).

El enfoque de competencias laborales representa una herramienta para enfrentar estas transformaciones en el ámbito de la gestión empresarial y la formación para y en el trabajo, mostrando un desarrollo creciente en Chile, destacando los avances en el campo curricular y pedagógico, dominando en la enseñanza técnica profesional de nivel medio.

En este nuevo escenario, se distinguen cuatro dimensiones de las competencias laborales que sin duda han incidido en la EMTP: Identificación de competencias, Normalización de competencias, Formación basada en competencias y Certificación de competencias

De lo expuesto, la EMTP enfrenta constantemente acciones impulsadas por el cambio:

1. Iniciativas impulsadas por el sector privado, en el ámbito de empresas o rama económica e iniciativas del sector sindical.
2. Iniciativas del Estado, a través de los Ministerios de Educación y Trabajo, desarrollando programas pilotos o políticas tendientes a la formación basada en competencias o a la creación de sistemas nacionales.
3. Iniciativas generadas a partir de instituciones de formación.

El impacto más evidente que ha tenido el enfoque en el diseño curricular se relaciona con la identificación de contenidos de clara pertinencia para la formación de técnicos, los que además, pueden ser actualizados con prontitud cuando en el levantamiento de las competencias se identifican conocimientos o destrezas que necesitan ser reforzados, incluidos o transformados.

Sin embargo, esto último se ha venido enfrentando con esquemas organizacionales que conducen tardíamente los ajustes necesarios a la situación de aprendizaje, de un lado, porque las transformaciones curriculares suelen ser sometidas a procesos burocráticos de larga duración y, de otro, porque en general no se dispone de mecanismos ágiles para capacitar a los docentes técnicos³.

La competencia laboral entrega un cuerpo de contenidos que se necesita transformar en aprendizajes esperados que orienten la experiencia educativa en la formación técnica, así surgen los perfiles profesionales de competencia, donde la información más relevante se encuentra en los criterios de realización con que se juzga el desempeño idóneo en una actividad, traducidos en contenidos fundamentales de la formación. Esto sin perder de vista que siempre se necesita garantizar el dominio de las competencias básicas y la permanente ampliación de éstas.

Se está produciendo un deslizamiento desde la didáctica de la enseñanza a la didáctica del aprendizaje y este es el gran reto que, deberá asumir la enseñanza en la próxima década: “la principal innovación metodológica en los últimos años ha sido trasladar el centro de atención de la enseñanza al aprendizaje”. Zabalza (2000: 243).

El eje principal de la educación por competencias, es el desempeño entendido como una experiencia integral y no como saberes aislados y descontextualizados. Desde tal perspectiva, lo importante no es la adquisición de determinados conocimientos, sino el uso eficaz y oportuno que se haga de ellos.

³ Algunas evidencias indican que ciertas transformaciones tecnológicas han llegado al lugar de aprendizaje cuando éstas ya no están vigentes, porque entre la detección del cambio requerido en conocimientos y destrezas y su aplicación educativa han pasado cinco años.

Así, se integran las competencias desde tres grandes vertientes: laboral, profesional y desde la óptica del cambio.

Desde el punto de vista laboral, la competencia se asocia más a la capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño real, demostrado en determinado contexto de trabajo, y que no resulta sólo de la instrucción, sino que se incluye la experiencia en situaciones concretas de ejercicio ocupacional.

Desde el punto de vista profesional, la competencia se asocia a la capacidad de articular y movilizar condiciones intelectuales y emocionales en términos de conocimientos, habilidades, actitudes y prácticas, necesarias para el desempeño de una determinada función o actividad profesional, de manera eficiente, eficaz y creativa, conforme al contexto y naturaleza del trabajo.

Al hablar de formación técnica profesional, resulta pertinente recordar que “Profesional” es toda persona que pueda brindar un determinado resultado y con una calidad determinada. La Organización Internacional del Trabajo (en adelante, OIT) la define como: Capacidad de aplicar destrezas, conocimientos y actitudes al desempeño de la ocupación de que se trate, incluyendo la capacidad de respuesta de problemas imprevistos, la autonomía, la flexibilidad, la colaboración con el entorno profesional y con la organización del trabajo.

El tercer enfoque que se ajusta a la óptica del cambio, permite apreciar a las competencias como conjuntos integrados por saberes y/o cualidades, que dan paso a un concepto basado más en capacidades movilizadas (Navío Gámez, 2005).

Aunque mucho se ha dicho sobre las competencias aun hay vacíos y desacuerdos sobre la cuestión, lo cual es un serio obstáculo para la estructuración de programas educativos con base a este enfoque (Soto 2002, Díaz Barriga, 2006).

El Ministerio de educación ha tomado este referente conceptual para definir su política educativa, definiendo la competencia laboral⁴ como: “actitudes,

⁴ Aunque en teoría, podría considerarse como una variación conceptual más la disposición entre competencia profesional o laboral, parece claro que en este caso lo único que se produce es una variación terminológica, debido a que en los países de América Latina el término “laboral” es el que mejor se corresponde con el término

conocimientos y destrezas necesarias para cumplir exitosamente las actividades que componen una función laboral, según estándares definidos por el sector productivo”.

En resumen, la irrupción de las competencias en la FT de nivel medio, aporta tanto como el sistema educativo y sus operantes sean capaces de entender, consensuar y operar; la conceptualización del término dependerá evidentemente del enfoque asumido. También depende de los aspectos tangibles o intangibles vinculados con ellas, porque aunque se plantea con gran énfasis la necesidad de descomponer la competencias en evidencias y criterios que la hagan tangible, es claro que hay algunas competencias para lo cual esto no funciona, porque no es lo mismo medir una competencia técnica que evaluar el logro de una competencia social.

Siendo así, un modelo que trate la actitud humana, reconociendo su complejidad en la interacción continua y circular entre conocimiento, habilidades y emociones, hace posible acercarse a la mejora de un actuar, que necesita actualizarse al tener consciencia de la evolución de los entornos y las propias capacidades.

2.4. INSERCIÓN LABORAL: EL MODELO DEL DOBLE AJUSTE

Continuando con la definición de los elementos que delimitan la evaluación del programa de administración, a continuación se examina el significado y articulación de la inserción laboral con el sujeto en la realidad, llegando de esta forma, a la elección del modelo que utiliza el estudio para su evaluación.

Siendo la inserción laboral de los jóvenes un proceso problemático y crecientemente complejo, el estudio se decanta por trabajar con un modelo de inserción que incluya los elementos de la actitud, competencia e inserción laboral.

“profesional”, tal como es concebido en países europeos. Por ello en este contexto, competencia profesional y laboral son consideradas como equivalentes.

2.4.1. Concepto y enfoques para la Inserción Laboral

Generalmente se habla de inserción laboral para referirse al proceso de incorporación a la actividad económica de los individuos (García Blanco y Gutiérrez Palacios, 1996), sin embargo hay quien puntualiza que el propio termino de inserción hace referencia a un hecho puntual, resultado de un periodo que se denomina transición (Ventura Blanco, 2005).

Por tanto, se entenderá que la inserción laboral es un hecho en si, el logro de un trabajo, pero que dadas las características del mercado de trabajo, requiere de un proceso vivo, esto es, un conjunto de acciones que hagan efectiva esa inserción.

En este sentido, se podría añadir un aspecto más al propio concepto de inserción, este no implica solo salir del desempleo, sino que conlleva cierta estabilidad y permanencia en una ocupación, de manera que genere cierta autonomía económica y una alta probabilidad de mantenerla (Donoso Vázquez y Figueroa Gazo, 2007).

También es importante señalar la distinción, basada en la diferencia de condiciones en las que se realiza la inserción, lo que representaría la inserción laboral profesional, como un conjunto de procesos por los que el individuo inicia el ejercicio de una actividad profesional estable, que le permite adquirir experiencia y conocimientos necesarios para la realización de sus trayectorias laborales, e inserción laboral, diferenciado este, de trayectorias precarias con cambio continuo de oficio, falta de perspectivas y continuas rotaciones que impiden tal como menciona Martínez Marín, (2000) la acumulación de una experiencia especializada que facilite la inserción laboral plena.

Así la inserción laboral, implicaría obtener un empleo sin más cualificación de la valoración del mismo, y la inserción profesional representaría obtener un trabajo relacionado con la especialización profesional y formación obtenida (Ventura Blanco, 2007). En efecto el concepto, profesión, está estrechamente relacionado con el currículum formativo (Homs, 1991; López Palma, 1996; Pérez Escoda, 1996; Pérez Escoda y Aneas, 1999).

Concretamente, inserción laboral, hará referencia al logro de un puesto de trabajo o empleo cualquiera; en palabras de Fernández: "...se restringe su significado a la mera inserción laboral y ésta a su forma convencional: un contrato de trabajo" (Fernández, 1988: 2). La inserción laboral constituye un punto de encuentro efectivo entre la empleabilidad⁵ y la ocupabilidad (Bisquera, 1992). La empleabilidad se refiere a la probabilidad de inserción laboral dependiente de las características que presentan las personas que buscan empleo. La ocupabilidad hace referencia a la posibilidad de inserción laboral, dependiente de las oportunidades que presenta el mercado de trabajo. Por tanto, la primera se centra en la persona y depende del aprendizaje, y la segunda depende del contexto.

Si bien se complejiza aun más el proceso de inserción con estas discriminaciones, el estudio reconoce estas diferencias, entendiendo que serán el conjunto de interacciones sistémicas de las estructuras del propio fenómeno de inserción, el que defina la inserción laboral de los sujetos.

Ahora bien, teniendo en cuenta que la investigación trata de valorar la inserción de los titulados de una formación que si bien es profesional, incluye la educación obligatoria, es más apropiado hablar de inserción profesional inicial, ya que son jóvenes que ingresan por primera vez al mundo laboral formal.

⁵ La empleabilidad es un término que ha ido cambiando su significado en los últimos años. Se utilizaba inicialmente para identificar exclusivamente las competencias necesarias para un puesto de trabajo específico, en el sentido de una competencia laboral (Saterfield y McLarty, 1995). Actualmente la empleabilidad no se reduce a competencias académicas básicas: La Comisión de las Comunidades Europeas (2003) la define como "la capacidad para lograr un empleo. No sólo se refiere a la adecuación de sus conocimientos y aptitudes, sino también a los incentivos y las oportunidades ofrecidos a los ciudadanos para que busquen empleo".

Orgemer (2002: 65), la define como la "oportunidad del trabajador a acceder a un empleo que cumpla con sus expectativas, con su formación y con su trayectoria profesional", recalcando la implicación no sólo del trabajador, sino de la propia empresa.

La Organización Internacional del Trabajo (OIT) la considera como "la capacidad para conseguir y conservar un empleo y la capacidad de sintonizar con el mercado de trabajo, de poder cambiar de empleo sin dificultades o de encontrar un puesto de trabajo." Considerar la empleabilidad como una capacidad implica asumir que se puede adquirir y desarrollar, es decir, se puede aprender y, por lo tanto, intervenir en ella. En cualquier caso un alto nivel de empleabilidad dependerá en gran medida de la formación recibida, mediante la cual la persona adquiere el nivel de competencia exigido en el mercado laboral (Cajide et al. 2004).

En las Conclusiones Generales del Seminario Oficial de Bolonia, celebrado en Bled (Eslovenia), se reconocía todavía en Europa una cierta vaguedad y polémica en torno al término, así como la necesidad de clarificarlo, dada la íntima conexión con los diferentes objetivos del "Proceso de Bolonia", y hacían la siguiente interpretación: "Conjunto de logros - habilidades, comprensiones y atributos personales - que proporcionan a los graduados las mejores condiciones para ganar un empleo y para tener éxito en las diferentes ocupaciones que puedan elegir, con beneficios para ellos mismos y para el conjunto del colectivo de los trabajadores, de la comunidad y de la economía". Por tanto la empleabilidad, desde esta perspectiva, debía tener diferentes interpretaciones en los distintos programas de estudio (Seminario Oficial de Bolonia, 2004).

Ante lo expuesto, se admite que la inserción laboral incluye tanto la incorporación de la persona a un puesto de trabajo como el mantenimiento del mismo. Actualmente, dentro de la problemática del paro y de la inserción, hay que tener en cuenta ambos factores, ya que, además de la dificultad para encontrar un trabajo, el otro gran problema reside en la capacidad para mantenerlo, (Romero et al., 2004).

Entendiendo que el término inserción, hace referencia a un acontecimiento puntual, que sucede en un momento determinado como culminación de un periodo de tránsito o proceso previo al cual denominamos transición, Figuera (et al 2001) y Pérez Escoda (2001), será en este periodo, cada vez más prolongado, en el que aparecen nuevos matices fruto de la consideración de los diversos itinerarios o caminos entre los que elige cada sujeto (Bisquerra, 1992; Casal et al. 1991; Rodríguez Moreno, 1992).

También es de tener presente que la inserción laboral implica diversos niveles de análisis. El contexto económico y social es el primer nivel a considerar ya que la oferta y demanda de titulados viene en buena medida determinado por este. Un segundo nivel es el título obtenido, puesto que existen unas titulaciones con mayores posibilidades de acceso al mercado laboral, y finalmente, las características personales (Martínez Martín, 2000).

Por otra parte en el contexto nacional actual, la situación laboral del país no ha mejorado lo suficiente como para hacer frente a la presión de oferta laboral. Esto determina aspectos cuantitativos que evidencian un fenómeno estructural que condiciona las posibilidades de inserción laboral.

2.4.2. Modelos de Inserción Laboral: El Modelo del doble ajuste

Son numerosas las investigaciones que se han llevado a cabo sobre la inserción laboral de diversos colectivos, y desde diferentes perspectivas, tanto socio-económicas, sociológicas, como psicológicas, todas ellas dirigidas a la descripción

del fenómeno de la inserción social y profesional en sus categorías definitorias y de las variables implicadas en la explicación del proceso (Figuera, 1995).

Diversos autores han realizado trabajos y propuestas sobre los factores y variables intervinientes en este proceso (Blanch, 1990; Rose, 1991; Priesca, 1991; Arrizabalaga, 1992; Pérez Escoda, 1996; Figuera, 1996; Donoso, 2000 y Romero, 2004). En el conjunto de teorías y modelos explicativos del complejo fenómeno de la integración de los jóvenes en el mercado de empleo ha puesto de manifiesto según Muñoz et al. (2011), entre otras, tres conclusiones importantes:

- Que la inserción laboral es un fenómeno dependiente de contextos geográficos, sociales, de mercado, políticos, etc., en donde ha de llevarse a cabo dicha inserción.
- Que la inserción ocupacional-laboral depende igualmente de un conjunto de factores personales que el sujeto puede en buena medida manipular: formación adquirida, estrategias de búsqueda de empleo, tiempo a invertir en la búsqueda, expectativas profesionales y de salario, etc.
- Que en ese conjunto de factores personales la formación juega un papel destacado en todos los procesos relacionados con el mercado de empleo.

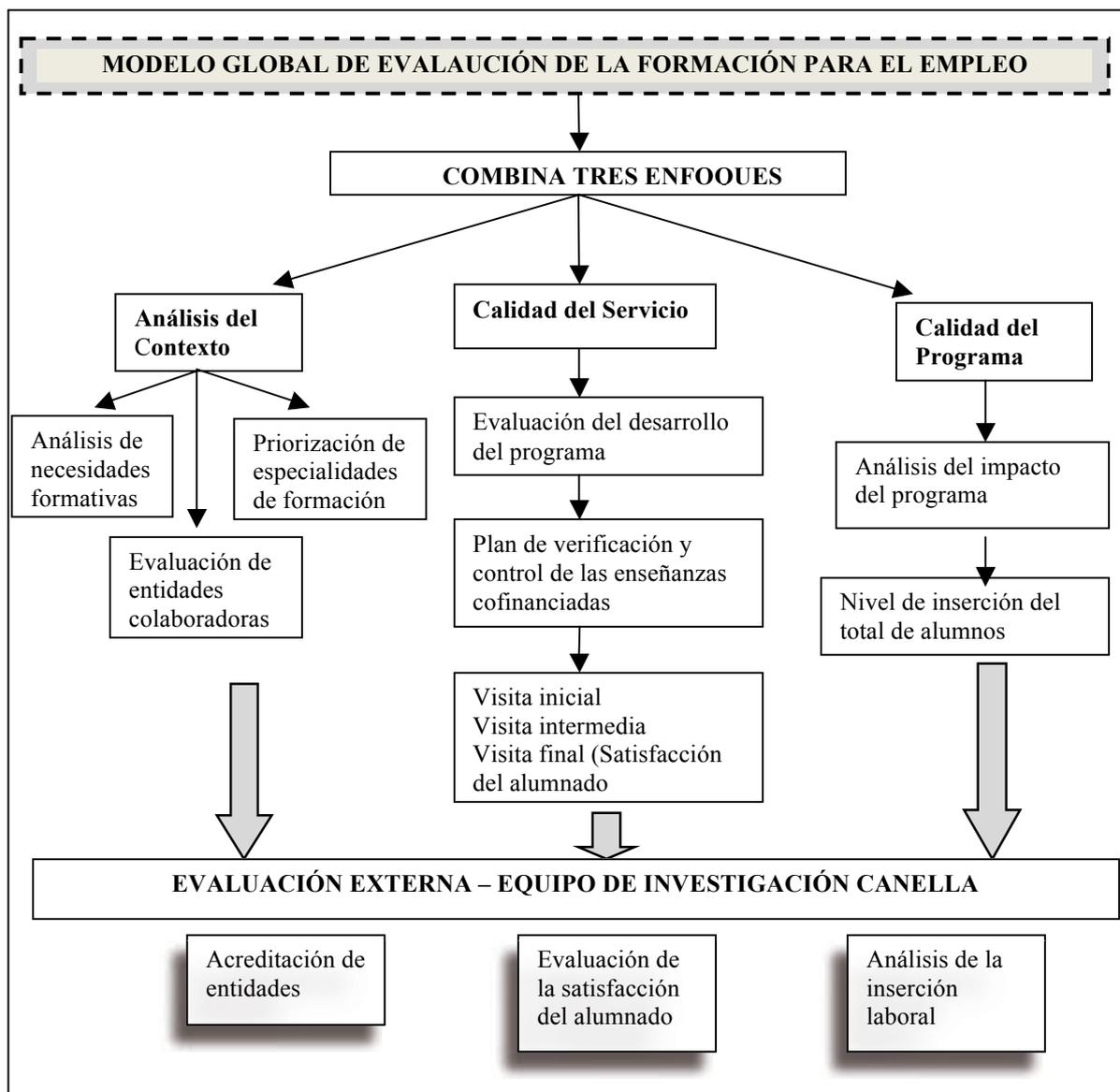
En sintonía a estas conclusiones, la mayoría de los autores que trabajan el tema de la inserción laboral (Blanch, 1990; Esteve, 1999; Figuera, 1996; Filella, 1998; Pérez Escoda, 1996; Montané 1993; Villar, 1997; Masjuan, et al., 1995, 1996, entre otros), están de acuerdo en agrupar las variables que intervienen en la inserción en tres bloques:

- El mercado laboral o determinantes situacionales
- Determinantes personales
- Determinantes de inserción

Por otra parte, el examinar modelos de evaluación de formaciones para el empleo, permitió revisar los aspectos sobre los que se evalúa la inserción en dichos programas. La mayoría de estos estudios se orientan a comprobar su efectividad

como política activa para el empleo y no suelen incluir indicadores sobre la calidad de la formación impartida, sin embargo el modelo llamado “Modelo Global de Evaluación y Mejora de la Formación para el Empleo en Asturias” (de Miguel, San Fabián, Belver et ál., 2011), lo integra.

Fig. 2.14. Modelo Global de Evaluación y Mejora de la Formación para el Empleo en Asturias (de Miguel, San Fabián, Belver et al., 2011)



Tal como indica la figura, la integración de elementos en la evaluación del empleo, si bien dificulta el tratamiento, lo hace más real a la experiencia que viven los sujetos, al entrelazar las dimensiones de, contexto, calidad del servicio y calidad del programa.

También es importante considerar que desde la ocupabilidad existen diversos enfoques para analizar el tema de la inserción, la investigación se queda con el que hace referencia a los modelos de inserción laboral, el que permite analizar las variables que puedan aumentar la empleabilidad de las personas.

La revisión de factores de inserción que realiza el estudio se centrara en aquellos enfoques utilizados en trabajos anteriores desde la psicología social y de algunos estudios macroeconómicos. En esta línea, Pérez Escoda propone un análisis de diversos factores y variables integrantes de la inserción laboral que se reproducen en la Tabla N° 2.15.

Tabla N° 2.15. Factores y variables integrantes de la inserción laboral. Fuente: (Pérez Escoda, 1996: 48).

| FACTORES SITUACIONALES | | FACTORES PERSONALES |
|---|--|---|
| VARIABLES COYUNTURALES | VARIABLES BIODEMOGRAFICAS | VARIABLES PSICOSOCIALES |
| <ul style="list-style-type: none"> ◆ Política económica. Indicadores económicos: <ul style="list-style-type: none"> -Índices de desempleo -Índices de contratación -Flujo de ofertas y demandas laborales. -Índices de formación. -Indicadores de cualificación ◆ Cambios en la estructura demográfica. ◆ Política laboral: <ul style="list-style-type: none"> - Legislación socio-laboral. - Programas de protección del empleo. - Medidas de fomento de la ocupación ◆ Reestructuración del mercado de trabajo: <ul style="list-style-type: none"> - Sectores en expansión (creación de puestos de trabajo) - Sectores en decadencia (pérdida de puestos de trabajo) -Introducción de Nuevas tecnologías. - Requisitos de contratación de las empresas ◆ Infraestructura de recursos sociales | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Edad ◆ Sexo ◆ Etnia ◆ Estado Civil ◆ Nacionalidad ◆ Lugar de residencia ◆ Antecedentes personales y familiares. ◆ Cualificación social (integración social, funciones y habilidades sociales, relaciones...) ◆ Estilo de vida ◆ Nivel socioeconómico y cultural. ◆ Educación formal. Titulaciones. ◆ Educación no formal. ◆ Atributos personales y aptitudes. ◆ Historia laboral anterior: <ul style="list-style-type: none"> - Experiencia. - Características de la última ocupación. - Motivo de la pérdida del lugar de trabajo. ◆ Experiencias de desempleo ◆ Duración en el desempleo ◆ Situación económica. <ul style="list-style-type: none"> - Recursos disponibles. - Ingresos familiares. - Cargas familiares. - Dificultades económicas existentes. ◆ Proyecto profesional-vital. ◆ Aptitud para la búsqueda precisa y acertada de trabajo | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Importancia, valoración del trabajo: <ul style="list-style-type: none"> - Centralidad del trabajo. - .Deseos de utilización de habilidades, variedad, influencia. ◆ Nivel de autoestima personal y profesional. ◆ Nivel de madurez ocupacional: <ul style="list-style-type: none"> - Conocimientos de la ocupación. - Interés por el reciclaje. ◆ Actitud de disponibilidad laboral: ocupación y/o trabajo deseado. Pretensiones: salariales, de horario, de movilidad, de contrato.. ◆ Estilo de atribución interna/externa. ◆ Percepción de la pérdida del trabajo. ◆ Vivencias en el desempleo: <ul style="list-style-type: none"> - Salud física: dolor de abeza/estomago, alteraciones del sueño, cambios de peso, vértigos. - Salud mental: salud mental general, satisfacción vital, angustia psicológica, estrés... - Desacuerdos y conflictos familiares: problemas de comunicación, cambios de de roles, problemas de relación con la pareja, hijos, etc. ◆ Estilos de afrontamiento: <ul style="list-style-type: none"> - Motivación en la búsqueda de trabajo. - Flexibilidad en la disponibilidad: disminución de pretensiones. - Búsqueda de reciclaje, formación - Búsqueda de soporte social: cant/calid. - Búsqueda de consejo profesional (médico, psicológico, orientador, de asistencia social, INEM...) - Comportamientos de ocio (solitarios o sociales) - Cambios en los hábitos: dietas, prácticas deportivas, fumar, beber etc. |

Conviene señalar que, si bien todas las variables recogidas en la tabla son importantes en la inserción laboral, no lo son en el mismo grado; es decir, no todas ejercen la misma influencia. De la misma manera, se señala que no es posible considerar aisladamente cada una de las variables. En realidad, se influyen

mutua y dinámicamente de manera que el peso de unas no puede ser valorado sin conocer la dimensión de las otras.

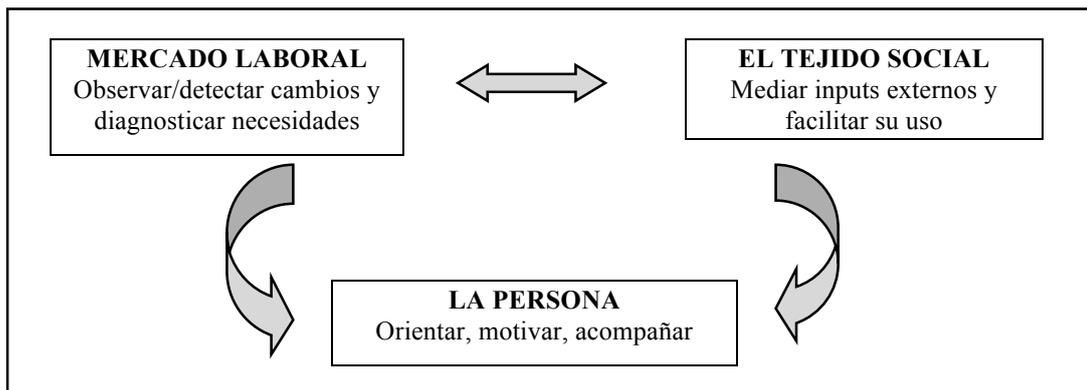
Por otra parte, la propuesta de Romero et al. (2004) que representa la figura N° 2.16, muestra una serie de factores que condicionan la inserción laboral. La importancia de estos factores radica en la posibilidad de poder operar con ellos, de manera que se puedan evaluar, que puedan ser objeto de intervención y de seguimiento por parte de los profesionales.

Tabla 2.16. Factores que condicionan la inserción laboral. (Elaborado a partir de la propuesta de Romero et al 2004).

| Factores de ocupabilidad | Factores de empleabilidad |
|--|--|
| Estructura, características y tendencias del mercado laboral: - la coyuntura económica - las ofertas de empleo - las demandas de empleo y la concurrencia - los índices económicos - los cambios demográficos - la política laboral del momento - la reestructuración del mercado de trabajo Factores subjetivos: - Edad - Sexo - Nacionalidad... | Actitudes. - Importancia que se le concede al trabajo - Interés por trabajar y buscar empleo (amplitud, disponibilidad) - Autoestima personal y profesional - El lugar de control y atribución e los éxitos y fracasos - Madurez ocupacional Competencias: - Competencias transversales - Competencias básicas - Competencias relacionales - Competencias profesionales (formación y titulación académica, experiencia laboral) - Conocimientos de inserción y de técnicas de búsqueda de ocupación Los factores sociales: - El contexto personal - Situaciones de rechazo |

Otro modelo interesante para el estudio es el modelo de intervención de (Donoso y Figuera, 2007), el que situándose desde la orientación profesional ayuda al proceso de inserción laboral. El modelo presenta tres elementos claves en su análisis: mercado laboral, el tejido social y la persona, tal como muestra la figura N° 2.17.

Fig. N° 2.17. Referencias del proceso diagnóstico. (.Donoso y Figuera, 2007).



Desde la perspectiva de Donoso y Figuera, el diagnóstico para la inserción se inscribe dentro de la disciplina del diagnóstico en orientación profesional, la que se ocupa de la comprensión, análisis e intervención, de y sobre personas y grupos, enfrentados a situaciones personales y profesionales sobre el desarrollo de la carrera profesional.

Desde este modelo, resulta constructivo y en línea con el estudio, la idea de entender que un diagnóstico o descripción de un sujeto o grupo, tendrá un valor si trae de la mano una intervención planificada conscientemente para optimizar la inserción laboral. En síntesis y siguiendo a las autoras, diagnóstico no es ya mirar y observar, sino actuar.

Con esta directriz, será posible situar la propuesta de mejora que arrojará la evaluación del programa de administración, como un elemento activo y no residual, así también, el diagnóstico e intervención que realice el profesor en el aula al momento de definir las intervenciones a realizar en su grupo, aparecen estrechamente unidas, incluso entrelazados al proceso.

Es de tener en cuenta que para la investigación, la idea de la orientación para la inserción laboral es un elemento fundamental a desarrollar en la formación, siendo entendida como una de las más importantes instancias socializadoras del ser humano, así, un programa de inserción laboral incluido e integrado en el currículo resulta relevante para orientar la inserción laboral de los estudiantes.

Ahora bien, el modelo elaborado por Montané (1990), ha inspirado estudio, siendo utilizado también para la elaboración de programas referidos a la inserción laboral. Este modelo se basa en la interacción dinámica de tres elementos:

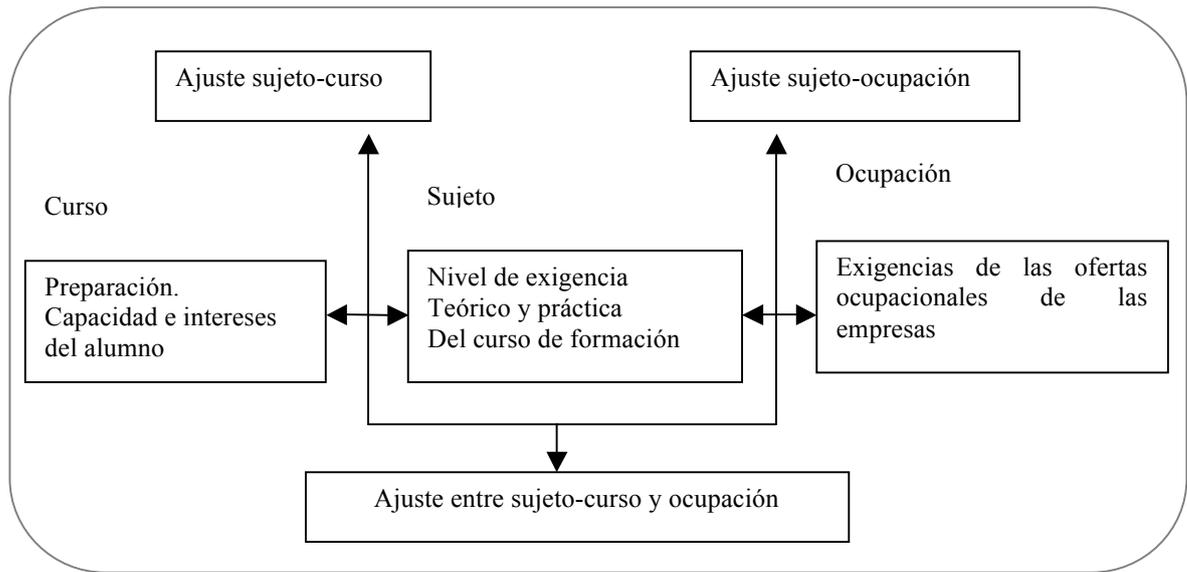
1. El bagaje del sujeto que busca trabajo.
2. Las ofertas y demandas del mercado de trabajo.
3. Las técnicas y procesos necesarios para la inserción laboral.

El modelo no concibe el análisis individual y aislado de cada uno de estos elementos, sino que requiere una valoración conjunta y global de la incidencia de cada uno de los tres; entendiéndose que en la práctica, la inserción laboral depende de la acción simultánea y del equilibrio alcanzado entre ellos. Consecuentemente es preciso conocer tanto, la incidencia de las variables derivadas del mercado laboral, como de las técnicas y procesos relacionados con la búsqueda, el logro y el mantenimiento de un puesto de trabajo.

Según este esquema la formación presenta una doble adaptación. La primera contempla la relación curso y alumno, prescindiendo en principio seleccionar a los mejores alumnos, la adaptación del curso a los alumnos preseleccionados tiene en cuenta diferentes posibilidades, pero respetando las exigencias del mercado de trabajo, como por ejemplo, reducir parte del nivel de empleabilidad, adaptando el curso a un nivel adecuado para las exigencias del mercado de trabajo, o bien, dividir el curso en dos años para poder acceder a las demandas laborales.

El ajuste entre curso y ofertas de trabajo es una consecuencia lógica del proceso, la figura Nº 2.18 lo muestra, en este ámbito que hay que tener presente las ofertas de trabajo, la evaluación de necesidades por parte de los empleadores y los perfiles ocupacionales si se desea que el programa de formación aumente la empleabilidad del sujeto.

Figura N° 2.18. Relación entre aptitudes del sujeto, exigencias del curso y ofertas ocupacionales de las empresas. Tomado de (Montané, 1993)



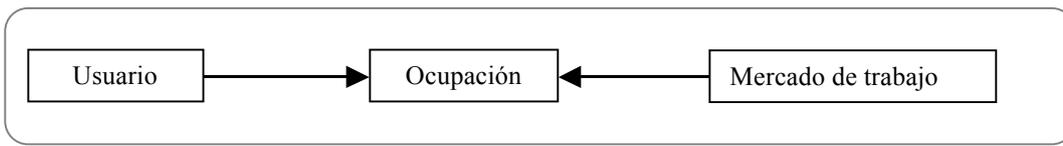
El modelo es conocido como el modelo del doble ajuste, por su doble perspectiva, pasa por el análisis de los principales factores y procesos que intervienen en la búsqueda y ocupación laboral. Agrupados en la siguiente forma:

- a) Del sujeto que busca trabajo
- b) De las ofertas y demandas del mercado de trabajo
- c) Y de las técnicas y procesos relacionadas con la orientación para la inserción.

En la práctica se constata un proceso interactivo permanente entre la población objeto de formación y las exigencias del mercado laboral. El proceso dialéctico entre el alumno, el currículum de formación como en las exigencias laborales es indivisible y único, aunque en la práctica podamos hacer hincapié en las capacidades del alumno, en la estructura y contenidos del programa o en los perfiles de las ofertas de trabajo.

Así desde la primera aproximación al modelo surge el siguiente esquema:

Figura N° 2.19. Núcleo del modelo de inserción laboral. Tomado de (Montané, 1993)

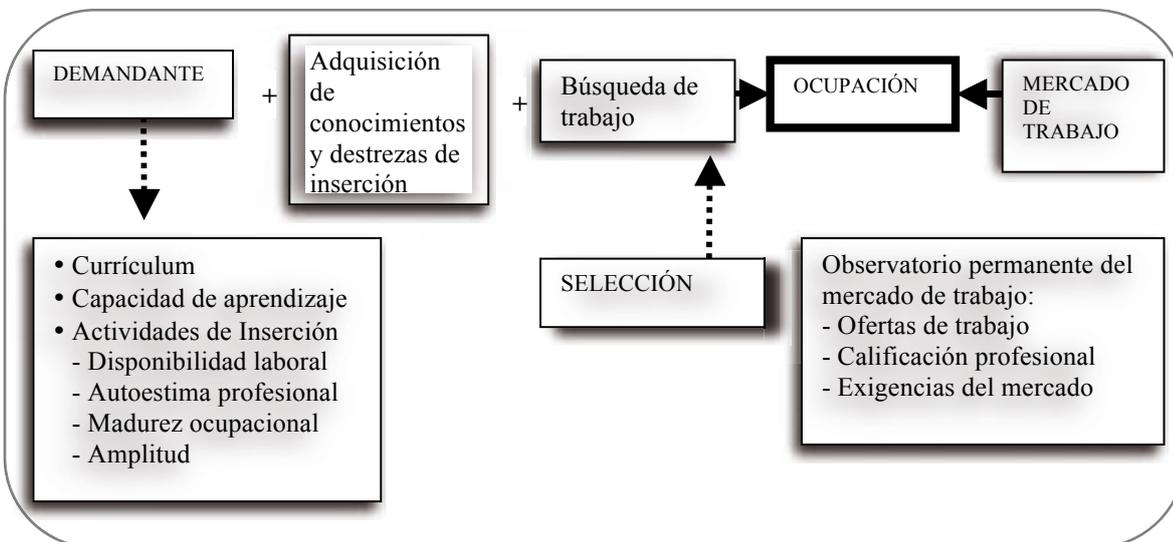


El demandante de empleo y las ofertas del mercado de trabajo están en interacción, hasta el punto de que puede afirmarse que la inserción está en función (F) DEL Usuario (U) y de las ofertas del mercado de trabajo (M). Esquemáticamente la formulación de la inserción puede representarse como:

$$\text{Inserción} = F [(Us) \cdot (M)]$$

De aquí se constata que el resultado de la inserción puede optimizarse interviniendo en los proceso de inserción y formación del sujeto demandante de empleo y mejorando las ofertas de empleo. El núcleo del modelo de inserción incluye el análisis del usuario demandante de empleo, del mercado de trabajo y de los procesos necesarios para la inserción laboral.

Figura N° 2.20. Modelo de inserción laboral de Montané (1990), adaptado por Pérez Escoda (2001: 427).



En la figura 2.20 es posible apreciar cómo se evalúan paralelamente el bagaje del demandante, las características del mercado de trabajo y los procesos necesarios para la inserción laboral. Tal como señala la figura, esta interrelación confirma que el resultado de la inserción puede optimizarse interviniendo en los procesos de

inserción del sujeto demandante de ocupación (empleabilidad) y mejorando las ofertas de empleo (ocupabilidad).

La dinámica eficaz que surge entre sus elementos estará siempre mediada por el equilibrio sistémico de sus partes, mantener este equilibrio será responsabilidad de quien busca la inserción laboral y es consciente del enlace sistémico que lo conforma.

Algunas características de cada elemento del modelo:

A) Del sujeto que busca trabajo

Al introducir en el análisis de las variables relacionadas con la inserción dependientes del sujeto, el autor señala que debe repararse inicialmente en los datos curriculares, destacando:

- Nivel de estudios
- Experiencia laboral

Con esto ya se podrá efectuar un primer juicio acerca de las posibilidades de contratación y desempeño del sujeto en relación con las ofertas y tipología de ocupaciones ofertadas.

Seguidamente procede valorar la capacidad para el aprendizaje teórico-técnico, que permite efectuar una previsión sobre el éxito del sujeto tanto al enfrentarse a los procesos de selección, como en la superación de cursos de formación permanente o capacitación, que le permitan reciclarse y mantenerse vigentes en el mercado laboral.

En tercer lugar conviene evaluar las actitudes de inserción del sujeto, es decir, aquellas tendencias de comportamientos favorables o desfavorables, manifestadas al enfrentarse a la búsqueda de un empleo. Aquí se destacan:

- La autoestima profesional, o imagen del sujeto acerca de su adecuación al trabajo que solicita, se relaciona con los sentimientos de autovaloración como profesional.

Una autovaloración pobre acostumbra a ir asociada a sentimientos de fracaso e inseguridad que generan ansiedad y dificultan el proceso de búsqueda de empleo. Contrariamente niveles altos de autoestima profesional se asocian a sentimientos de autoconfianza que estimulan la búsqueda activa de trabajo y permiten ofrecer una imagen de seguridad e interés en los procesos de selección.

- La disponibilidad laboral, esta se relaciona con la dedicación y con la amplitud de la búsqueda de empleo. La dedicación con que el demandante trata de encontrar un empleo, es uno de los principales factores que favorecen la inserción. El nivel de dedicación se considera fundamentalmente, a partir de la constancia y del tiempo empleado en la búsqueda.
- La amplitud, se relaciona por una parte, con el nivel de predisposición/resistencia a ocupar un puesto de trabajo diferente a la ocupación solicitada- aunque relacionada o similar- y por otra parte, con el nivel de flexibilidad/rigidez ante la aceptación de las características del puesto de trabajo (horarios, salario, distancia riesgos, etc.).

Una buena predisposición para aceptar puestos de trabajo no idénticos a su currículum, sin duda eleva el número de ofertas disponibles mejorando la probabilidad de encontrar empleo. Paralelamente una menor rigidez ante las condiciones poco ventajosas presentadas por algunas de las ofertas disponibles (distancia al lugar de trabajo, contratación temporal, horarios irregulares o nocturnos etc.)

- La madurez ocupacional, se relaciona con el conocimiento real acerca de las ventajas e inconvenientes de la ocupación a la que se aspira y de las perspectivas de evolución previstas en la misma; incluyendo el interés del sujeto por reciclarse adaptándose a las nuevas exigencias del puesto. Cuanto mayor sea el nivel de madurez, mayor será la motivación por la ocupación y el nivel de desempeño positivo en la misma, lo cual permite ofrecer una imagen de dominio e interés por la ocupación a lo largo del proceso de selección facilitando el éxito en la superación del mismo. Una vez conseguido el trabajo un nivel alto de madurez ocupacional ofrece ventajas a largo plazo, ya que va asociado a un incremento en la posibilidad de mantener el puesto de trabajo y de promocionarse profesionalmente.

B) Las ofertas y demandas del mercado de trabajo

1. El flujo entre la oferta y demanda aparecen como el primer factor derivado del mercado laboral inmediato que debe evaluarse. Su análisis estará determinado por:

a) Índice de ofertas de empleo para cada tipo de ocupación

b) Número de demandantes en cada una de ellas

La aproximación a las posibilidades reales de inserción en una ocupación surgen de la relación existente entre el número de ofertas y demandas, es decir, el número de oportunidades junto a la cifra de contrincantes a los que hay que superar en los procesos de búsqueda de empleo y selección de personal.

2. Los requisitos de las ocupaciones constituyen el segundo factor procedente del mercado laboral que es preciso evaluar. Las exigencias explícitas en las ofertas de trabajo (edad, sexo, titulación, experiencia, cualidades personales, etc.)

El requisito de las ofertas de trabajo junto a la frecuencia y persistencia de las ofertas, el índice de cobertura de las mismas y las causas de no cobertura de un contexto concreto, proporcionan una información valiosísima que permite asesorar a los sujetos sobre sus necesidades de aceptación.

Las características asociadas típicamente a las ofertas de empleo en una ocupación concreta (salario, horario, tipo de empleo, etc.) valoradas en relación con las actitudes de disponibilidad del sujeto, contribuirán probablemente a reducir el conjunto de ofertas adecuadas a él y consecuentemente sus posibilidades de inserción.

Al amparo de este análisis podemos decir que solo podremos estimar adecuadamente las posibilidades de inserción de los demandantes de una ocupación, si disponemos de información actualizada sobre dinámicas del mercado de trabajo. Por lo que se precisa conocer las recientes perspectivas del mercado laboral y contar con datos referidos a los perfiles ocupacionales y sus tendencias.

Esta labor exige un trabajo de colaboración continua con las diversas instituciones y profesionales que poseen la información más actualizada. Destacándose:

- a) Las bolsas de empleo de los municipios, los que cuentan con listados actualizados de ofertas de empleo de diversas categorías para la región.
- b) La bolsa Nacional de empleo del Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (SENCE) a la que se puede acceder por internet o dirigiéndose directamente a las oficinas habilitadas en la región.
- c) Chile califica, entidad estatal que cuenta con los perfiles profesionales, prospectivas del mercado de trabajo a nivel regional y comunal para algunos casos, así como las incidencias de las nuevas tecnologías en los diferentes sectores profesionales.

C) Las técnicas y procesos relacionados con la orientación para la inserción

El éxito en el proceso de búsqueda de trabajo dependerá también de :

- Nivel de conocimientos y estrategias de inserción, que posea el sujeto.
- Capacidad de implementarlos para superar los procesos de selección

Siendo así, para determinar la probabilidad de éxito será preciso determinar la información con la que el sujeto afronta la búsqueda de empleo, así como las técnicas y destrezas de inserción que realmente domina y que facilitarán la superación del proceso de selección.

Los conocimientos de inserción se relacionan con el dominio de la información y los recursos que facilitan el descubrimiento de ofertas de trabajo y con el grado con que el sujeto está al corriente de aquellas características del puesto al que aspira (categoría profesional, salaros, horarios y tipos de contratación más frecuentes).

Las principales destrezas y técnicas de inserción se asocian al dominio en la confección del currículum, en la planificación de estrategias de búsqueda de trabajo, en el comportamiento durante una entrevista de selección, en la resolución de pruebas psicotécnicas o de selección etc.

Es necesario destacar que conocer y dominar los recursos, técnicas y estrategias de inserción aumentan considerablemente las probabilidades de ocuparse, aunque las posibilidades de inserción reales varían considerablemente en función de la intensidad con que el sujeto practique tales conocimientos y destrezas, especialmente en situaciones coyunturales de carencia de empleo.

En síntesis, el modelo de inserción laboral del doble ajuste, se adapta a las necesidades y expectativas del ex alumno desde una perspectiva emprendedora y de actualidad, permitiendo empalmarse con el modelo de cambio de actitudes, por lo que será utilizado para valorar la eficacia de la inserción en el proceso de investigación.

2.4.3. Aportaciones del modelo de doble ajuste a la EMTP

Siendo extensa la información en materia de inserción, el estudio no pierde de vista su enfoque evaluativo, sirviendo de guía en la selección del modelo con el que se trabajara; de esta forma se revisaron aportaciones de diversos autores, destacando entre ellos (Blanch, 1990; Rose, 1991; Priesca, 1991; Arrizabalaga, 1992; Pérez Escoda, 1996; Donoso y Figuera, 2007; Romero, 2004; Montané, 1990; Fidella, 1998 y Montané, 1990).

Es importante resaltar la coherencia entre el modelo del doble ajuste con el enfoque evaluativo, así como con el concepto de adaptación al cambio, las competencias y la actitud, donde esta última aporta dimensiones estructurales para la inserción laboral, aplicadas dentro del propio modelo del doble ajuste.

Ante la mixtura que representa el enfoque evaluativo, se recuerda brevemente los fundamentos teóricos que lo respaldan, de esta forma, se reitera que siendo la

actitud un elemento clave para la inserción bajo la perspectiva del estudio, esta fue revisada con autores como, Heider (1946-1958); Festinger (1957); López- Zafra et al. (2008); Fishbein & Ajzen (1975); Eagly & Chaiken (1993, 2005, 2007); Albarracín et al (2005), Bassil & Browm (2005); Gawronski (2007) y Gawronski & Lebel (2008), entre otros.

Por otra parte, debido a la implicación de la actitud con la competencia, sobre esta ultima autores como (Repetto, Ballesteros, y Malik, 2000; Pereda y Berrocal, 2001; Repetto, 2003; Roe, 2003; Tejada, 2005; Tejada y Navio, 2005; Repeto, Pena, Mudarra, Uribarri, 2007; Perranoun, 2001; Unidad española de Eurydice-CIDE, 2002 y recopilatorios realizados por Rodríguez Moreno (2006), y Echeverría (2001); Maturana (1984, 1997); Lasnier (2000), Le Boterf (1995) entre otros, ayudaron a esclarecer las relaciones entre actitud y competencia.

En la misma línea, el concepto de adaptación al cambio fue abordado desde su incidencia en el mundo del trabajo, tal como señalan (Edwards & Morrison, 1994; Hollenbeck, Lépine, y Ilgen, 1996; Ilgen y Pulakos, 1999; Smith, Ford, y Kozlowski, 1997); (Patrickson, 1987; Thach y Woodman, 1994); (Pulakos, Donovan Arad, y Plamondon, 2000) y Pulakos et al (2000); (Wanberg & Kammeyer – Mueller (2000), en Griffin & Hesketh, 2005).

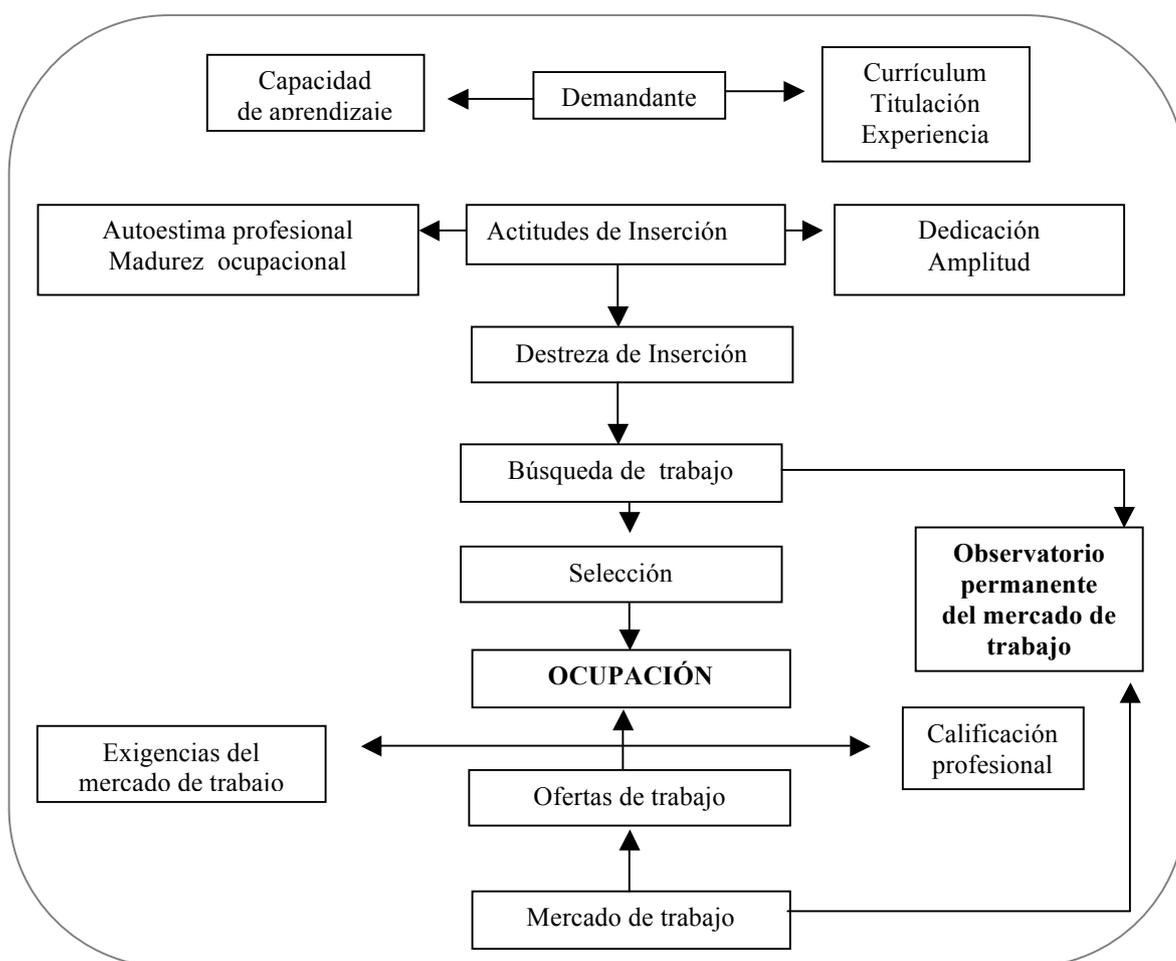
Finalmente, luego de explorar y reflexionar con todo el material teórico las relaciones entre los elementos que participan de la eficacia de la inserción, se estimo necesario hacer uso de un modelo de inserción que resultara compatible a la mixtura que representa el enfoque evaluativo, y en efecto, adecuado a los propósitos del estudio. De esta forma, se decanto por el modelo de inserción (Montané, 1990).

Por consiguiente, se entiende que dicho modelo aporta a la EMTP una reducción en la brecha de las capacidades exigidas por el mercado laboral, permitiendo integrar aspectos que potencian las capacidades de los alumnos, pudiendo llegar a ser parte activa del proceso no solo evaluativo, sino también de formación, llegando a valorar la idea de integrarlo al currículum, gestionando de forma práctica los objetivos que la especialidad propone.

Es de esta forma como el modelo de inserción elegido resulta de actualidad, reconociendo en él su compromiso con las exigencias competenciales de sus partes, con miras de futuro y sobre todo de evolución, considerando el mundo que le rodea, los sujetos que están en él y como lo viven.

A continuación se presentan a modo de esquema un breve análisis de los factores presentes en el modelo.

Figura N° 2.21. Factores y procesos de la Inserción. Tomado de Montané (1993)



2.4.4. Pautas para la elaboración de un programa de inserción laboral

Una vez presentados los elementos que inspiraron la evaluación del programa de administración, resulta interesante recoger las aportaciones que entrega el cuerpo teórico de la propuesta evaluativa para delimitar la elaboración de un programa de inserción laboral adaptado e integrado al curriculum.

De esta forma, en las siguientes líneas se reconocen pautas que guiaran el diseño y puesta en marcha de un programa de inserción laboral para la formación técnica.

En principio se destaca, que la revisión bibliográfica sustentada en problemáticas reales de sujetos que buscan empleo y/o se capacitan en procesos de formación para el mundo del trabajo, distinguen mayormente los siguientes factores:

- a) Factores y variables relacionadas con el mercado de trabajo
- b) Factores y variables relacionadas con el sujeto
- c) Factores y variables relacionadas con las técnicas y procesos para la inserción laboral

Por otra parte, la mejora de la inserción laboral del los estudiantes del programa de administración, llevo a plantearse elementos más amplios que hagan sostenible dicha mejora, de allí que la actitud, cobra un papel relevante tanto en la evaluación como en la propuesta de un programa de inserción adaptado e integrado al curriculum.

Los antecedentes teóricos presentados en relación a la actitud y la competencias, constituyen los lineamientos fundamentales para llevar a cabo la práctica, es decir, una mejora sostenida de la inserción, reconociendo que la actitud humana es una resultante de la relación sistémica de los tres componentes de la actitud, que también están presentes en la competencia, donde, los conocimientos, las habilidades y las emociones forman un actuar capaz de evolucionar, adaptándose a los requerimientos del medio laboral.

Avanzando en las aportaciones para generar un programa de inserción laboral, otro concepto trascendente desde el enfoque del estudio resulta ser la adaptación al cambio, el que indudablemente debe estar presente en un programa de inserción laboral, dicho concepto será entendido, como una disposición conductual a través de la cual la persona puede acceder a las ventajas que le proporcionan las TIC, para responder eficazmente a los encargos profesionales cambiantes que se dan en los puestos o lugares de trabajo.

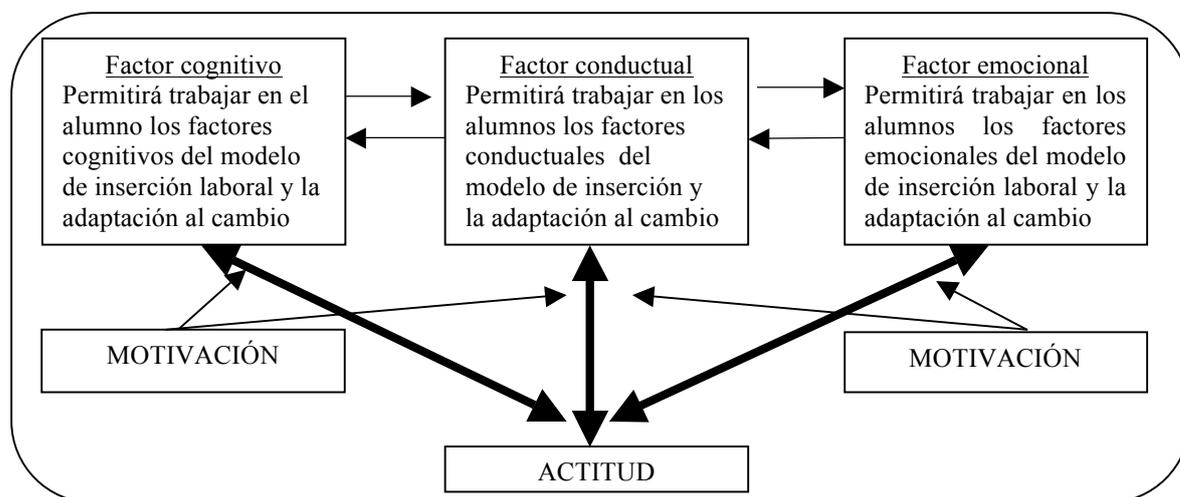
Llegado a este punto, la definición de la actitud nuevamente resulta adecuada para desarrollar esta competencia, ya que en efecto los tres componentes de la actitud en su relación integral serán los responsables de generar en el sujeto disposiciones que se plasmen en desempeños eficaces y por tanto de adaptabilidad.

En resumen, la concepción de la actitud que plasma el modelo de cambio de actitudes (Montané et al 2007), representa la estructura básica a través de la cual se desarrolla y pone en marcha el proceso de adquisición y desarrollo de cada uno de los factores del modelo de inserción laboral.

También hay que agregar, que la evaluación de programas, como herramienta al servicio de la educación, mantiene alerta sobre los momentos, finalidades y criterios pertinentes a los objetivos del propio programa de inserción incorporado en el curriculum.

La siguiente figura sintetiza lo expuesto, dando cuenta de la estructura básica que representa la concepción de la actitud para el diseño y puesta en marcha de un programa de inserción laboral.

Fig. N° 2.22. Modelo de cambio de actitud (Montané et al 2007) aplicado a la inserción laboral.



Sin duda las aportaciones mencionadas para generar un programa de inserción laboral estarán fundamentadas en la concepción y enfoque de la problemática, por lo que se asume que existiendo otras dimensiones que inciden en la inserción, se opta

por el modelo de inserción laboral del doble ajuste, el cual en conjunto al modelo de cambio de actitudes se espera generen la optimización del proceso.

Puntualizando, en la elaboración del programa se hace referencia a:

1) En relación a la detección de necesidades y delimitación de los objetivos

En este sentido, es importante establecer el nivel de entrada de los alumnos y determinar los objetivos de la intervención. Referente al nivel de entrada y siguiendo las pautas del modelo de cambio de actitud propuesto por Montané et al (2007), resulta fundamental conocer las ideas y creencias, las destrezas y los hábitos, y las emociones que los alumnos tienen en relación al proceso de inserción laboral.

Para determinar esta situación inicial resulta oportuno utilizar el cuestionario de evaluación de la inserción laboral adaptado e integrado al currículum (CE-ILAIC), el cual puede ser revisado en el anexo N° 22. En la redacción de los ítems del cuestionario se tiene en cuenta que la estructura interna englobe, como núcleo, los tres elementos de la actitud, con el objetivo de evaluar:

- a) Conceptos y conocimientos de inserción laboral
- b) Practicar destrezas y hábitos de comportamiento para conseguir que el alumno aprenda a desenvolverse en el proceso de búsqueda, obtención y mantenimiento del puesto de trabajo
- c) Sentimientos y emociones favorables a la inserción laboral

El diagnóstico de las necesidades de mejorar las capacidades de inserción laboral de los estudiantes, a partir de la aplicación del cuestionario, debe permitir elaborar los objetivos generales de la intervención y establecer los objetivos específicos que tendrán que seguir los alumnos para mejorar su actitud hacia la inserción laboral. Por lo que los objetivos representan los resultados que se esperan obtener una vez aplicado el programa.

Entendiendo que la problemática en cuestión es mejorar los conocimientos habilidades y emociones de los alumnos en la materia de inserción laboral, se pretenderá incidir en estos elementos haciendo uso del modelo de cambio de actitud, el que servirá de base pedagógica para trabajar en el aula los pilares estructurales del modelo de inserción laboral antes presentado.

2) En relación a la elaboración de contenidos

De acuerdo con Pérez Juste (2006), para garantizar la calidad intrínseca del programa, aparte de concretar los objetivos y justificar su elección en función de su relevancia y pertinencia, este tendría que ofrecer información sobre la base teórica que lo sustenta.

Siendo así, para la fundamentación teórica que sustenta el programa y sus contenidos se tendrán en cuenta:

- Aportaciones de la evaluación de programas
- La inserción laboral, representada en este caso por el modelo de inserción laboral de Montané (1990) y el el concepto de adaptación al cambio
- La concepción de actitud y su implicación con la competencia, operativizada en el estudio a través del modelo de cambio de actitud (Montané et al 2007).

El modelo de cambio de actitud siempre actúa como sostén pedagógico estructural, que subyace en el proceso de enseñanza-aprendizaje del programa, puesto que permite identificar las tres tipologías de contenidos, entre ellos los conocimientos, las habilidades y las emociones, todos elementos implicados en el modelo de inserción, por tanto aspectos a trabajar para potenciar la inserción laboral de los alumnos de la especialidad.

3) En relación al diseño de las estrategias de intervención

Se establece que para el diseño de las actividades de intervención que el formador aplicara en el aula para mejorar las puntuaciones de los alumnos, y dar respuesta a sus objetivos, se consideraran los contenidos y objetivos establecidos.

El diseño de las estrategias de intervención tendría que incidir directamente en los tres componentes de la actitud, a veces integrando los tres en una misma actividad y a veces por separado.

La tabla siguiente señala los diferentes tipos de actividades, todas en directa consonancia con el modelo de cambio de actitudes, que como se ha dicho será utilizado como eje pedagógico para desarrollar en el aula y transmitir a los estudiantes los factores necesarios para potenciar las capacidades de inserción laboral que distingue el modelo del doble ajuste.

Cuadro N° 2.23. Criterios para la planificación de las actividades de inserción laboral

| DIMENSIÓN | ACTIVIDADES QUE PUEDE INCLUIR EL PROGRAMA |
|------------------|--|
| Cognitiva | Actividades de información: incluye contenidos de información dedicados a procurar que el alumno conozca las ventajas de la inserción laboral para su desarrollo profesional y las consecuencias negativas si esta no se da. |
| Emotiva | Actividades de integración de emociones: incluye valores favorables al cambio de actitudes; se tendrán en cuenta los sentimientos en relación a las visiones profesionales y experiencias personales, incidiendo especialmente con el uso de las TIC y sus necesidades de adaptarse a los cambios. |
| Conductual | Actividades para la mejora de las destrezas y los hábitos de comportamiento: incluyendo experiencias anteriores de los alumnos en relación a la inserción laboral, señalando lo que estos tienen que practicar para la adquisición y consolidación de hábitos favorables a la inserción. Se trabajaran las adquisiciones de hábitos y costumbres para conseguir que el alumno aprenda a adaptarse al mundo del trabajo. |

También es importante incluir que todo programa sea flexible en todas sus fases, tal como señala Jariot (2005). Así, se tendrá presente al momento de diseñar el programa, intentando no entregar un formato rígido de actividades, sino que cada profesor lo pueda adaptar a sus propias capacidades, a los de su grupo curso y los recursos con los que cuente.

En resumen, los principios para elaborar un programa de inserción laboral para los estudiantes de la especialidad, está fundamentado en los mismos elementos que sustentan la evaluación. Una evaluación que busca la eficacia de la inserción con un sentido de mejora integral, congregando los elementos del modelo de inserción del doble ajuste, pero sobremanera activando la actitud, lo que pretende dar perspectivas de sustentabilidad a la formación.

2.5. EVALUACIÓN DE PROGRAMAS COMO HERRAMIENTA DE MEJORA EN LA FORMACIÓN TECNICA DE NIVEL MEDIO

Finalizando con los elementos que inspiran la evaluación, la materia de evaluación de programas, constituye otro punto de apoyo para llevar a cabo la investigación. Si bien, el estudio no se sostiene totalmente en los criterios evaluativos de la temática de evaluación de programas, está en conjunto con los elementos antes tratados en los respectivos apartados del presente capítulo, sirve como herramienta a los fines del estudio.

En definitiva, el objetivo de este apartado es dejar claramente establecido cuales son las prioridades que definen el concepto de evaluación y moviliza el proceso evaluativo en la investigación.

2.5.1. Concepto de evaluación de programas

Para comenzar, se recuerda que uno de los principales hilos conductores de la trayectoria histórica de la evaluación ha sido su compromiso con el bienestar de los individuos y la solución de problemas sociales (Pozo, 2000).

Compartiendo la definición de Pérez, J. (2006), se entiende la evaluación pedagógica como “una valoración, a partir de criterios y de referencias preespecificadas, de la información técnicamente diseñada y sistemáticamente recogida y organizada, sobre cuántos factores relevantes integran los procesos educativos para facilita la toma de decisiones de mejora”.

Ahora bien, si se parte de la evaluación considerada en un sentido amplio e integral, tal y como se concibe en nuestros días, el método es importante pero no lo es todo; la evaluación debe hacer uso, en cada momento, de aquellas estrategias o métodos de investigación que mejor se ajusten a los fines perseguidos.

En la actualidad, la evaluación no solo se entiende como un conjunto de acciones orientadas únicamente a la elaboración y emisión de juicios sobre la bondad de los componentes de los programas, sino que además, engloba de igual forma, una diversidad de procesos de decisión (Stake, 1967) y, lo que cada vez es más importante, se interesa por la búsqueda del perfeccionamiento de los programas (tal y como propone Stufflebeam y Shinkfield, 1987) y, en definitiva, por la mejora y solución de los problemas sociales a los que las intervenciones se dirigen (Altman, 1974; Berk y Rossi, 1999; Chen, 1994; Lewin, 1946).

A modo de síntesis y en acuerdo con lo expuesto, se menciona que las distintas propuestas que definen la evaluación reúnen una serie de elementos o características comúnmente aceptadas por la mayoría de los autores, reuniéndose en torno a las cinco siguientes dimensiones (Alonso Morillejo, 2003; Pozo, 2000).

1. Recogida sistemática y científica de información sobre el programa y el problema que lo origina;
2. Emisión de juicios de valores acerca de la intervención social;
3. Toma de decisiones por parte de los responsables políticos del programa;
4. Orientación hacia el perfeccionamiento de las intervenciones sociales;
5. Finalidad última: solucionar los problemas sociales, conducir a la mejora y promover el bienestar y la calidad de vida de los individuos

En cualquier caso las propuestas teóricas no agotan todas las posibilidades existentes en el ámbito de la evaluación, donde nuevas aportaciones de carácter cualitativo han enriquecido el bagaje conceptual de la evaluación de programas (Guba y Lincoln, 1989; Owens, 1973; Parlett y Hamilton, 1977; Wolf, 1975) citados en (Pozo, Carmen; Morillejo, Alonso; Hernández, Sonia, 2004).

Dos de las definiciones más comúnmente aceptadas en nuestros días, reflejan la diversidad de propósitos que persigue la evaluación y las múltiples actividades que

en ella se desarrollan, la primera a la que se hace referencia es la formulada por Rossi y Freeman (1989), quien en su manual abarca, desde un punto de vista eminentemente metodológico, las peculiaridades de la evaluación entendida como investigación evaluativa (análisis de resultado y del proceso), aparte de la función valorativa con la emisión de un juicio sobre un programa.

La segunda de las propuestas es la desarrollada por Stufflebeam (Stufflebeam y Shinkfield, 1987), quien en su definición combina, la explicación, la descripción, el juicio y la utilidad que puede tener la evaluación y recoge, por tanto, todos los elementos distintivos del concepto de evaluación antes mencionados.

A modo de concreción, un programa puede perseguir unos objetivos determinados, claramente establecidos en consonancia con el fin que se pretende alcanzar, sin embargo la evaluación en sí misma tiene un compromiso ineludible con el avance y el bienestar social. De esta manera la evaluación se convierte en un medio para aquellas personas o colectivos que no tienen suficiente poder para influir en los escenarios o donde se toman las decisiones políticas (Stake, 1967).

En este sentido, la presente evaluación tiene unos objetivos particulares, auténticos y prioritarios que abarca más que unos objetivos teóricos circunscritos a los contenidos, o una evaluación que aborda la eficacia desde una mirada ciega, desconociendo procesos que subyacen a la misma. Puede decirse entonces, que la referencia evaluativa, fijada en la experiencia de inserción laboral vivida por los implicados, representa el motor evaluativo y en efecto, el motor de la mejora, ya que permite constatar la totalidad de fines de la especialidad y otros efectos no previstos.

En definitiva, valorar la eficacia del programa de administración desde la experiencia de inserción de sus egresados, es el referente fundamental para el estudio, permitiendo indagar sobre los resultados efectivos del programa, discriminando contenidos y su utilidad en el desempeño laboral, como también su utilidad para dos aspectos de inserción, como son la adaptación al cambio y la educación permanente o continuidad de estudio.

La responsabilidad que asume la evaluación del programa de administración, se nutre de la evaluación de programas en general; recoge elementos de la propia experiencia de los que participan en el proceso, tanto de formación como de inserción, para de esta forma definir criterios evaluativos, siendo estos, productos del mismo entramado que articula la concepción evaluativa.

El compromiso de la investigación apunta a consolidarse en un compromiso ineludible con el avance y el bienestar de los jóvenes que cursan esta formación; consciente de la complejidad que significa valorar un material técnico, que enlaza contenidos, objetivos y planes de trabajo, expresándose en competencias; se diseña una evaluación sujeta a la realidad de la experiencia de inserción vivida por los participantes del entramado, obteniendo como resultado información que den sostén válido y confiable para definir mejoras.

En definitiva, es la evaluación centrada en la solución de problemas sociales la que moviliza los esfuerzos del estudio; aunque las definiciones no siempre lo señalan de manera explícita, son muchas las propuestas que destacan que el propósito último de cualquier evaluación debe ser la disminución o erradicación total del problema que origina la intervención, haciendo especial hincapié en la mejora de los programas para la solución de los problemas sociales (Pozo et al 2004).

2.5.2. Evaluación de programas en la EMTP

Expuesto los aspectos conceptuales que motivan la evaluación, conviene realizar un breve recorrido por los asuntos ligados con la práctica evaluativa y la evaluación de programas en la EMTP.

En principio, se hace referencia a que la evaluación exige al evaluador en su práctica, asumir un rol en función de entre otras cosas, los propósitos perseguidos con la evaluación, la perspectiva teórica del evaluador, el tipo de evaluación, los usos pretendidos de la información proporcionada o el grado de compromiso del evaluador con la solución de los problemas a los que el programa se dirige.

Resulta significativo definir el foco evaluativo, al asumir que existen múltiples tipos de evaluación; así como diferencias establecidas en función de variados criterios, momento de realización, objetivos que se pretenden conseguir, la función que desempeña, la procedencia de quien la lleva a cabo, o los responsables a los que se dirige, entre otros aspectos (Aguilar, 1998; Cohen y Franco, 1993; Reboloso y Morales, 1996).

Por otra parte, la planificación social se presenta como la única manera viable de intentar ofertar y dar soluciones a los problemas de las personas mediante acciones organizadas (Alonso Morillejo, 2003; Hernández, 1990; Pozo, 2000), así la evaluación de programas representa un cuerpo metodológico imprescindible para comprender y mejorar el funcionamiento de los programas en educación.

Toda intervención social requiere de un proceso de planificación previo y atraviesa por una serie de etapas de toma de decisiones que afectan a un colectivo, se establecen los objetivos que se desean alcanzar, se diseñan e implementan una serie de acciones y se valoran los resultados obtenidos (Alvira, 1998; Ander-Eg, 1991; Palumbo, 1987; Fernández Ballesteros, 1995), volviendo a emitir juicios y tomar decisiones acerca de dicha intervención.

Una cuestión básica para entender el ¿para qué sirve la evaluación?, ¿a qué fines sirve?, abre camino para entender que la evaluación no es un fin en sí misma, sino que es un elemento que debe permanecer integrado en el curriculum y que debe actuar al servicio de quienes aprenden y de quienes enseñan y al servicio de la acción didáctica, porque ella misma es el recurso que asegura aprendizaje (Álvarez Méndez, 2001).

Es evidente que hay otras finalidades a las que sirve la evaluación, la cuestión importante para la EMTP estaría en definir por cual apostar en el proyecto educativo, a cual se le da más peso tanto desde la administración y el cuerpo docente, y en qué momento del proceso adquiere importancia.

Ante todo, reconocida la evaluación educativa como una herramienta útil y válida para la mejora de los programas de formación, las aportaciones que se puedan obtener de una evaluación, dependerán en gran medida del posicionamiento

evaluativo y del uso que se haga de la información obtenida. La evaluación en sí misma, no ofrece garantías de mejora, sino que proporciona un marco de referencia para ayudar a las personas a comprender su mundo y a actuar en él, por tanto pretende ser útil para la toma de decisiones, que en consecuencia colaboren al cumplimiento de los objetivos educativos.

Ante la diversidad y complejidad del proceso evaluativo, debe tenerse presente que las evaluaciones de programas, como cualquier tipo de evaluación e investigación, requieren respetar una serie de criterios, no solo técnicos, sino éticos o de honradez, tal como señala Pérez, J. (2006).

Para terminar y puesto que hablamos de las aportaciones de la evaluación de programas a la EMTP, es de considerar que el fenómeno educativo, es complejo y su conocimiento es siempre parcial e idiosincrático, pues esta constreñido a la condición temporal de sus actores y posee una inevitablemente subjetiva (De la garza, 2004).

Siendo así, se hace necesario anticiparse a los desafíos que se vislumbran desde la evaluación, proponiendo básicamente el desarrollo de capacidades de adaptación al cambio en los jóvenes de la EMTP, contribuyendo en efecto, al aprendizaje de una actualización constante en los sujetos, que permita desenvolverse en un ambiente cambiante, como el mundo laboral.

2.5.3. Aportes de un modelo integral para la evaluación de la EMTP

Como punto de partida a la mejora educativa, vale tener presente, que la evaluación exige la implicación y el compromiso del o los evaluadores, permitiendo así tener una visión mucho más ajustada a la realidad y necesidades de una comunidad (Casas, 1990). El evaluador deja de ser un tecnólogo al servicio de los políticos y de sus decisiones para asumir un rol de implicado que no puede ser ajeno ni neutral a lo que está siendo evaluado (Barriga, 1990).

En sintonía a lo expuesto, el modelo de cambio de actitudes denota el compromiso evaluativo para con el sujeto que vive la acción educativa. El modelo, si bien no opera solo en el proceso evaluativo, acoplándose con el modelo del doble ajuste, sienta los criterios fundamentales para la evaluación, criterios que sin competir entre ellos se suman en una complementariedad dialéctica para la mejora.

El enfoque evaluativo planteado por el estudio, arranca y se articula con el modelo de cambio de actitudes, el que enlazado con otros elementos como la inserción y las competencias profesionales, se concentra en determinar y potenciar conductas eficaces para la inserción laboral. Este punto de análisis no es caprichoso o casual, sino que se desprende del análisis de detección de necesidades que establece la política de formación nacional, que inspiran el marco curricular de la formación diferenciada técnico profesional y del reconocimiento particular de las necesidades de los jóvenes que cursan la formación.

Sintetizando, en educación no se investiga sobre objetivos o realidades físicas estables, sino con ideas, pensamientos, juicios o acciones de personas singulares. No son datos o artefactos técnicos lo que tenemos ante nosotros, sino pedazos de la vida de alguien, por lo que no es posible olvidar el compromiso ético que se adquiere con las personas con las que nos relacionamos para tratar de conocer con profundidad una realidad.

La centralidad del currículum en la EMTP reside en el hecho de que es la expresión del proyecto cultural y educativo que las instituciones escolares dicen que van a desarrollar o que se considera que debe desarrollarse con y para los estudiantes. Sin embargo, no podemos olvidar que esto se lleva a cabo en la sociedad del conocimiento, denominación que recibe la fase histórica de un nuevo capitalismo (Sorlin y Vessuri, 2007) en la cual el conocimiento es un componente esencial del progreso material, de la productividad (Castell, 1996).

En la sociedad del conocimiento el trabajo que merece la pena es aquel que se asocia al progreso de la economía, el que reclama saber adaptar, crear, valorar y aplicar el conocimiento; por lo que la enseñanza media técnico profesional se ha actualizado, generando una formación basada en competencias laborales, que

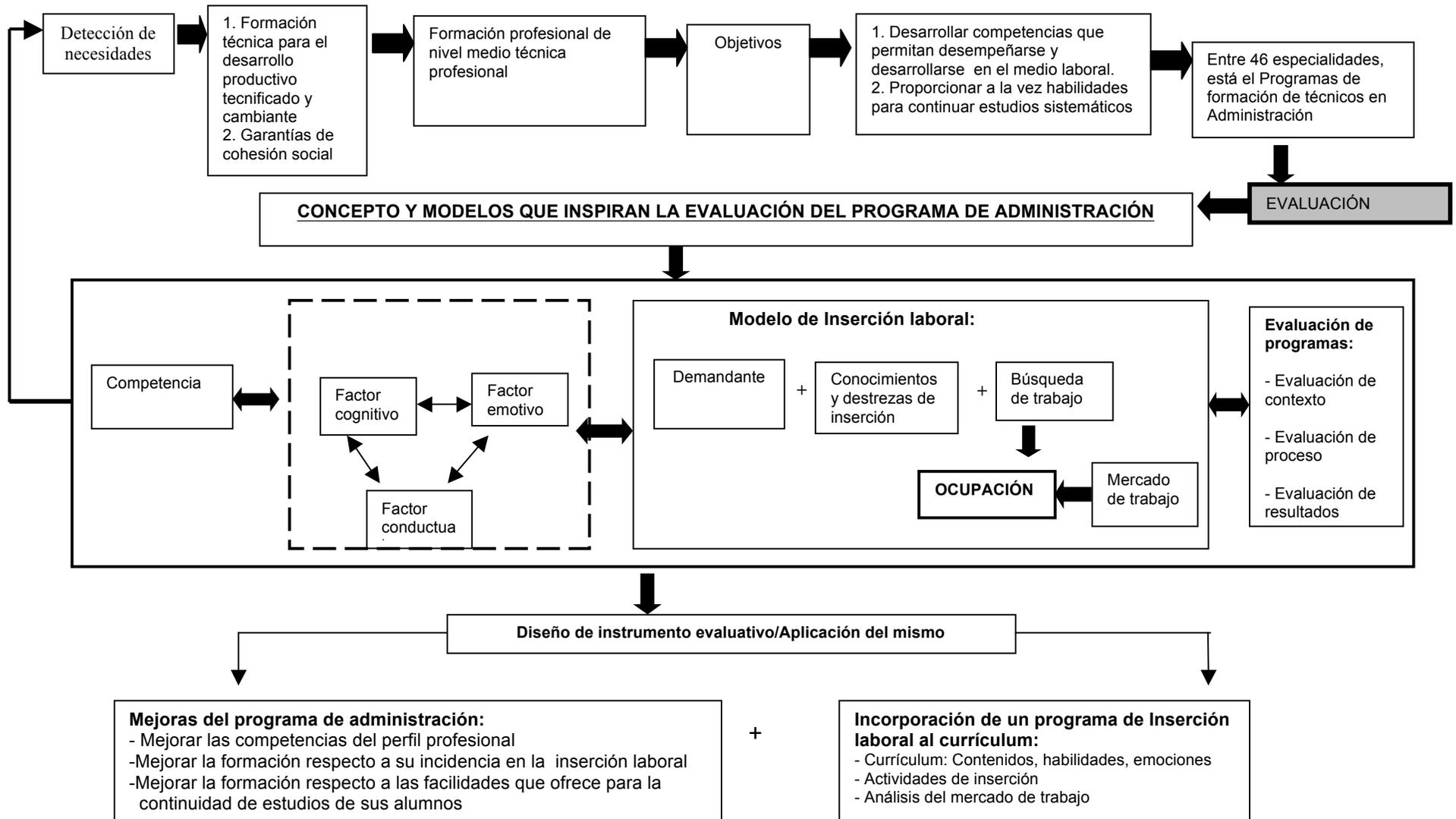
pretender responder a las necesidades de un colectivo que deberá transitar básicamente en la dirección educación-trabajo-educación.

Con este escenario, el modelo de cambio de actitudes resulta útil para la evaluación de programas en la EMTP en general y la especialidad en particular, ya que entrega antecedentes sobre la gestación de la conducta humana, facilitando la comprensión de la misma. La antesala que representa conocer el origen de la predisposición de la conducta humana, y la implicación de esta con las competencias, entrega antecedentes valiosos para trabajar con garantías de éxito los objetivos establecidos en un programa educativo basado en competencias laborales, haciéndolos más comprensibles y en efecto manejables por el profesor y estudiantes.

Conocer como se genera la predisposición para actuar, representa un valor agregado a la evaluación, ya que el comprender desde su origen la gestación de una actitud que requiere de su ejecución para ser evaluada, reporta información no solo a la evaluación de programas de la EMTP, sino a todo el proceso de enseñanza aprendizaje, sirviendo tanto para la intervención como para la evaluación.

La siguiente figura, muestra desde donde surgen las bases para el modelo evaluativo. La actitud se enlaza con los elementos que delimitan la propuesta de evaluación, enseñando como se articula con el modelo de inserción laboral, con el concepto de competencias, la evaluación de programas y el concepto de adaptación al cambio, mostrando un actuar permeable a los elementos que la definen y la realidad donde opera, sin establecer jerarquías entre ellos, sino que manteniendo un equilibrio sistémico.

Figura N° 2.24. Elementos que configuran el proceso evaluativo del programa



2.6. SÍNTESIS GENERAL DEL CAPÍTULO

La formación para el trabajo y particularmente la EMTP en Chile, aparece como una de las metas claves del actual modelo económico social, una formación que responda a las necesidades de los destinatarios, verdadera, útil, comprensible, eficaz, y que contribuya a la continuidad de estudios de su alumnado; siendo reconocida positivamente en el imaginario social.

Así, el modelo de cambio de actitud y su implicación con las competencias, el modelo de inserción del doble ajuste y su relación con la adaptación al cambio, sumado a la evaluación de programas, representa un aporte en la generación de conductas deseables para el éxito en la vida laboral y proseguir formaciones. Si bien la inserción laboral está determinada en estricto rigor por las ofertas de empleo, también inciden las competencias de los demandantes de empleo, en su capacidad para buscar, encontrar, mantener y evolucionar en el trabajo, de la misma forma es posible potenciar capacidades que faciliten formaciones futuras.

Reconociendo la diversidad de aspectos que componen el mejoramiento de la especialidad en cuestión, el estudio centra su atención en una interacción dinámica de los elementos mencionados; donde todos aportan con lineamientos para la mejora de la formación.

Como no podía ser de otro modo, todo este entramado educativo basado en competencias laborales requiere de evaluaciones. En contextos educativos, el sentido primigenio de la evaluación no puede ser otro que la mejora de las personas, algo ligado directamente a la función formativa de la evaluación.

En esta línea, cobra especial relevancia la evaluación externa, en funciones sumativas y/o administrativas; con el fin de mantener la necesaria coherencia con la naturaleza de las actuaciones educadoras, conviene que tales evaluaciones, necesarias y potencialmente útiles, se normativicen, esto es, se diseñen y se ejecuten de conformidad con ciertas exigencias técnicas pero también éticas, que permitan extraer de ellas información valiosa para la mejora de las personas, para satisfacer sus necesidades y de las organizaciones educativas.

CAPÍTULO III

BASES PARA LA EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE ADMINISTRACIÓN DESDE LA INSERCIÓN LABORAL

INTRODUCCIÓN

3.1. APROXIMACIÓN A LA ELABORACIÓN DE UN MODELO DE EVALUACIÓN INTEGRADO EN EL CURRÍCULUM

3.1.1. El modelo de cambio de actitudes al servicio de la evaluación

3.2. CRITERIO PARA LA EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE INSERCIÓN LABORAL

3.2.1. Criterios para determinar el diseño de la evaluación

3.2.2. Criterios para la evaluación final

3.2.3. Criterio para la validez del proceso evaluativo

3.3. SÍNTESIS GENERAL DEL CAPÍTULO

INTRODUCCIÓN

El capítulo siguiente presenta las bases para generar la evaluación del programa de administración desde la inserción laboral, donde evidentemente se conjugan cada uno de los elementos tratados en los apartados del capítulo II del presente marco teórico.

Si bien anteriormente se presentaron los principios teóricos que inspiran la evaluación, entregando una visión acabada del enfoque evaluativo, el presente capítulo se adentra en la evaluación propiamente tal del programa de administración. Por otra parte, es importante tener presente que el mismo enfoque evaluativo, con sus elementos teóricos que lo inspiran, contiene al mismo tiempo los tópicos a evaluar en un programa de inserción laboral, dato importante, al tener en cuenta que la evaluación del programa de administración, arroja como consecuencia, una propuesta de programa de inserción laboral adaptado e integrado al currículum de la especialidad.

Siendo así, el primer apartado muestra como se genera la aproximación al modelo de evaluación, explicando como la articulación de los principios teóricos representan criterios para la evaluación.

Finalmente se diferencian los criterios que condicionan y determina la evaluación en cada etapa del proceso, dando lugar a los elementos que permitirán pronunciarse globalmente respecto a la eficacia del programa de administración.

3.1. APROXIMACIÓN A LA ELABORACIÓN DE UN MODELO DE EVALUACIÓN INTEGRADO EN EL CURRÍCULUM

Los elementos que inspiran la evaluación configuran una aproximación a un modelo de evaluación, en efecto, en este apartado se presenta dicho modelo.

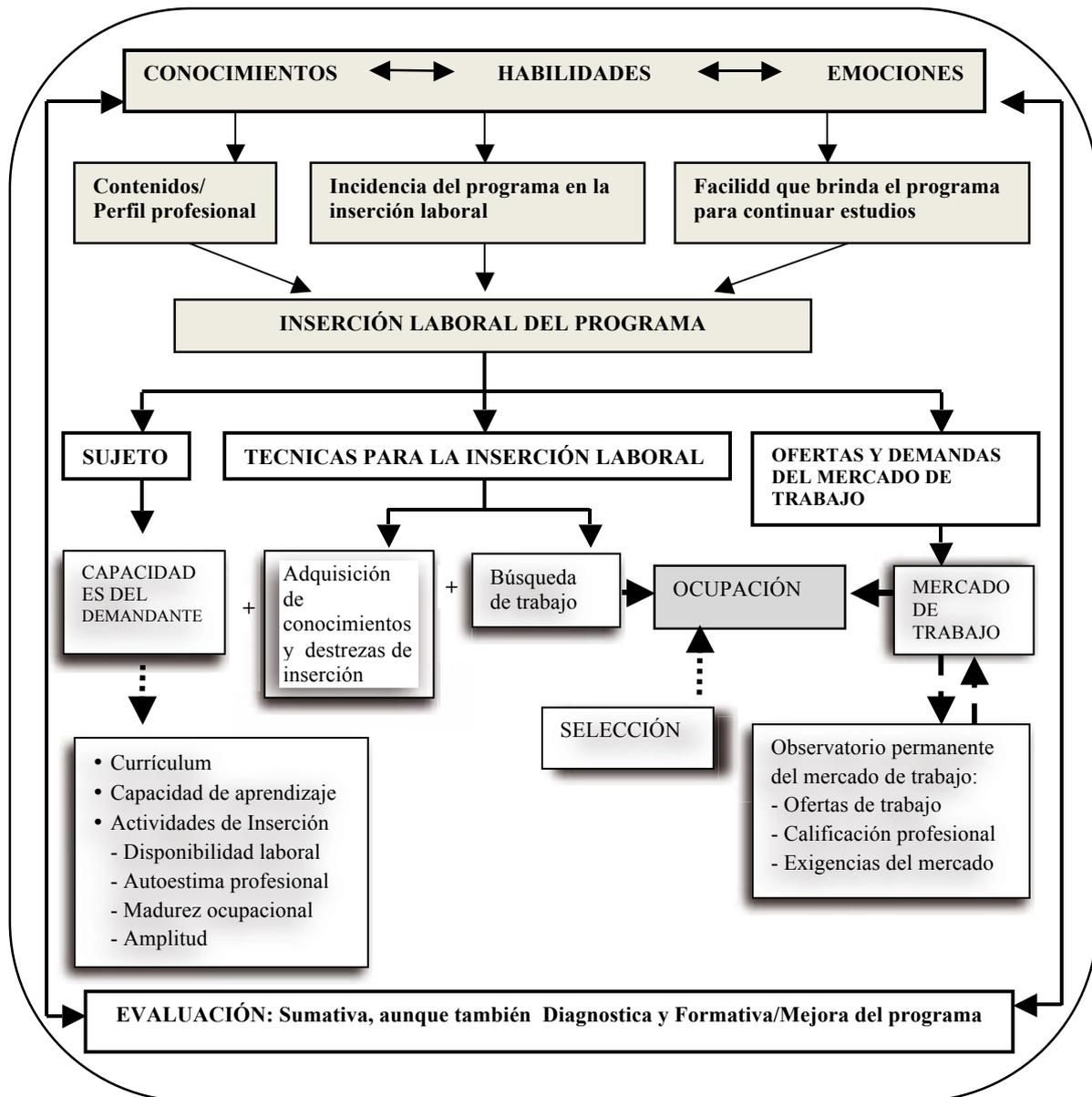
3.1.1. El modelo de cambio de actitudes al servicio de la evaluación

Al asumir que la prioridad de la formación es la inserción laboral, la evaluación hace uso de referentes teóricos que reconoce como potencializadores de la inserción y posibles de abordar desde el aula.

De esta forma, se perfila un modelo evaluativo con cierta mixtura teórica, donde evaluación e intervención son partes del proceso. Si bien la investigación no realiza una intervención, esta reconoce la necesidad de integrarla al proceso evaluativo, en consecuencia, bajo los mismo principios teóricos que inspiran la evaluación, se diseña un programa de inserción laboral como propuesta de mejora, promoviendo el continuum, evaluación-intervención.

La siguiente figura representa dichos elementos y como el modelo de cambio de actitudes sirve a los fines del estudio.

Fig. N° 3.1. Elementos que participan en la evaluación de la inserción laboral del programa de administración.



Seguendo la figura N° 3.1. se observa el modelo centra su atención en el sujeto que debe desarrollar una actitud eficaz en su resolución. Para este caso en particular, será potenciando los aspectos que definen la actitud (aspecto cognitivo, conductual y emocional) en cada uno de los factores del modelo de inserción laboral (sujeto, técnicas para inserción y las ofertas y demandas del mercado de trabajo).

Siendo la perspectiva evaluativa consciente y respetuosa de los principios que sustentan el origen del programa de administración, donde prima, la definición de una formación basada en competencias profesionales, diseñada para facilitar una

primera inserción de los estudiantes al mundo del trabajo, al tiempo de permitirles proseguir estudios; el modelo de cambio de actitudes es utilizado como un lente o tamiz de base, para revisar y complementar los criterios evaluativos que propone el modelo de inserción laboral.

En efecto, el modelo evaluativo que se perfila, está definido básicamente por el modelo de cambio de actitudes, el modelo de inserción laboral, y las aportaciones de la evaluación de programas; donde los elementos estructurales de cada uno, mantienen interacciones dinámicas internas propias de su constitución, pero también interactúan entre ellos, haciendo evolutivos los aspectos que participan en la determinación de la eficacia en la inserción.

Un aspecto que incidirá constantemente en los ajustes de las capacidades del sujeto que busca empleo está representado en el modelo por las observaciones permanentes del mercado, el que principalmente producto de las TIC obliga a realizar constantes actualizaciones a las competencias de inserción de los alumnos, movilizand o nuevas disposiciones de la conducta, al incidir en los conocimientos, habilidades y emociones que acompañan la ejecución de la acción.

En resumen, la evaluación se pronuncia respecto a la eficacia de la formación desde una perspectiva que integra elementos considerados relevantes y posibles de trabajar en el aula en pro de la inserción, al tiempo de articularlos con los tres factores de la actitud.

Por otra parte, si bien el momento evaluativo coincide con una evaluación de resultados, esta también es diagnóstica y formativa al tener una mirada retrospectiva sobre el proceso de formación, apuntando sus debilidades y fortalezas y en base a ellas, proponer mejoras, representadas en un programa de inserción, haciendo de la evaluación un proceso de retroalimentación homeostático.

3.2. CRITERIO PARA LA EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE INSERCIÓN LABORAL

Si bien el modelo de cambio de actitud representa el pilar fundamental para la evaluación, también corresponde a la base pedagógica para trabajar la materia de inserción laboral con los alumnos en el aula. Para ambas situaciones, tanto evaluativas como pedagógicas, los componentes de la actitud se integran sistémicamente con los componentes del modelo de inserción laboral.

3.2.1. Criterios para determinar el diseño de la evaluación

Los criterios de evaluación están centrados en los tres elementos de la actitud, es decir, los conocimientos, habilidades y emociones, presentes en cada uno de los elementos estructurales del modelo de inserción laboral (sujeto, técnicas y procesos relacionados con la orientación para la inserción y mercado laboral).

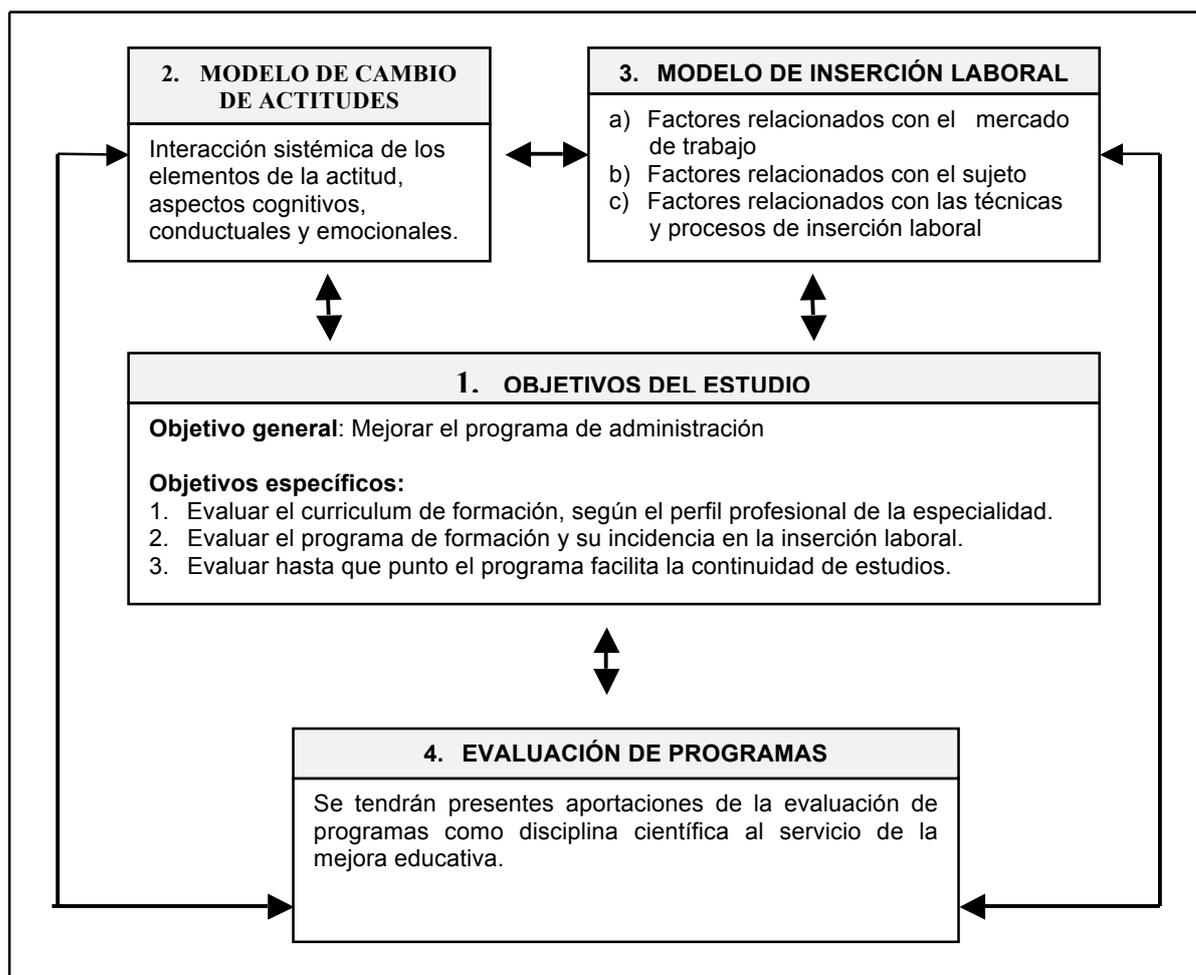
Bajo estos condicionantes, puede decirse que la evaluación utiliza un conjunto de argumentos teóricos, no sirviéndose exclusivamente de los criterios evaluativos de ninguno en particular, sino que poniéndolos al servicio de unos objetivos que establece la investigación.

En cuanto a evaluación de programas, se tendrán presentes sus aportaciones como herramienta al servicio de la mejora educativa y su responsabilidad para con los implicados, reconociendo momentos evaluativos y sus respectivas finalidades; siendo así, presenta cierta similitud con algún modelo, sin embargo no se somete de forma exclusiva a sus criterios de evaluación.

Resumiendo, la evaluación valora el programa de administración a través de la experiencia de los implicados, para así rendir cuentas del programa de administración en relación a sus finalidades, constatando que aspectos mantener y cuales mejorar en futuras aplicaciones, dando origen a una propuesta de mejora como la incorporación de un programa de inserción laboral en el currículum.

La siguiente figura muestra el origen de los criterios evaluativos y su articulación, la numeración simboliza el centro de partida y como desde allí se desprenden los elementos que colaboran con los objetivos establecidos en la investigación, sin pretender denotar jerarquías entre los elementos, sino más bien complementariedad.

Fig. N° 3.2. Criterios que definen el diseño de la evaluación



Sera en base a estos criterios que se diseña el cuestionario de evaluación de la eficacia del programa de administración desde la inserción laboral (CE-EPADIL), dicho instrumento recoge la experiencia laboral de ex alumnos de la especialidad, distinguiendo la presencia de los tres aspectos de la actitud, tanto en los contenidos propios de la especialidad, como en la materia de inserción laboral que contiene el proyecto educativo.

En resumen, los criterios evaluativos estructuran el diseño del instrumento de recogida de datos, el cuestionario de evaluación de la eficacia del programa de administración desde la inserción aboral (CE-EPADIL), aplicado a profesores, empleadores y ex alumnos. Aunque el número de ítems no es igual para los tres implicados, debido a la participación e implicación de los sujetos durante el proceso, los contenidos y criterios evaluativos son los mismos. Concretamente, para la elaboración de los cuestionarios de profesores y empresarios se extrajeron ítems del cuestionario de ex alumnos. El instrumento permite:

1. Conocer la situación del ex alumno, que conocimientos teóricos tiene, que sabe hacer, cómo se comporta y que emociones o sentimientos le provocan sus comportamientos e ideas en relación al proceso de inserción laboral. En esta misma línea se tendrá la opinión de los profesores y la valoración de las competencias de los empleadores. A partir de identificar sus necesidades se podrá decidir que tipo de acción formativa habrá que desarrollar en futuras aplicaciones del programa.

2. Definir propuestas de mejora para la acción formativa.

3. Conocer los resultados de la formación una vez finalizada la aplicación del programa, contando con la opinión de ex alumnos que cuentan con experiencia en inserción. Lo que permitirá tomar decisiones sobre la conveniencia del mismo.

Como un cuarto momento evaluativo, la investigación plantea como un desafío y meta para la EMTP la institucionalización de la evaluación de la inserción, representada por la propuesta de mejora (incorporación del programa de inserción en el currículum), empalmando así, con algunos de los supuestos de modelos de calidad, donde se insta a todos los agentes implicados en la aplicación de un programa a participar en la evaluación del mismo.

Implementar este cuarto momento puede ser sin duda de gran interés y aporte, siempre que el establecimiento educativo que imparte la formación este realmente interesado en la propuesta que ofrece la evaluación en relación a la mejora de la inserción laboral del programa de la especialidad, ya que de esta forma el programa

podría ser constantemente mejorado a través del proceso de una evaluación continua y participativa.

3.2.2. Criterios para la evaluación final

Si bien los criterios evaluativos han sido abordados desde los elementos que inspiran y definen la evaluación representados en la figura N°3.2, la investigación termina pronunciándose formalmente respecto a la eficacia del programa, donde se entenderá como criterio, la norma que se marca el evaluador para juzgar algo y darle valor a la realidad evaluada, esto permitirá en última instancia tomar decisiones relacionadas con la mejora, Pérez Juste (2006).

En la misma línea la propuesta de Pérez Juste (2006), define eficacia objetiva y subjetiva, estableciendo tres referencias para la eficacia objetiva, pudiendo ser:

- Evaluación criterial: el programa alcanzo los objetivos en los niveles establecidos
- Evaluación idiosincrásica: el programa alcanzo los objetivos establecidos en mayor o menor medida que en ocasiones anteriores.
- Evaluación normativa: el programa alcanzo los objetivos en los niveles establecidos en mayor o menor medida que en otros programas alternativos.

Bajo estas categorías, para el estudio resulta coherente situarse en el primer referente, es decir, una evaluación criterial, y en cuanto a la eficacia subjetiva que complementa la objetiva, el autor señala, que ella recoge apreciaciones provenientes de los diferentes protagonistas implicados, una de las manifestaciones de la eficacia subjetiva puede ser el grado de satisfacción de los protagonistas.

En consecuencia, la eficacia tal como la entiende el estudio si bien evalúa la relación entre los objetivos planteados y los resultados conseguidos por la formación, se implica en un proceso que reconoce una serie de elementos (ver capítulo II).

Para determinar el grado en que el programa alcanza los objetivos que propone, se sitúa en la experiencia de inserción de los implicados para recoger opiniones. Se trata de una eficacia para la mejora, que como tal va más allá que la sola constatación de unos objetivos desencarnados de la realidad.

En este punto, resulta importante recordar que la eficacia es un objetivo de calidad dentro de la política educativa (ver apartado 1.2.3.), correspondiendo con un modelo de gestión en educación que exige una rendición de cuentas para justificar la planificación, desarrollo y puesta en marcha de un proyecto educativo.

3.2.3. Criterios para la validez del proceso evaluativo

La validez, según Jornet, Suárez y Pérez Carbonell (2000), es el grado en que un proceso de evaluación de programas atiende de forma adecuada los componentes metodológicos implicados con distintas finalidades (mide lo que pretende medir a través del uso de distintas técnicas metodológicas de recogida de información).

Según estos autores se distinguen dos tipos de facetas de la validez interna o intrínseca: la primera, responde a los componentes clásicos metodológicos de la validez de constructo, y la segunda, a los componentes específicos de un proceso de evaluación de programas.

Para el estudio, será la segunda acepción del concepto la utilizada, ya que permite situar la perspectiva de validez dentro del proceso de evaluación de un programa para la mejora del mismo.

Ahora bien, para adaptar de forma coherente todo el proceso evaluativo siguiendo un criterio de calidad, se tienen que implicar diferentes facetas adaptativas de la validez, Jornet et al (2000) identifican estas facetas en algunos núcleos del proceso evaluativo.

a) En relación con la representación del objeto

En este sentido se han establecido claramente los criterios que se ajustan a lo que se desea evaluar y se cuenta con un instrumento base de recogida de información, construido bajo estos mismos criterios. Este instrumento corresponde a un cuestionario para ex alumnos de la especialidad (CE-EPADIL), del que se desprenden otros dos cuestionarios, uno para profesores de la especialidad y otro para empleadores.

Según Jornet et al (2000), De Miguel (2000) y Cabrera (2007), una buena estrategia para garantizar que todos los componentes que participan mantengan una coherencia con el objeto, podría ser construir y diseñar un plan de evaluación. Atendiendo a estos requisitos se diseñó un plan de evaluación, que puede ser consultado en detalle en apartados posteriores (Marco metodológico, capítulo V).

b) Adaptación al proceso evaluado

Se trata de aplicar los diferentes elementos del proceso de evaluación siguiendo el curso natural del desarrollo del programa, la consecución de la validez solo será posible si se respetan estos procesos. Jornet et al (2000), advierten algunos procesos que podrían invalidar lo que se está evaluando como por ejemplo: la introducción de expectativas por el hecho de realizar la evaluación, las condicionantes que pueda suponer para los implicados etc.

c) Integración contextual

Este aspecto permite llevar a cabo una evaluación que permita conocer mejor la realidad evaluada y explicar los resultados finales. De allí la importancia del trabajo en terreno, el recoger opiniones de los participantes y contextualizarlas a su realidad; por lo que las entrevistas informales que tuvieron lugar durante la aplicación del instrumento cobran trascendencia.

d) Participación e implicación de audiencias

Como expone (Pérez Jute, 2000, 2006) se trata de llegar a los fines de la evaluación a través de la participación de los diferentes agentes implicados en el programa. En efecto, la validez esta justificada por el grado de participación e implicación de los ex alumnos, profesores y empleadores, durante el proceso, llevando a cabo una evaluación de carácter integral, que permitió triangular valoraciones y realizar entrevistas en un ambiente distendido.

e) Compromiso con el cambio: credibilidad y utilidad

Al decir de Jornet et al (2000), la credibilidad y la utilidad son dos aspectos indisociables de la validez, además de dos consecuencias de la evaluación de programas, siempre y cuando éstas se hayan realizado correctamente, es decir, siempre y cuando se hayan atendido correctamente todas las facetas anteriores. Según estos autores, solo podemos considerar valida una evaluación si aporta los elementos de mejora e innovación que se pretendían identificar y que justificaban la puesta en marcha del proceso.

Desde esta perspectiva, la evaluación aplicada al programa de Administración, debería permitir tomar decisiones en relación a:

1. La enseñanza o el proceso de intervención del profesorado en el aula
2. La participación de los alumnos en las actividades
3. La percepción del programa por parte de los alumnos, profesores y empleadores
4. El contexto formativo e instructivo en el cual se ha desarrollado la formación
5. Los resultados de Inserción laboral y continuidad de estudios de los ex alumnos

En la propuesta de evaluación que se ha concretado, es posible señalar algunas características definitorias:

a) La toma de decisiones orientadas a la mejora, no solo sumativa, sino formativa y diagnóstica.

b) Una evaluación en principio final, sin embargo global, integrada en los procesos formativos, en la planificación y en el currículum.

c) Inclusiva y complementaria, con diversidad teórica, generando una evaluación al servicio de los educando.

3.3. SÍNTESIS GENERAL DEL CAPÍTULO

El referente base para la evaluación que desarrolla la investigación se encuentra en el modelo de cambio de actitud, este modelo aporta a la evaluación una perspectiva que reconoce tres tipos de conocimientos; los cognitivos, los conductuales y los emotivos.

El modelo integra la disposición de la conducta humana como un elemento clave para entender la manifestación de la misma. Por tanto, las capacidades de inserción deberán ser evaluadas desde estas tres dimensiones, como garantía para su adquisición sostenible y capacidad de evolucionar y adaptarse a los requerimientos del mercado.

En resumen, se asume que cuando se analizan la conducta humana como manifestación de la actitud, se habla de competencias. De esta forma, ambas pretenden desarrollar comportamientos eficaces en las personas, de allí la implicación constructiva que se establece entre la actitud y la competencia.

Otro aspecto importante a destacar en relación a las bases de evaluación del programa de administración, se refiere a que estas bases también configuran los argumentos para evaluar el programa de inserción laboral que surge como propuesta de mejora; en consecuencia aporta los cimientos teóricos para desarrollar, aplicar y evaluar un programa de inserción laboral adaptado e integrado al currículum.

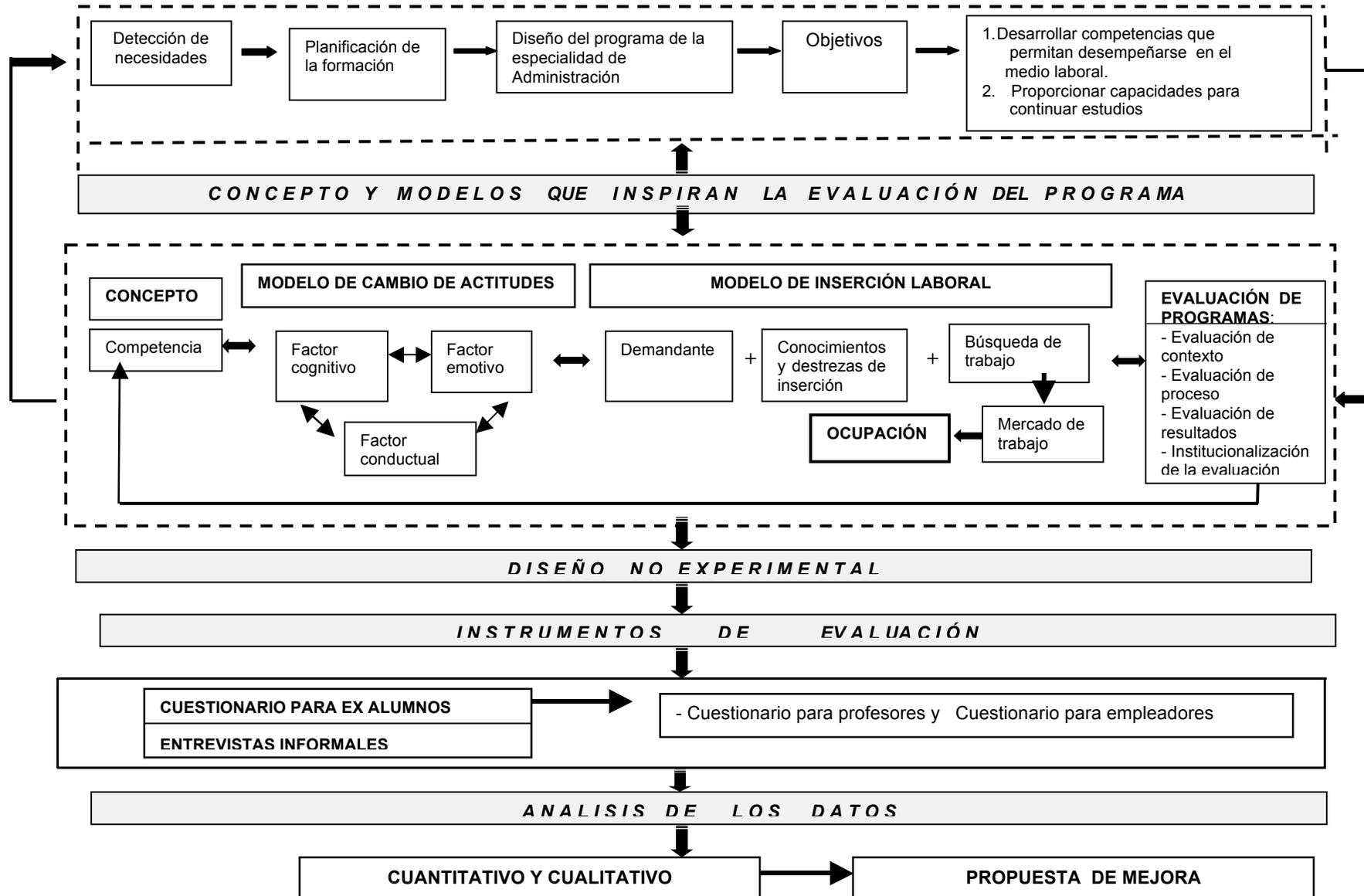
En otras palabras, el modelo de cambio de actitud es sostén evaluativo y pedagógico, ofreciendo los aspectos centrales a valorar en la evaluación del

programa de administración, al tiempo de delimitar y definir un programa de inserción laboral incorporado en el currículum.

El enfoque evaluativo se nutre de elementos tales como la actitud, la inserción y la evaluación de programas, sin embargo estos elementos teóricos están siempre al servicio de uno objetivos evaluativos previamente fijados, objetivos coincidentes con los propuestos por la formación como modalidad educativa; por lo que el núcleo de la evaluación siempre trabaja para la mejora del programa.

La siguiente figura muestra una visión amplia de como se concatenan los aspectos que dan origen al programa de administración y sus objetivos, dando forma a la evaluación que desarrolla la investigación.

Figura N° 3.3. Concepción evaluativa y dinámica de los elementos que intervienen en el proceso



CAPÍTULO IV

CONTEXTO Y PRESENTACIÓN DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN TÉCNICA DE ADMINISTRACIÓN

INTRODUCCIÓN

4.1. LAS BASES DEL MARCO CURRICULAR PARA LA EMTP

- 4.1.1. Una formación basada en competencias. Marco curricular
- 4.1.2. Criterios para establecer los contenidos del programa de administración
 - A. Competencias de la especialidad desde el marco legal
 - B. Competencias para la especialidad desde el mercado laboral
 - C. Competencias para la especialidad desde el profesorado
 - D. Competencias fundamentales para los egresados de EMTP autónomos

4.2. PRESENTACIÓN DEL PROGRAMA DE ADMINISTRACIÓN

- 4.2.1. El programa de administración y sus desafíos
- 4.2.2. El concepto de currículum asumido en la EMPT

4.3. CRITERIOS DE INERCIÓN LABORAL Y ADAPTACIÓN AL CAMBIO PRESENTES EN EL PROGRAMA DE ADMINISTRACIÓN

- 4.3.1. Criterios de Inserción laboral presentes en los programas de la EMTP
- 4.3.2. Descripción de la dinámica de empleo en la región

4.4. SÍNTESIS GENERAL DEL CAPÍTULO

INTRODUCCIÓN

Este capítulo presenta el programa de administración como documento técnico pedagógico, su contexto de actuación y sus principales actores involucrados.

El primer apartado corresponde a la presentación de características genéricas de la EMTP y su evolución, tipo de dependencia administrativa, matrícula y condición económica de los estudiantes, también se enseñan las visiones de los agentes implicados en el establecimiento de las competencias profesionales.

El segundo apartado, presenta el programa de administración desde el marco curricular que adopta el Ministerio de Educación, configurando una formación basada en competencias de carácter modular.

El tercer apartado, hace referencia a los criterios de inserción laboral y adaptación a los cambios presentes en el programa de administración, señalando datos sobre dinámica laboral de la V región, revisando así, la sintonía entre el programa, y la movilidad y proyecciones de desarrollo productivo de la región.

Finalmente se presenta una síntesis, que resume las aportaciones del capítulo a la investigación, se trata de presentar una reflexión sintética que integre los aspectos significativos del apartado y su vinculación con los aspectos abordados para la comprensión de los objetivos del estudio.

4.1. LAS BASES DEL MARCO CURRICULAR PARA LA EMTP

Luego de haber descrito el contexto global desde el cual emerge esta modalidad educativa, finalmente se presenta antecedentes generales de la EMTP en Chile, recogiendo aspiraciones y actualizaciones de una formación concebida para el trabajo, traducida en lo que será entendido curricularmente como una formación basada en competencias laborales.

En este sentido, se puede decir que la cultura que ocupan los contenidos del currículum es una construcción cultural especial “currucularizada”, porque se selecciona, se ordena, se empaqueta, se imparte y se comprueban de acuerdo con los moldes sui generis. En la enseñanza no se transmite conocimiento social o ciencia en abstracto, sino algo moldeado particularmente por los usos y los contextos. (Gimeno, 2010).

Siendo así, surge una estandarización curricular en la EMTP, configurándose en base a previaturas establecidas sobre las necesidades propias del contexto, posicionándola frente a los requerimientos del mercado y la sociedad en general.

4.1.1. Una formación basada en competencias. Marco curricular

Sin duda, los antecedentes del marco curricular de la Enseñanza Media encarnan las actuales directrices globales que hoy motivan a la educación, la concepción de competencia gana espacios y se instala como el nuevo timón.

La construcción de una respuesta curricular adecuada a la crecientemente compleja necesidad de ofrecer a todos los jóvenes del país las mejores y más completas oportunidades formativas ha tenido como pilares.

- El diagnóstico realizado por el Ministerio de Educación, a través de estudios explícitamente encomendados a comienzos de la década de 1990, sobre los cambios ocurridos en la sociedad, en el conocimiento y en el alumnado de la Educación Media y la relación del currículum con tales transformaciones.

- El diagnóstico crítico sobre el currículum de este nivel y la propuesta de reformar y diversificar la Educación Media, efectuada por la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación y de su Comité Técnico Asesor (1994).
- La evidencia internacional disponible sobre marcos curriculares nacionales para la Educación Media de reciente formulación.
- El conjunto de criterios y de sugerencias derivadas del proceso de Consulta Nacional sobre el currículum para la Educación Media.

Luego del análisis de las portaciones y constantes inspecciones, la Formación General se diseña, estableciendo un mismo espacio temático y formativo para las dos modalidades de la Educación Media en los primeros dos años de ésta, ocupando la mayor parte del tiempo de trabajo escolar del 1° y 2° Medio. Tal período es común para el conjunto de los estudiantes de la Educación Media. En el curso 3° y 4° Medio en cambio, si bien se mantienen algunos de sus sectores y subsectores en ambas modalidades, deja de ser común, al estar la mayor parte del tiempo dedicada a la Formación Diferenciada.

Figura N° 4.1. Formación Media y Técnico Profesional de Chile

| EDUCACIÓN MEDIA EN CHILE | |
|---|---------------|
| FORMACIÓN CIENTÍFICO HUMANISTA (CH) | 1° a 4° medio |
| FORMACIÓN DIFERENCIADA (FD): | |
| Formación General (igual para CH y TP) | 1° y 2° medio |
| Formación Técnico Profesional (TP) | 3° y 4° medio |

La Formación General incluye nueve sectores de aprendizaje, algunos de las cuales se desagregan en subsectores, dando lugar a un esquema de trece agrupaciones disciplinarias, en la forma que sigue:

1. Sector de Lenguaje y Comunicación
 - Subsector: Lengua Castellana y Comunicación
 - Subsector: Idioma Extranjero

2. Sector de Matemática
3. Sector de Historia y Ciencias Sociales
4. Sector de Filosofía y Psicología (sólo en 3º y 4º Medio)
5. Sector de Ciencias Naturales
 - Subsector: Biología
 - Subsector: Química
 - Subsector: Física
6. Sector de Educación Tecnológica (sólo en 1º y 2º Medio)
7. Sector de Educación Artística
 - Subsector: Artes Visuales
 - Subsector: Artes Musicales
8. Sector de Educación Física
9. Sector de Religión

La Formación Diferenciada (FD), complementa la formación en competencias básicas generales, ofreciendo canales de especialización que ocupa una proporción importante del tiempo en los cursos 3º y 4º Medio de la Educación Media.

La formación especializada es definida en términos de objetivos terminales agrupados en perfiles de salida, correspondientes a catorce sectores ocupacionales y 46 canales de especialización, señalados en la tabla N° 4.2. Los perfiles correspondientes fueron definidos con la cooperación de instituciones empresariales, de trabajadores y gubernamentales, y responden a las necesidades de recursos humanos calificados de una economía en crecimiento y con capacidades de competir efectivamente en los mercados globales.

La siguiente tabla presenta los sectores económicos y las especialidades que de allí se derivan en Formación Diferenciada TP.

Tabla N° 4.2. Decreto Supremo de Educación N° 220 del 18 de Mayo de 1998. Tomada de MINEDUC 2009

| RAMA | SECTOR ECONOMICO | ESPECIALIDAD | |
|------------------------|------------------------------|--|--|
| AGRÍCOLA | 1. Maderero | 1.1 Forestal 1.2 Procesamiento de la madera 1.3. Productos de la madera 1.4. Celulosa y Papel | |
| | 2. Agropecuario | 2.1 Agropecuaria | |
| COMERCIAL | 3. Administración y Comercio | 3.1 Administración * 3.2 Contabilidad 3.3 Secretariado 3.4 Ventas | |
| INDUSTRIAL | 4. Construcción | 4.1 Edificación 4.2 Terminaciones de construcción 4.3 Montaje industrial 4.4 Obras viales y de infraestructura 4.5 Instalaciones sanitarias 4.6 Refrigeración y climatización | |
| | 5. Metalmecánico | 5.1 Mecánica industrial 5.2 Construcciones metálicas 5.3 Mecánica automotriz 5.4 Matricería 5.5 Mecánica de mantenimiento de aeronaves | |
| | 6. Electricidad | 6.1 Electricidad 6.2 Electrónica 6.3 Telecomunicaciones | |
| | 7. Minero | 7.1 Explotación minera 7.2 Metalurgia extractiva 7.3 Asistencia en geología | |
| | 8. Gráfico | 8.1 Gráfica 8.2 Dibujo técnico | |
| | 9. Química | 9.1 Operación de planta química 9.2 Laboratorio químico | |
| | MARÍTIMA | 10. Marítimo | 10.1 Naves mercantes especiales 10.2 Pesquerías 10.3 Acuicultura 10.4 Operación portuaria |
| | | 11. Alimentación | 11.1 Elaboración industrial de alimentos 11.2 Servicios de alimentación colectiva |
| | | 12. Confección | 12.1 Tejido 12.2 Textil 12.3 Vestuario y confección textil 12.4 Productos del cuero |
| 13. Programas Sociales | | 13.1 Atención de párvulos 13.2 Atención de adultos mayores 13.3 Atención de enfermerías 13.4 Atención social y recreativa | |
| TÉCNICA | 14. Hotelería y Turismo | 14.1 Servicios de turismo 14.2 Servicios hoteleros | |

El marco curricular para la Formación Diferenciada Técnica Profesional, no define contenidos mínimos obligatorios, ni objetivos específicos por nivel, sino que Objetivos Fundamentales Terminales, es decir, lo que cada alumno debe lograr en

cada una de las especialidades referidas al final de la Educación Media. Esta diferencia respecto al resto de las definiciones del marco curricular se funda en la necesidad de la modalidad Técnico-Profesional de responder en forma adecuada a la creciente velocidad de cambio en las tecnologías, mercados y organización industrial de los sectores a los que sirve, lo cual impone una flexibilidad mayor en las formas y contenidos de la experiencia formativa de sus estudiantes.

En síntesis, en Chile la EMTP es la modalidad de educación responsable de entregar a los jóvenes una formación integral en el ámbito de una especialidad que facilite su inserción laboral, así como también la continuación de sus estudios sistemáticos. Este tipo de formación, a diferencia de la Enseñanza Media Científico-Humanista (EMCH), con una clara orientación hacia la formación académica o general, tiene una orientación más vocacional enfocada a un campo ocupacional específico.

Hasta fines de la década de los 90' la diferenciación entre modalidades de enseñanza en el sistema educativo chileno ocurría al inicio de la educación media; es decir en el noveno grado (1° Medio). Sin embargo, la Reforma Curricular de 1998 (Decreto 220), con el propósito de asegurar que todos los jóvenes independientemente de la modalidad cursada tuvieran una exposición similar a la formación general, al menos durante los 10 primeros años de escolaridad, postergó el inicio de esta diferenciación al grado 11 (3° Medio). Junto con situar a la EMTP en los dos últimos años de enseñanza media, la reforma reorganizó su oferta curricular pasando de más de 400 a 46 especialidades agrupadas en 14 familias ocupacionales o sectores económicos.

De acuerdo a los datos oficiales del Ministerio de Educación del año 2010, la EMTP se imparte en 946 establecimientos educacionales con educación media, de los cuales cerca del 37% brinda además la EMCH.

Tabla N°4.3. Número de establecimientos TP, según dependencia. Fuente: Base Matrícula de Establecimientos 2010

| Dependencia | Modalidades impartidas | | Total | Porcentajes |
|--------------------------|------------------------|-------|-------|-------------|
| | Solo TP y CH | TP | | |
| Municipal | 214 | 216 | 430 | 45.5% |
| Particular Subvencionado | 315 | 130 | 445 | 47.0% |
| Particular Pagado | 2 | 0 | 2 | 0.2% |
| Administración Delegada | 69 | 0 | 69 | 7.3% |
| Total | 600 | 346 | 946 | 100.0% |
| Porcentaje | 63.4% | 36.6% | 100.0 | 100.0% |

Tal como muestra la tabla N° 4.3. del universo de establecimientos que imparten la modalidad técnico-profesional, el 45.5% corresponde a centros educacionales de dependencia municipal y el 47.0% a establecimientos particular subvencionados, mientras que 69 centros educacionales corresponden a Corporaciones de Administración Delegada (7.3% del total). El sector particular pagado tiene una casi inexistente participación en este tipo de educación (0.2%).

En términos de matrícula, alrededor de 204.000 estudiantes se adscribe a la modalidad técnico profesional. Ellos representan al 44.7% del total de la matrícula de los dos últimos años de educación media contra un 55.3% que registra la EMCH. Estas proporciones se han mantenido relativamente estables en la última década¹. Distinguiendo por región geográfica se aprecia que la EMTP es principalmente relevante en la III y la IX Región -más del 54% de la matrícula de 3° y 4° medio se adscribe a esta modalidad educativa-, en tanto que en regiones como la IV, VI y XI su participación es inferior al 38%

Desde el punto de vista de la dependencia de los establecimientos que albergan a la EMTP, la matrícula se distribuye de manera relativamente similar entre los liceos municipales y particulares subvencionados (45.5% y 47.0% respectivamente) mientras que los liceos de administración delegada, que proporcionalmente son más

¹ En el contexto internacional, la prevalencia de la formación técnico-profesional en la educación secundaria es bastante heterogénea, en función de las características del sistema educativo, el mundo productivo y el prestigio social que históricamente ha tenido esta formación en los países y que se traducen en recompensas salariales. En países como Austria y Bélgica la formación técnico-profesional representa alrededor del 70% de la matrícula de la educación secundaria superior, mientras que en países como Canadá y México esta proporción es menor al 10%. En ese sentido, no es posible hablar de un balance óptimo entre matrícula TP y CH (Comisión externa, 2008).

grandes que el resto de establecimientos educacionales, capturan el 12%. En cuanto a la repartición de la matrícula por sector económico, Administración y Comercio es el sector que concentra la mayor proporción de estudiantes adscritos a esta modalidad formativa; le siguen los sectores de Electricidad, Metalmecánica, Alimentación y Programas y Proyectos Sociales. En conjunto estos cinco sectores representan cerca del 80% de la matrícula de educación media técnica-profesional, datos que refleja la tabla N°4.4

Tabla N°. 4.4. Distribución matrícula EMTP (3° y 4° Medio), según dependencia y sector económico Fuente: RECH, 2008.

| Sector Económico | Municipal | Part. Subv. | Adm. Delegada | Total | Porcentaje |
|----------------------------|-----------|-------------|---------------|---------|------------|
| Administración y Comercio | 35.366 | 32.405 | 8.766 | 76.537 | 37,5% |
| Agropecuario | 2.076 | 4.040 | 1.324 | 7.440 | 3,6% |
| Alimentación | 10.252 | 8.614 | 1.469 | 20.335 | 10,0% |
| Confección | 1.038 | 463 | 616 | 2.117 | 1,0% |
| Construcción | 6.255 | 5.930 | 2.217 | 14.402 | 7,1% |
| Electricidad | 9.205 | 11.746 | 2.831 | 23.782 | 11,6% |
| Gráfica | 1.400 | 976 | 38 | 2.414 | 1,2% |
| Hotelería y Turismo | 3.207 | 2.614 | 226 | 6.047 | 3,0% |
| Maderero | 2.271 | 1.842 | 223 | 4.336 | 2,1% |
| Marítimo | 2.012 | 1.089 | 230 | 3.331 | 1,6% |
| Metalmecánica | 10.123 | 7.594 | 4.350 | 22.067 | 10,8% |
| Minero | 1.052 | 292 | 33 | 1.377 | 0,7% |
| Programas y Proy. Sociales | 7.831 | 8.134 | 1.756 | 17.721 | 8,7% |
| Químico | 1.111 | 925 | 327 | 2.363 | 1,2% |
| Total Técnico-Profesional | 93.199 | 86.664 | 24.406 | 204.269 | 100,0% |
| Porcentaje | 45,6% | 42,4% | 11,9% | 100,0% | |

Adicionalmente se observa que en términos de quintiles de ingresos, construidos con información de la encuesta de padres y apoderados del SIMCE de 2° Medio, en promedio, el 90% de la matrícula de la EMTP corresponde a alumnos provenientes de los dos menores quintiles de ingresos, en tanto que solo el 64% de la matrícula de la EMCH del sector subvencionado se ubica en dicha posición.

Los antecedentes recogidos permiten caracterizar a la EMTP como una modalidad que concentra una importante proporción de la matrícula de enseñanza media, principalmente aquella que proviene de hogares con menor nivel de educación e ingresos, y cuyos indicadores de logro educacional de entrada asociados son bajos en relación a los que exhibe la EMCH.

4.1.2. Criterios para establecer los contenidos del programa de administración

La finalidad de este subapartado es más bien ilustrativa, centrada en diferenciar los distintos razonamientos involucrados con las competencias y su definición en la formación, insistiendo en evidenciar las visiones que participan en el proceso de definición de las competencias profesionales, para la EMTP y por tanto para la especialidad de administración.

A. Competencias de la especialidad desde el marco legal

Como primer punto de origen sobre la definición de las competencias profesionales se presenta el marco legal, el que evidentemente está circunscrito a las características del mundo actual. Así, la globalidad actual se expresa por ejemplo en la complejidad de los procesos productivos y por ende la existencia de trabajadores altamente calificados para enfrentar dichos procesos de modernización.

La implementación del Programa Chile Califica en el país durante el año 2003, significó darle sustentabilidad a los procesos mencionados, a través de un sistema de Formación Permanente. Es en este contexto donde surge el programa Chile Califica, dependiente de los ministerios de Educación del Trabajo y de Economía, en conjunto con el Banco Mundial sientan las bases para el sistema.

Dentro de las líneas de trabajo de este programa, la formación técnica tiene sus objetivos, brindando articulación para la continuidad de estudios, establecimientos de estándares competenciales por sector productivo y certificación de las mismas.

Chile Califica es un programa del Ministerio de educación (MINEDUC), como tal llevó a cabo algunas líneas de diseño de itinerarios en formación técnica utilizando la propuesta de diseño curricular que ha desarrollado la unidad de curriculum y evaluación del Mineduc y que es la forma de diseño que está vigente en los marcos curriculares de la formación técnica del año 1998.

En consecuencia, Chile Califica levanto estándares de acreditación para las 46 especialidades del marco curricular 220 de la EMTP. Adicionalmente el programa ha

ido ordenando y levantando competencias laborales para algunos de los sectores productivos comprendidos en el marco curricular, esas identificaciones han servido para que la Unidad de Currículum y Evaluación (UCE) del MINEDUC revise las especialidades y pueda actualizar los programas de estudio, los que entrarían en vigencia en dos etapas, la primera el 2011 y la segunda en el 2012.

De esta forma, el currículum vigente para la especialidad de Administración, fue levantado tomando como base las competencias laborales del sector administración que fueron identificadas con el sector productivo y validadas por cámara de comercio y empresarios del sector, así como entidades bancarias y financieras, año 1999-2000, y que fueron agrupadas en un perfil profesional, que describe áreas de competencias, tareas y criterios de realización. (Ver anexo N°1).

B. Competencias para la especialidad desde el mercado laboral

En el último Informe que encargó el Ministerio de Educación durante el 2010 a una comisión externa que debía entre otros analizar las iniciativas en curso para fijar una propuesta de mejora y apoyo a la formación técnico-profesional secundaria y postsecundaria, que llevo por nombre, “Bases para una Política de Formación Técnico Profesional en Chile”, se destacó que las expectativas de los empleadores respecto a las competencias y conocimientos de los egresados de la educación secundaria se centran en aquellas de tipo genérico más que en conocimientos o destrezas ocupacionales específicas.

Entre estas competencias destacan la capacidad para aprender, la flexibilidad, las habilidades comunicativas y, en general, aquellas que permiten resolver problemas en contextos específicos. Estos antecedentes hacen sugerir la necesidad de revisar las políticas vigentes sobre educación técnico-profesional secundaria.

En lo que se refiere a las características de tipo afectivo-valórico, las empresas valorizan el personal con las siguientes características. Corvalán (2003).

- Que realicen un trabajo de calidad y estén interesados en realizar bien sus tareas
- Actitudes positivas hacia las tareas que realizan

- Valoración de la función que le corresponde realizar
- Hábitos de trabajo desarrollados
- Entusiasmo hacia el trabajo que se realiza
- Receptividad hacia los demás y buenas relaciones humanas
- Capacidad de asumir las exigencias del proceso productivo
- Interés por aprender.

Siguiendo al autor, también desde el punto de vista cognitivo, las empresas valorizan las siguientes habilidades o capacidades:

- Seguir instrucciones orales y escritas
- Aprender a usar nuevas tecnologías
- Adquirir nuevos conocimientos
- Comprensión de los procesos productivos
- Características de los materiales
- Organización de la unidad productiva
- Comprensión de su rol en la empresa
- Auto-aprendizaje en el oficio o profesión
- Comprensión de especificaciones técnicas de productos
- Comprensión de riesgos involucrados en procesos de producción, transporte y el almacenamiento de productos
- Deducción de la acción apropiada a tomar.

Entre los conocimientos básicos requeridos, se destacan:

- Capacidad de lecto-escritura
- Habilidad en matemática aplicada
- Conocimientos técnicos de la especialidad
- Manejo del lenguaje científico básico
- Manejo del lenguaje y simbología de la especialidad
- Conciencia del cuidado del medio ambiente
- Manejo de textos para aprender nuevos elementos

Por otra parte, idealmente se asume que el técnico se ubica entre el trabajador con algún grado de calificación y el ingeniero o responsable del diseño de los procesos productivos, su evaluación y corrección. Pero, la conformación piramidal de las calificaciones del personal de una unidad productiva varía en función del nivel de los trabajadores, el origen socio-cultural de sus dueños, el tipo de materia prima que se procesa, los bienes o servicios que ofrece la empresa, la modernización del sector en que funciona y el lugar que ocupa en el posicionamiento del mercado.

El tipo de tareas que desempeña normalmente un técnico incluye las derivadas de las funciones de supervisión, control de calidad, dirección, administración, planificación, ventas, y -eventualmente- comisiones de confianza, aparte de tareas rutinarias de producción.

Resumiendo, si bien las descripciones que se presentan son de tipo genérico, involucrando a los técnicos de la EMTP en general, la concepción que tiene la empresa y la sociedad en relación a las funciones y responsabilidades de un técnico de nivel medio, quedan claramente acotadas y no distan mayormente de las aspiraciones que se plantean la educación, como entidad formadora.

En consecuencia, el mayor problema radica en los procesos de actualización del currículum, que parece enquistarse generando puntos críticos que por la propia dinámica institucional son difíciles de transformar.

C. Competencias para la especialidad desde el profesorado

Encontrando escasa información al respecto, a modo referencial, se detallan competencias generales que debe poseer un egresado de EMTP para integrarse con éxito al trabajo. Desde la visión del profesorado (Espinoza 2007; Corvalán 2003 y Alvares et al 2005) apunta algunas observaciones:

a) Habilidades Generales:

Poseer un modelo de interpretación acerca del comportamiento de la realidad

- Ser capaz de resolver y no sólo conceptualizar problemas

- Habilidad para buscar la información relevante y procesarla internamente
- Estar preparado para cambiar de ocupación, lugar de trabajo o empresa
- Tener una capacidad de relacionamiento con las personas que le permita procesar y responder a directivas provenientes de la empresa
- Ser capaz de memorizar datos básicos y retener dígitos.

b) Aptitudes para:

- Tener un nivel de expectativa real para acceder al empleo
- Someterse a un proceso de reclutamiento y selección
- Poseer la aptitud necesaria para competir con otros
- Ajustarse a las características del cargo ofrecido
- Saber cómo responder por escrito y verbalmente a una oferta de empleo para un determinado puesto.

c) Personalidad: rasgos generales:

- Disciplina
- Responsabilidad
- Cumplimiento en las tareas y obligaciones
- Valoración de la información de fuentes adecuadas.

Rasgos específicos de personalidad:

- Motivación al logro, que lo lleva a hacer bien y rápido sus tareas laborales, presentar un deseo de superación, mostrar energía y persistencia en lo que hace.
- Deferencia: presentar una actitud general que lo lleva a ser cooperador con las tareas laborales, y es capaz de elogiar a quienes se destacan.
- Autonomía: presentar una tendencia a ser independiente y libre para actuar, evitar la coerción y proponer críticas constructivas a sus superiores.
- Orientación al cambio: presentar un deseo o tendencia a la flexibilidad, a cambiar de método de trabajo si es necesario, a cambiar preferencias, a la innovación, sin que su orientación al cambio lo lleve a la inestabilidad laboral.

- Persistencia: presentar una capacidad para mantener el esfuerzo, desarrolla sus actividades en forma vigorosa, no abandonar trabajos prolongados ni tareas antes de terminarlas.

d) Orden: preocuparse por el ordenamiento de su medio ambiente inmediato de trabajo, ser cuidadoso en su aseo y orden personal y planificar adecuadamente sus actividades.

Por otra parte la EMTP, junto con desarrollar competencias para la vida productiva debe desarrollar desde la perspectiva de los docentes, una personalidad caracterizada por:

- Responsabilidad en el trabajo sobre materiales y equipos
- Equilibrio psicológico
- Puntualidad y buena asistencia
- Autonomía en el trabajo
- Buenas relaciones personales
- Capacidad para trabajar en equipo
- Capacidad para comunicarse adecuadamente
- Capacidad para trabajar en los lugares de producción
- Capacidad para seguir el cambio tecnológico
- Capacidad de mando y carácter firme
- Confianza en sí y en sus capacidades
- Capacidad de iniciativa y creatividad.

Para sintetizar, se establece que en un esfuerzo por aunar criterios en base a sus experiencias, el profesorado espera que la definición de estas competencias y las indicaciones entregadas para aplicarlas una educación basada en competencias contribuyan al fortalecimiento y la modernización de la EMTP en Chile.

D. Competencias fundamentales para egresados de EMTP autónomos

Por último, no todos los egresados desean trabajar como asalariados; algunos desean instalarse como pequeños empresarios. Los mismos, deben poseer

cualidades adicionales o diferentes, independientemente del perfil técnico-profesional de su especialidad, se espera que el pequeño empresario posea las siguientes cualidades.

Cuadro N° 4.5. Competencias fundamentales para egresados de EMTP que desean ser autónomos. Tomado de Corvalán, 2003

| CUALIDADES | DETALLES |
|--|---|
| Confianza en si mismo | Seguridad, independencia, optimismo |
| Conciencia de la tarea necesaria y del resultado buscado | Necesidad de realizar, deseo de lucro, tenacidad, Perseverancia y determinación, laboriosidad, empuje, energía, iniciativa. |
| Capacidad de asumir riesgos | Gusto por riesgo calculado y gusto por el desafío |
| Capacidad para dirigir | Buenas relaciones con otros, sensibilidad y sugerencias críticas |
| Originalidad | Capacidad de innovar, creatividad, flexibilidad, ingenio, buena información |
| Conciencia del futuro | Previsión y sensibilidad a las tendencias que se manifiestan. |

En resumen, una vez revisada las competencias a desarrollar en los alumnos de EMTP desde los distintos actores, es evidente lo ambicioso de los requerimientos y por tanto los objetivos de las competencias.

En educación a menudo se pretende que tal o cual programa entregue una sólida formación científica, que permitirá el desarrollo integral de la personal, producir un pensamiento crítico o asegurar altos niveles de empleo. Sin embargo, sabemos que son declaraciones bien redactadas de buenas intenciones, pero de las cuales los profesores o la institución formadora no se hacen responsables al no precisar a qué nivel y con qué parámetros e indicadores se evaluará el desarrollo de dichos loables objetivos.

En efecto, hay algunos aspectos críticos en el diseño de un perfil profesional que orientan la elaboración curricular. Uno de ellos es el incluir algún grado de prospectiva, es decir, tendencias que puedan anticiparse y que afecten el desempeño profesional, como tecnologías de producción o de gestión y/o cambios en el sector productivo. (Vera, 2009; Servat, 2007).

Especialmente importante en sectores productivos muy dinámicos, es incorporar las tendencias que marcarán la evolución del campo ocupacional, ya que la sola

experiencia puede dar una visión estática de la profesión, y resultar en un perfil descrito como una fotografía, que puede caducar muy rápidamente.

4.2. PRESENTACIÓN DEL PROGRAMA DE ADMINISTRACIÓN

El presente apartado expone el programa de la especialidad de administración desde su perspectiva institucional y como documento pedagógico, destacando sus finalidades y problemáticas generales derivadas de su implementación.

4.2.1. El programa de administración y sus desafíos

El gobierno de Chile por medio del Ministerio de Educación presenta los programas para la Formación Técnica Profesional, entendiendo que corresponden a:

Una propuesta didáctica y secuencia pedagógica, que incluyen metodologías y actividades específicas para abordar los Contenidos Mínimos Obligatorios que conducen al logro de los Objetivos Fundamentales.

En el caso de la modalidad Técnico-Profesional, la diferenciación alude a la formación especializada, definida en términos de “Objetivos Terminales” agrupados en perfiles de salida, correspondientes a los catorce sectores ocupacionales y 46 canales de especialización presentadas en la tabla N° 4.2.

El Decreto N° 220 estableció el espacio de Formación Diferenciada Técnico-Profesional en la Educación Media como un ámbito de preparación inicial para una vida de trabajo, desarrollada mediante una especialización en un sector del mundo productivo.

Para orientar la planificación y el desarrollo curricular de la Formación Diferenciada, el decreto proporciona, en cada especialidad tres elementos básicos:

- a. Una descripción sistémica en la cual se precisa el campo ocupacional, los insumos utilizados, los procesos que se necesita dominar, los instrumentos y herramientas de trabajo que se debe saber manipular y los productos esperados del trabajo.
- b. La definición de las capacidades mínimas y esenciales que deben dominar todos los estudiantes al momento del egreso, a través de los Objetivos Fundamentales Terminales o Perfil de Egreso.
- c. La delimitación de un marco temporal mínimo de 2.028 horas pedagógicas en los dos últimos años de la Educación Media, calculado a partir de 26 horas mínimas semanales en 39 semanas reales de clases.

De acuerdo con la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), los Objetivos Fundamentales representan un marco que debe utilizar tanto el Ministerio de Educación como los establecimientos escolares para elaborar los Planes y Programas de Estudio.

Para que los estudiantes alcancen las capacidades expresadas en los Objetivos Fundamentales Terminales se pueden organizar diversos trayectos formativos; el Ministerio de Educación lo ha hecho en torno a una estructura curricular modular.

Los módulos que constituyen el Plan de estudios de la especialidad han surgido de un análisis de las necesidades formativas que se desprenden de las aéreas de competencia que debe dominar un técnico idóneo, entendidas como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas entre si que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales de trabajo.

Para identificar las áreas de competencias y elaborar los módulos, el Ministerio de Educación ha contado con el apoyo de docentes experimentados de establecimientos de Educación Media Técnico-Profesional y profesionales de entidades académicas vinculadas a la especialidad, en consulta con representantes del medio productivo.

Se destaca que los Objetivos Fundamentales Terminales para la Formación Diferenciada Técnica Profesional son presentados en el programa como un Perfil de Egreso. Así, al egresar de la Educación Media Técnico-Profesional de la especialidad de Administración los estudiantes habrán desarrollado las capacidades presentadas en el Perfil Profesional (Ver en el anexo N°1).

Es de esta forma, como tienen cabida los “bloques unitarios de aprendizaje” integran el saber y el saber hacer (la tecnología y la práctica de taller o laboratorio) en una estructura de aprendizaje que aborda un área de competencia o dimensión productiva de manera globalizada. En la elaboración de los módulos se ha tenido como referencia el perfil profesional de la especialidad. Cada módulo representa un Programa de Estudio que considera cuatro componentes:

- a.** Introducción, donde se presenta generalmente, de manera sintética, la ubicación del módulo en el contexto de la especialidad, los objetivos generales que se propone alcanzar, así como su potencialidad para contextualizar y reforzar aprendizajes de la Formación General.
- b.** Orientaciones metodológicas, donde se sugiere al docente enfoques específicos para tratar los contenidos y posibles ejemplos que contribuyen a optimizar la organización de los aprendizajes en el aula, taller, laboratorio o predio.
- c.** Aprendizajes esperados y criterios de evaluación. Esta sección es el eje fundamental de la propuesta ya que en ella se define lo que se espera logren los alumnos y las alumnas, en un listado de aprendizajes concretos, precisos y visualizables, complementado cada uno de ellos con un conjunto de criterios de evaluación, en la forma de sub-acciones observables y ejecutables en el ambiente educativo.
- d.** Contenidos, presentados en un listado que resume, generalmente, los conceptos, las habilidades y las actitudes comprendidos en los aprendizajes esperados y criterios de evaluación.

En cualquier caso, se establece que será la totalidad de la experiencia de la Educación Media, la que posibilitara alcanzar las competencias que permitan el desempeño y desarrollo en el medio laboral y seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

Todas las especialidades se describen contemplando elementos del contexto laboral y del educativo. En el contexto educativo se describen los objetivos fundamentales terminales a lograr, los objetivos transversales que se deben desarrollar y los recursos de aprendizaje involucrados en el proceso de enseñanza.

Además de los Objetivos Fundamentales Transversales del conjunto del currículum la de la Enseñanza Media, donde se destaca que los “Objetivos Fundamentales Transversales de Informática” tienen relevancia para la Educación Media, también existen los “Objetivos Transversales de la Formación Diferenciada Técnico-Profesional”, por lo que en sus diferentes perfiles será necesario incluirlos en las experiencias de aprendizaje que permitan profundizar las siguientes capacidades específicas:

1. Ejecutar trabajos con planificación y control de calidad
2. Conocer y aplicar principios básicos de gestión
3. Manejar tecnología computacional a nivel usuario, conforme a los requerimientos de la especialización
4. Leer, interpretar y elaborar informes técnicos
5. Preservar y respetar el medio ambiente y utilizar racionalmente la energía
6. Ejercitar el acondicionamiento físico y el cuidado de la salud
7. Aplicar normas de prevención de riesgos para resguardar la vida propia y la ajena
8. Comprender y aplicar la legislación laboral y social.

Finalmente, se estructura el **Plan de Estudios de la Especialidad**

La propuesta considera dos tipos de módulos:

- a. Obligatorios: aquellos cuyo tratamiento resulta forzoso de realizar porque los aprendizajes comprendidos en ellos son imprescindibles para alcanzar el perfil de egreso y esenciales para desempeñarse en la especialidad.
- b. Complementarios: aquellos que profundizan, amplían o agregan contenidos adicionales a lo que es esencial del proceso.

La siguiente tabla muestra los módulos y sus contenidos para la especialidad de administración, según el currículum nacional para la especialidad, este plan de estudios es el que actualmente se imparte en los establecimientos educacionales.

Tabla N° 4.6. Plan de estudio Formación diferenciada de administración. MINEDUC 2010

| MODULOS | CARGA HORARIA SUGERIDA |
|--------------------------------------|------------------------|
| OBLIGATORIOS | 1.800 |
| Comunicación Organizacional | 240 |
| Contabilidad básica | 240 |
| Gestión de pequeña empresa | 200 |
| Gestión en comercio exterior | 240 |
| Gestión en compraventas | 240 |
| Gestión en recursos humanos | 240 |
| Normativa comercial y tributaria | 200 |
| Servicio atención al cliente | 200 |
| COMPLEMENTARIOS | 540 |
| Aplicaciones informáticas | 80 |
| Costo y estado de resultado | 160 |
| Entrenamiento de la condición física | 80 |
| Gestión en aprovisionamiento | 120 |
| Investigación de mercado | 100 |
| TOTAL | 2340 |

Si bien no aparecen diferenciados en la tabla N° 4.6. los módulos transversales de la especialidad TP, ellos están considerados en el programa, y contenidos en los módulos complementarios.

La matriz temporal del marco curricular, esta definida por la ley 19.532 de jornada completa diurna, de un tiempo lectivo mínimo de 42 horas pedagógicas semanales para la Educación Media, significa un tiempo de Libre Disposición equivalente a 9 horas semanales en los cursos 1° y 2° Medio y de 6 horas a la semana en 3° y 4°

Medio, para esta modalidad. Mientras que para la Educación Media Técnico-Profesional, serán 38 horas pedagógicas semanales. En este caso, el espacio de Libre Disposición es de 9 horas semanales en los cursos 1° y 2° Medio y de 4 horas a la semana en 3° y 4° Medio.

Las siguientes tablas presentan el plan de estudio de 3° y 4° año de enseñanza media técnico-profesional.

Tabla N° 4.7 Plan de estudios EMTP 3° medio. MINEDUC 2008

| Sector de aprendizaje | Subsector de aprendizaje | N° de horas semanales mínimas |
|--|----------------------------------|-------------------------------|
| Formación General | | TP |
| Lengua castellano y comunicación | Lengua castellano y comunicación | 3 |
| | Idioma extranjero | 2 |
| Matemáticas | Matemáticas | 3 |
| Historia y Ciencias Sociales | Historia y Ciencias Sociales | 4 |
| Horas semanales de formación general | | 12 |
| Formación Diferenciada | | |
| Horas semanales de formación diferenciada* | | 26 |
| Tiempo de libre disposición ² | | 0 ó 4 |
| Total horas mínimas de trabajo semanal | | 38 ó 42 |

* Las 26 horas asignadas al Plan de Estudio de la Formación Diferenciada, serán distribuidas por cada establecimientos educacional de acuerdo a plan de estudio de cada una de las 46 especialidades aprobada.

² Los establecimientos de Enseñanza Media Técnico - Profesional que no estén adscritos al régimen de Jornada Escolar Completa Diurna, tendrán como mínimo 38 horas de clases semanales y los que estén adscritos a ella, tendrán, además, 4 horas de libre disposición con un total de 42 horas semanales.

Para todos los efectos de la organización y desarrollo de las actividades educativas, las horas pedagógicas tendrán una duración de 45 minutos.

Tabla N° 4.8. Plan de estudios EMTP 4° medio. MINEDUC 2008

| Sector de aprendizaje | N° de horas semanales mínimas |
|---|-------------------------------|
| Lengua castellano y comunicación | 3 |
| Idioma extranjero | 2 |
| Matemáticas | 3 |
| Historia y Ciencias Sociales | 4 |
| Horas semanales de formación general | 12 |
| Horas semanales de formación diferenciada | 26 |
| Horas de libre disposición * | 0 o 4 |
| Total horas mínimas de trabajo semanal | 38 o 42 |

*Los establecimientos de Enseñanza Media Técnico - Profesional que no estén adscritos al régimen de Jornada Escolar Completa Diurna, tendrán como mínimo 38 horas de clases semanales y los que están adscritos a ella tendrán, además, 4 horas de libre disposición con un total de 42 horas semanales. Para todos los efectos de la organización y desarrollo de las actividades educativas, las horas pedagógicas tendrán una duración de 45 minutos.

En los establecimientos de la modalidad Técnico-Profesional, el tiempo de Libre Disposición podrá destinarse a actividades orientadas a una formación técnica-vocacional, procurando en todos los casos que ésta sea de carácter general.

Sintetizando, los programas de estudio ofrecen una propuesta para organizar y orientar el trabajo pedagógico del año escolar. Esta propuesta tiene como propósito promover el logro de los Objetivos Fundamentales (OF) y el desarrollo de los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) que define el marco curricular. Los principales componentes que conforman la propuesta del programa son:

- Los aprendizajes esperados que corresponden a una especificación de los aprendizajes que se deben lograr para alcanzar los OF y CMO del marco curricular.
- Una organización temporal de estos aprendizajes en semestres y unidades.
- Una propuesta de actividades de aprendizaje y de evaluación, presentadas a modo de sugerencia.

Puntualizando, se presenta la siguiente tabla que contiene el programa de la especialidad administración.

Cuadro N° 4.9. Programa de la especialidad de administración. MINEDUC 2008

| PROGRAMA DE ADMINISTRACIÓN DE LA EMTP |
|---|
| OBLIGATORIOS |
| Modulo Comunicación Organizacional |
| Modulo Contabilidad básica |
| Modulo Gestión de pequeña empresa |
| Modulo Gestión en comercio exterior |
| Modulo Gestión en compraventas |
| Modulo Gestión en recursos humanos |
| Modulo Normativa comercial y tributaria |
| Modulo Servicio atención al cliente |
| COMPLEMENTARIOS |
| Modulo Aplicaciones informáticas |
| Modulo Costo y estado de resultado |
| Modulo Entrenamiento de la condición física |
| Modulo Gestión en aprovisionamiento |
| Modulo Investigación de mercado |
| TRANVERSAL- COMPLEMENTARIO |
| Modulo transversal complementario de Filosofía |
| Modulo transversal complementario de Derechos laborales |

A continuación y considerando su relación con los objetivos del estudio, se describen los contenidos del módulo de “Derechos laborales”.

Modulo: “Derechos laborales”

- Constitucionales: Libertad de trabajo, Derecho a la negociación colectiva y sindicalización
- Laborales (código del trabajo y normativa actualizada) Contrato de trabajo, jornada de trabajo, remuneración, feriado y cotizaciones provisionales

Inserción en el mundo del trabajo

Búsqueda de empleo, Oficinas municipales de intermediación laboral, Agencias de empleo y consultoras especializadas en selección de personal.

- Tipos de contrato
- Tipos de jornadas laborales
- Tipos de remuneraciones
- Termino del contrato Instituciones e salud previsional
- Modelos de currículo vitae
- Entrevista personal

Derechos previsionales

- Sistemas público y privado de salud
- Niveles de Fondo nacional de salud (FONASA) y planes de Instituto de salud previsual (ISAPRE), coberturas y operatoria
- Seguro de desempleo
- Sistema de AFP, tipos de fondos

Capacitación

- Normativa Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (SENCE)
- Comités bipartitos, planes anuales de capacitación
- Importancia de la capacitación para el desarrollo personal, productividad empresarial
- Contrato de aprendices
- Normas de asistencia
- Normativa de empresas

Accidentes del trabajo y enfermedades profesionales

- Principales normas en relación a: protección de la vida y la salud de los trabajadores, condiciones ambientales, herramientas y normas protectoras
- El comité paritario de seguridad
- Protección de la vida
- Política de prevención de riesgos de las empresas
- Mutualidades de empleadores y la administración de la ley 16744

Para resumir, se entiende que un proyecto curricular involucra dos cosas, una nueva manera de entender el conocimiento y una manera de enseñarlo, tener presente esto en un momento en que el conocimiento ha sido sustituido por las competencias, añadiendo además la cuestión del método, que en ocasiones parece opacar las concretas aspiraciones del proyecto curricular, ilumina la complejidad de la situación. Además, hay que agregar que el reconocimiento del carácter no predecible de la práctica de la enseñanza, obedece a una manera de entender no solo la enseñanza, sino la acción humana, que muy recientemente ha sido admitida.

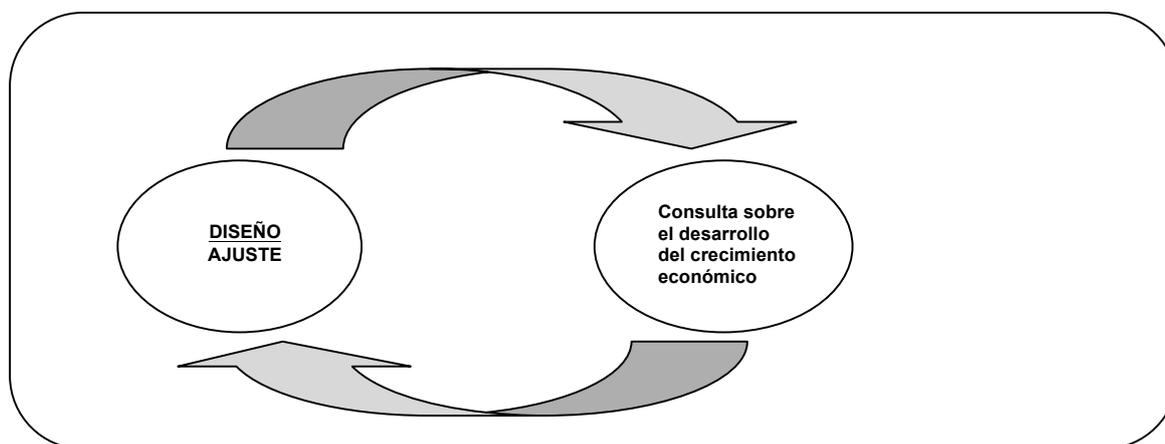
Ahora bien, al conocer los contenidos del programa de administración se concretan los referentes a evaluar en su incidencia en la inserción y continuidad de estudios, esto deja a la vista la diferencia entre los objetivos propuestos por la este tipo de formación y los contenidos que ofrece, primando el peso del aparato institucional en el currículum, difuminando los objetivos primarios de la formación.

En consecuencia, si la razón de ser de la evaluación educativa, es estar al servicio de quien aprende, es necesario poner sobre la mesa las fuentes de conocimiento que desencadenan un currículum útil.

4.2.2. El concepto de currículum asumido en la EMTP

Siguiendo en la línea de caracterizar el programa de administración, se expone en seguida como desde el Ministerio de Educación se entiende el concepto de currículum, destacando que socialmente los contenidos han sido consensuado en relación a lo que se espera aprenda una persona en una experiencia educativa sistemática.

Figura N° 4.10. Concepto de currículum. MINEDUC 2010



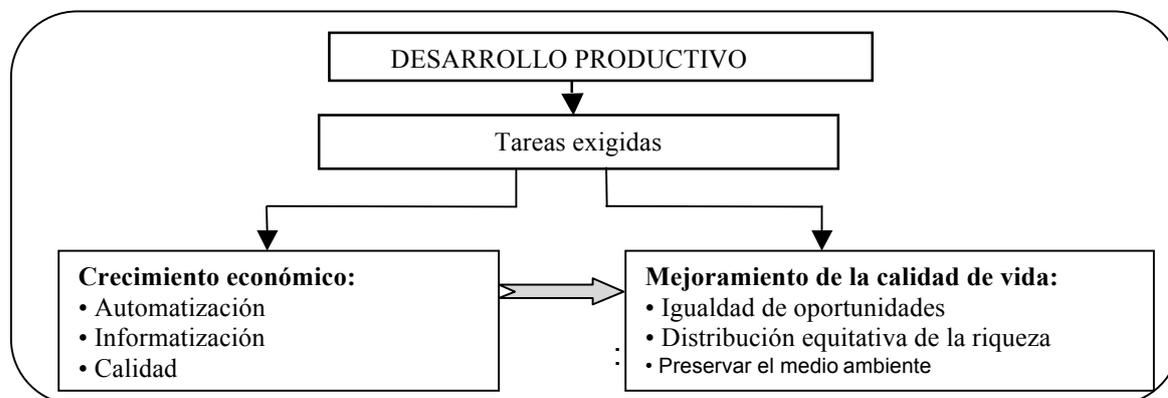
En las fuentes para identificar los contenidos se encuentra en un diseño curricular que posibilita la movilidad laboral, respondiendo a:

- Las exigencias de **competencia laboral**
- Las demandas del **desarrollo productivo**.

Esta trama se sustenta sobre el concepto clásico de la competencia, donde se entiende como las actitudes, conocimientos y destrezas que permiten desarrollar exitosamente un conjunto integrado de funciones y tareas según criterios de realización ocupados en el medio laboral.

El desarrollo productivo representa el hilo conductor para satisfacer las necesidades de los sujetos, la siguiente figura grafica cómo se articula el desarrollo económico y la calidad de vida.

Figura N° 4.11. Punto de encuentro entre las urgencias del presente y los proyectos con sentido de futuro. Chile califica 2009.



Ante esta actualización y concepción de la EMTP, el marco curricular nacional se organiza con base en:

1. Ampliar el espacio de formación general:

- En 1º y 2º de educación media.
- Reorientar disciplinas y contenidos.
- Incorporar transversales en asignaturas.

2. Reconceptualizar la formación técnica: de preparación para un puesto de trabajo a formación técnica amplia (empleabilidad y continuidad de estudios)

3. Incrementar la vinculación con el mundo productivo (alternancia: dual).

Para el proceso se considera:

1. Ordenamiento y racionalización de la oferta.

- Análisis de la oferta de los establecimientos.
- Revisión desde la demanda productiva.
- Definición nacional de las especialidades.

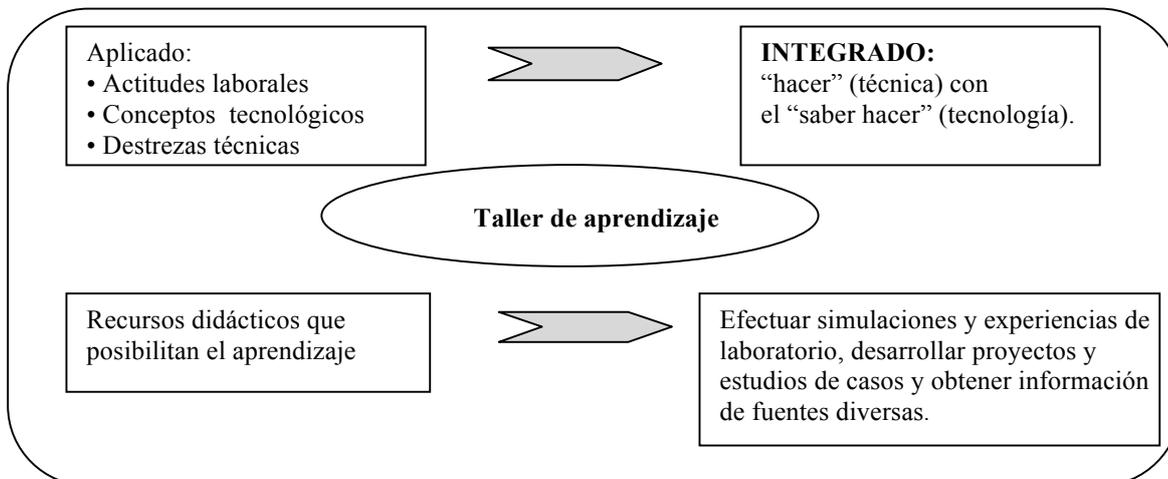
2. Establecimiento de perfil mínimo de egreso en cada especialidad (capacidades necesarias de dominar al egresar). Representadas en el perfil de egreso de la especialidad.

Cada especialidad está constituida por Módulos que presentan las siguientes características.

- Son de duración variable (enseñanza ordenada de acuerdo a los tiempos reales que exige su logro).
- Bloques unitarios de aprendizaje (abordan un área de competencia o dimensión productiva integrando saber” y “saber hacer”).
- Que pueden ser aplicados en diversas combinaciones y secuencias.

La metodología también está integrada en la formación buscando armonizar el proceso de enseñanza aprendizaje. Como respuesta para indagar soluciones a problemas productivos.

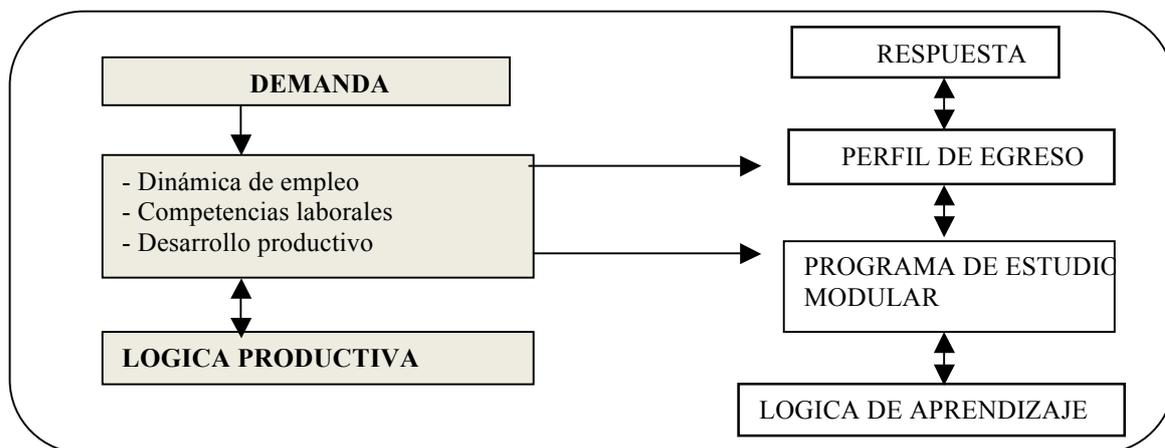
Figura N° 4.12. Metodología general para la formación diferenciada Técnico profesional. MINEDUC 2009.



A modo de síntesis, el currículum se entiende como la relación que busca conciliar el mundo del trabajo con la calidad de vida de las personas, brindando por tanto la posibilidad de acceder al mundo laboral respondiendo a las exigencias propias de la sociedad actual.

Se reconocen así las demandas del medio, reproducidas en una lógica productiva que enlaza las dinámicas de empleo, las competencias laborales y el desarrollo productivo, estos tres elementos darán forma y sentido al perfil de egreso de la especialidad, que surge en respuesta a las demandas actuales del mercado. La siguiente figura sintetiza lo expuesto.

Figura N° 4.13. Síntesis representativa de la construcción del programa de Administración. MINEDUC 2009.



4.3. CRITERIOS DE INSERCIÓN LABORAL Y ADAPTACIÓN AL CAMBIO PRESENTES EN EL PROGRAMA DE ADMINISTRACIÓN

Para que la formación técnica sea una herramienta efectiva para la inserción y el desarrollo en el mundo del trabajo se ha planteado la necesidad de mejorar la pertinencia de la formación y su mayor articulación con el sector productivo, de allí surge una FBC. Con esta mirada, y con todo lo dicho hasta aquí, es evidente que el concepto tanto de inserción laboral como de adaptación al cambio sean objetivos explícitos y en parte intensión de los programas de formación en EMTP.

Siendo así, en las siguientes líneas se reconocen criterios de inserción presentes en el programa de la especialidad, desde su planificación hasta su aplicación.

4.3.1. Criterios de Inserción laboral presentes en los programas de EMTP

Como introducción, se hace alusión nuevamente al informe “Bases para una política de Formación Profesional” (2010); como se ha mencionado, el Ministerio de Educación convocó a una Comisión Externa que revisara los antecedentes disponibles sobre la formación técnico-profesional y elaborara propuestas para fortalecer esta modalidad formativa, alineándola con las necesidades actuales de la sociedad, dando así, origen al informe citado.

Existiendo consenso en la sociedad chilena sobre la importancia de mejorar la capacidad de innovación y la productividad del país por la vía de la FT, logrando tasas de crecimiento económico que garanticen el bienestar de las personas y la cohesión social. La comisión releva la idea de disponer de capital humano en cantidad y calidad apropiados, siendo uno de los mayores desafíos que enfrenta Chile para avanzar en esta materia.

También la comisión, recoge el propósito de la formación técnico-profesional, tanto secundaria como terciaria o superior, donde insisten en que si la finalidad es promover transiciones exitosas de los jóvenes desde la educación inicial (secundaria o terciaria) hacia el mundo del trabajo. Esto supone focalizar el esfuerzo educativo en el desarrollo de aquellas competencias claves para ingresar, mantenerse y desarrollarse en el mundo del trabajo, pero también aquellas para continuar aprendiendo a lo largo de la vida.

A continuación se hace mención explícita a los argumentos que menciona la comisión en relación a la materia de inserción laboral y la FP:

- a) La Formación profesional para la competitividad y la innovación: donde se espera que la FP apoye el aumento de la competitividad del país aportando

capital humano en la cantidad y calidad requeridas por las empresas y sectores productivos.

Esto implica que las demandas actuales y emergentes provenientes del mercado laboral y del desarrollo productivo del país constituyan un referente relevante para esta modalidad formativa.

- b) Competencias técnicas y profesionales para la empleabilidad: La FP debe asegurar que sus egresados cuenten con competencias que les faciliten el ingreso, desarrollo y mantención en el mercado del trabajo. Esto implica un foco central en competencias demostradas o demostrables al término de los ciclos formativos.

Por otro lado, el Decreto N° 220 para la EMTP estableció el espacio de Formación Diferenciada Técnica-Profesional en la Educación Media como un ámbito de preparación inicial para una vida de trabajo, desarrollada mediante una especialización en un sector del mundo productivo.

En esta línea, es importante plantear que el concepto de Empleabilidad ha ido cambiando en el último tiempo; mientras al comienzo se lo usó para identificar las competencias necesarias para un puesto específico de trabajo (competencia laboral), con exclusión de las competencias académicas más comúnmente enseñadas en la escuela (concepción coetánea con una visión restringida de la enseñanza técnico-profesional), en la actualidad ella comprende no sólo estas competencias académicas básicas (saber leer y escribir, realizar cálculos aritméticos, etc.) sino además, una variedad de actitudes y hábitos esenciales para el funcionamiento en sociedades tecnológicas y productivamente exigentes.

En la búsqueda de antecedentes sobre la situación de competencias de empleabilidad de los egresados, la investigación encontró escasos datos, lo más reciente y con valor institucional reconocido en el país lo representa el estudio “Análisis de experiencias de formación en competencias de empleabilidad” (2005).

Dicha experiencia, indico que parte importante de los resultados en los procesos de colocación o ubicación en nuevos puestos de trabajo, se ven mediados por el conocimiento o desconocimiento que el postulante tiene de cómo opera el mercado laboral y, a su vez, de su representación del trabajo e imagen de inserción social futura. En este sentido, se señala que los egresados de la EMTP en Chile carecen de conocimientos básicos de Inserción (Corvalán, 2003; Alvares 2005).

Si bien, Ayala (2008) evidencian la existencia de competencias de empleabilidad en los egresados de la EMTP como:

- Capacidad de trabajo en equipo
- Liderazgo
- Capacidad de comunicación
- Administración del tiempo
- Capacidad de negociación
- Capacidad de resolución de conflictos, lo que incluiría también una inteligencia emocional desarrollada o en vías de desarrollo, en donde el profesional pueda ser empático, y sea capaz de manejar sus emociones.

También, en el mismo caso, se propone que deberían ser incorporadas las competencias de empleabilidad tales como:

- Adaptabilidad frente al cambio
 - Capacidad de administración de los propios recursos como el tiempo
 - El desarrollo e incremento del lenguaje escrito y hablado por parte de los profesionales, de modo tal que sean capaces de expresar con fluidez sus ideas.
- Además, es oportuno recordar que el módulo de Derechos Laborales es transversal a todas las especialidades de la Educación Media Técnico Profesional y persigue que todos los estudiantes sean conscientes de sus derechos y deberes laborales y previsionales cuando ingresen a la vida laboral.

En consecuencia, resulta claro que tanto el marco curricular, la política educativa, los contenidos del programa, sus fines, así como los antecedentes y valoraciones

aportados por diversos sectores, se involucran directamente con los tres elementos bases del modelo de inserción laboral del doble ajuste.

1. El bagaje del sujeto que busca trabajo.
2. Las ofertas y demandas del mercado de trabajo.
3. Las técnicas y procesos necesarios para la inserción laboral.
4. La adaptación al cambio

En esta línea cabe tener en cuenta, que si bien los temas transversales responden a capacidades desarrollables como imperativo de una dinámica social que nos envuelve. El desarrollo integral de las personas supone algo más que atender a sus capacidades intelectuales. Siendo fundamental, atender a sus capacidades afectivas, de relación interpersonal y de inserción y actuación social.

Por tanto, trabajar en el aula la problemática de inserción laboral, exige que el alumno tenga conocimientos de inserción, conocimientos culturales, económicos y sociales. Pero esto no puede ser suficiente, es preciso que los alumnos sean capaces de elaborar juicios críticos sobre lo que sucede en el ámbito laboral y cuenten con herramientas que les permitan elaborar sus proyectos de inserción, con unas conclusiones que les lleven, dentro de sus posibilidades, a actuar en consecuencia.

En efecto, es imprescindible dotar de conocimientos, habilidades y técnicas que faciliten y apoyen la inserción de los jóvenes. (Corvalán, 2003; Álvarez et al 2005; Ayala, 2008; Comisión nacional, 2010).

En resumen, los conocimientos definidos como transversales, no pueden plantearse como programas paralelos o complementarios con carácter optativo, ni mucho menos como actividades ocasionales. Por último, son transversales porque trascienden lo estrictamente curricular y deben impregnar la totalidad de las actividades de los centros educativos, sin ser descuidados o mal atendidos bajo el paraguas de la transversalidad.

Siguiendo con la revisión de los criterios de Inserción presentes en el programa de la especialidad, a continuación se presentara un breve análisis del mercado laboral en la V región de Chile, el que hace referencia exclusivamente al contexto en el cual se desarrolla la investigación.

4.3.2. Descripción de la dinámicas de empleo de la región

Con la finalidad de describir el mercado laboral en el contexto de actuación, se presenta información estadística referida a las dinámicas de empleo en la región de Valparaíso.

El apartado pretende mostrar como la EMTP se relaciona con la realidad laboral en la que opera. Lo relevante sería constatar una implicación entre el programa de administración y las tendencias de empleo en la región, tal como lo exige el Ministerio y por otra parte, también lo requiere la inserción laboral.

En este punto resulta trascendente recordar que el Ministerio de Educación tanto desde su marco curricular como desde sus diversos actores, confía y exige a los establecimientos educacionales se enmarquen en los análisis de desarrollo productivo regional o comunal que presente cada localidad, para que en base a estos análisis opten por impartir una línea de especialidades.

A continuación se presentan datos del Instituto Nacional de Estadística en Chile (INE), referidos a los niveles de empleo y desempleo en la región durante el año 2010, año durante el cual fueron recogidos los datos para el estudio.

En comparación con el resto de las regiones del país, la V Región se ubica en el trimestre en análisis en el tercer lugar de desempleo (de mayor a menor), idéntica posición que ocupaba hace un año atrás, manteniendo de este modo su posición relativa regional.

Mientras la tasa de desempleo masculina llega a 9,3%, la tasa de desocupación femenina alcanza a 11,4%. Adicionalmente, se observa que el desempleo presenta

los valores más altos entre los más jóvenes 24,5% para el tramo etario entre 15 y 19, y de 18,7% para el tramo etario entre 20 y 24 años.

La tabla N° 4.14 muestra el lugar de desempleo por región, donde Valparaíso como capital regional de la V región, aparece en un tercer lugar, denotando las dificultades laborales en la zona.

Tabla N° 4.14. Tasa de desempleo por región. Trimestre Diciembre- febrero 2010. Instituto Nacional de Estadísticas, durante el trimestre Diciembre-Febrero 2010

| Región | Tasa de Desempleo | Lugar | Desempleo Respecto a Dic-Feb 2010 |
|---------------------------|-------------------|-------|-----------------------------------|
| Arica y Parinacota | 9,1% | 4° | ▼ |
| Tarapacá | 7,2% | 8° | ▲ |
| Antofagasta | 7,7% | 6° | ▲ |
| Atacama | 5,1% | 14° | ▼ |
| Coquimbo | 5,9% | 11° | ▼ |
| Valparaíso | 10,1% | 3° | ▲ |
| Libertador Bdo. O'Higgins | 7,5% | 7° | ▲ |
| Maule | 5,5% | 13° | ▼ |
| Bío Bío | 10,4% | 2° | ▼ |
| Araucanía | 11,5% | 1° | ▲ |
| De los Ríos | 6,3% | 10° | ▼ |
| De los Lagos | 6,8% | 9° | ▲ |
| Aisén | 4,0% | 15° | ▲ |
| Magallanes | 5,6% | 12° | ▲ |
| RM | 8,7% | 5° | ▲ |
| Nacional | 10,8% | | = |

Las siguientes tablas muestran las variaciones de desempleo por edad para las principales ciudades de la región: Valparaíso, Viña de Mar y San Antonio.

Tabla N° 4.15. Principales cifras de empleo por edad y sexo en la ciudad de Valparaíso. Trimestre Diciembre-Febrero 2010 (miles de personas). Instituto Nacional de Estadísticas

| Hombres | Ocupados | Desocupados | Fuerza de Trabajo | Inactivos | Tasa de Desempleo | Tasa de Participación |
|-------------------|-------------|-------------|-------------------|-------------|-------------------|-----------------------|
| 15-19 años | 16,4 | 4,2 | 20,6 | 63,7 | 20,5% | 24,4% |
| 20-24 años | 38,6 | 7,9 | 46,5 | 28,4 | 17,1% | 62,1% |
| 25-34 años | 80,2 | 11,4 | 91,6 | 10,2 | 12,4% | 90,0% |
| 35-44 años | 94,2 | 7,4 | 101,5 | 5,6 | 7,3% | 94,8% |
| 45-54 años | 100,8 | 7,3 | 108,1 | 8,0 | 6,8% | 93,1% |
| 55-64 años | 62,0 | 3,5 | 65,5 | 15,9 | 5,4% | 80,4% |
| 65 años y más | 26,2 | 1,0 | 27,2 | 78,3 | 3,7% | 25,8% |

Tabla N° 4.16. Principales cifras de empleo por edad y sexo en la ciudad de Viña del Mar. Trimestre Diciembre-Febrero 2010 (miles de personas). Instituto Nacional de Estadísticas.

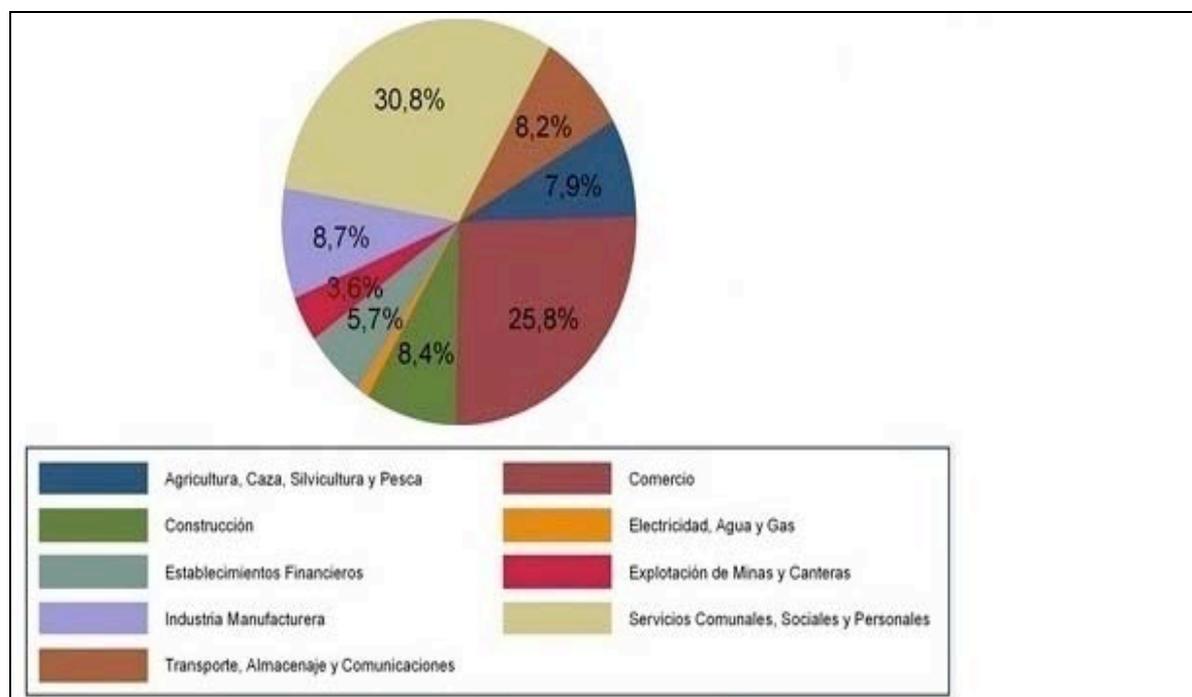
| Mujeres | Ocupados | Desocupados | Fuerza de Trabajo | Inactivos | Tasa de Desempleo | Tasa de Participación |
|-------------------|-------------|-------------|-------------------|-------------|-------------------|-----------------------|
| 15-19 años | 6,8 | 3,3 | 10,1 | 55,4 | 32,7% | 15,4% |
| 20-24 años | 25,1 | 6,7 | 31,9 | 42,9 | 21,1% | 42,6% |
| 25-34 años | 61,9 | 8,7 | 70,5 | 32,6 | 12,3% | 68,4% |
| 35-44 años | 69,5 | 7,0 | 76,5 | 37,2 | 9,1% | 67,3% |
| 45-54 años | 70,8 | 7,4 | 78,2 | 53,8 | 9,4% | 59,2% |
| 55-64 años | 29,5 | 2,1 | 31,6 | 59,4 | 6,5% | 34,7% |
| 65 años y más | 9,0 | 0,0 | 9,0 | 117,3 | 0,0% | 7,1% |

Tabla N° 4.17. Principales cifras de empleo por edad y sexo en la ciudad de San Antonio Trimestre Diciembre-Febrero 2010 (miles de personas). Instituto Nacional de Estadísticas.

| Total | Ocupados | Desocupados | Fuerza de Trabajo | Inactivos | Tasa de Desempleo | Tasa de Participación |
|-------------------|-------------|-------------|-------------------|-------------|-------------------|-----------------------|
| 15-19 años | 23,1 | 7,5 | 30,7 | 119,0 | 24,5% | 20,5% |
| 20-24 años | 63,7 | 14,7 | 78,4 | 71,3 | 18,7% | 52,4% |
| 25-34 años | 142,1 | 20,0 | 162,1 | 42,8 | 12,4% | 79,1% |
| 35-44 años | 163,7 | 14,3 | 178,0 | 42,7 | 8,1% | 80,6% |
| 45-54 años | 171,6 | 14,7 | 186,3 | 61,8 | 7,9% | 75,1% |
| 55-64 años | 91,6 | 5,6 | 97,1 | 75,4 | 5,7% | 56,3% |
| 65 años y más | 35,2 | 1,0 | 36,2 | 195,6 | 2,8% | 15,6% |

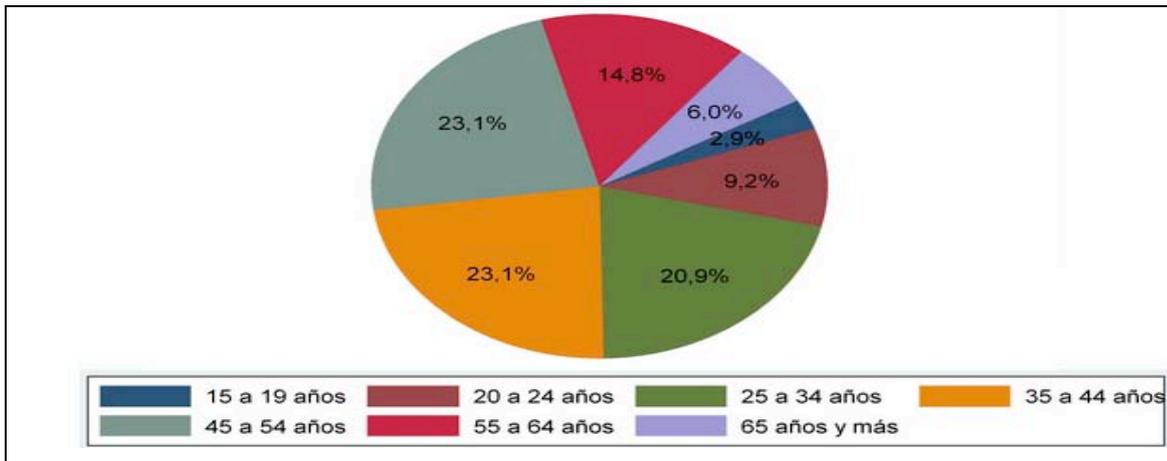
En las gráficas que se presentan a continuación, se muestran antecedentes en cuanto a rama de actividad, edad y nivel de educación de las personas empleadas en la V región.

Gráfico N°4.1. Ocupados por rama de actividad en %. Región de Valparaíso. Trimestre Abril-Junio 2010 Encuesta Nacional de Empleo. INE



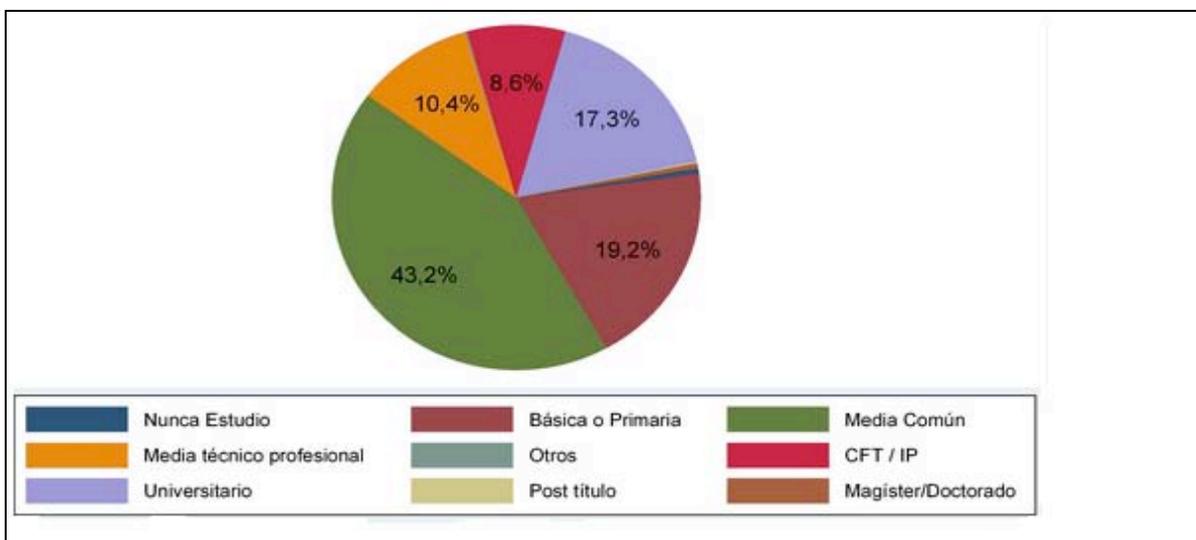
Como se observa en el gráfico 4.1. la rama de actividad de mayor presencia en la región de Valparaíso es la de Comercio, sobresaliendo con un 25,8%.

Gráfico N° 4.2. Ocupados por tramo de edad en %. Región de Valparaíso. Trimestre Abril-Junio 2010 Encuesta Nacional de Empleo INE



El gráfico 4.2. muestra que el tramo de edad donde se deberían colocar los jóvenes egresados de la especialidad de administración, es de un 12% (15 a 19 años y 9,2% de 20 a 24 años). Estas cifras reflejan una baja empleabilidad para los jóvenes en la región, situación que se evidencia en diferentes encuestas a nivel nacional.

Gráfico N° 4.3. Ocupados por Nivel de Educación en %. Región de Valparaíso. Trimestre Abril-Junio 2010 Encuesta Nacional de Empleo. INE.



El gráfico 4.3 representa los ocupados de la EMTP con un 10,4 % en la región, quedando muy por debajo de la enseñanza media tradicional 43,2%, nivel educativo con relevancia para el mundo laboral de la región.

En síntesis, puede decirse que la V región presenta la paradoja que significa tener por una parte, condiciones económicas favorables y por otro resultados modestos, esto se explica por una conjunción de circunstancias entre las cuales las principales parecen ser las que se enumeran a continuación:

1. El mercado interno regional es reducido, lo que limita las posibilidades de expansión de la economía local, especialmente en lo que concierne a productos no transables.
2. La economía regional tiene actualmente poca capacidad para generar valor agregado exportable, ya sea a otras regiones y otros países, salvo en actividades relacionadas con el turismo, los servicios ligados al comercio exterior y algunos servicios industriales específicos como la refinería de petróleo y la fundición de minerales.
3. Las actividades económicas de la región con potencial para generar excedentes de inversión corresponden en su mayoría a empresas públicas, las cuales, por su naturaleza, tienen menor flexibilidad para la capitalización de los excedentes que el sector privado.
4. El dinamismo de la región se encuentra debilitado por la cercanía de la región Metropolitana, la cual se ha convertido, en los últimos quince o más años, en un poderoso polo para atraer demanda y recursos de producción, internacionales y del resto del país.

Así, dentro del marco de una economía regional con abundancia relativa de recursos y logros modestos, el mayor desafío que se le presenta a la educación para el trabajo consiste en acompañar de cerca las tendencias del empleo, lo que exige sensibilidad para captar las señales del mercado de trabajo y reaccionar de manera oportuna a los cambios en la demanda de recursos humanos del sector productivo.

Por el contrario, una educación para el trabajo que funciona al margen de las perspectivas laborales no sirve a los intereses de las personas ni de la región, y

constituye una forma ineficiente de atender los ideales de igualdad de oportunidades.

En relación a la nueva configuración de los requisitos para acceder a los distintos tipos de ocupaciones en las diferentes empresas, se aprecian consideraciones en tres ámbitos:

- En primer lugar, las diferencias existentes entre los requisitos educacionales de las distintas ocupaciones, aumentando los requerimientos en términos de formación a medida que se asciende en el escalafón de ocupaciones empresariales.

- En segundo lugar, la importancia de la experiencia previa en aquellas ocupaciones que requieren un mayor grado de calificación, y en las que la práctica juega un rol clave más allá del conocimiento.

- En tercer lugar, la importancia de los distintos tipos de habilidades en la totalidad de las ocupaciones, lo que habla de la competitividad creciente en la mayoría de los puestos de trabajo; fundamentalmente, la importancia creciente de las habilidades más complejas, aquellas relacionadas con la técnica y la proactividad, que aumenta en aquellas ocupaciones de mayor responsabilidad dentro de las empresas.

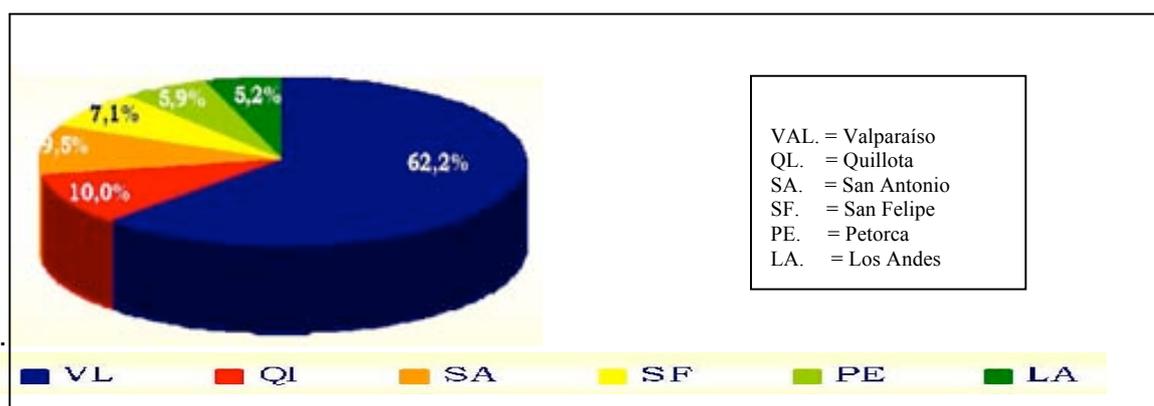
En lo que respecta al nivel educacional requerido por las empresas en las distintas ocupaciones, para ocupar el puesto de gerentes, administrativos o directivos en general (más de 79%) es necesario contar con estudios universitarios completos. En el caso de los profesionales o técnicos, en casi un 40% de las empresas se requiere que el trabajador haya obtenido un título otorgado por un Instituto Profesional, en un 29% de las empresas se puede acceder a esta ocupación con estudios universitarios incompletos y en un 19% con un título de Centro de Formación Técnica.

En el caso de los empleados de oficina y afines, casi en un 36% la escolaridad mínima es contar con título de Instituto Profesional y en el 30% de las empresas, con un título otorgado por un Centro de Formación Técnica. Para los vendedores y afines el requisito educacional en más del 29% de las empresas es haber completado la Educación Media y en casi un 25%, haber realizado cursos de capacitación, mientras que sólo en un 17% requiere título técnico superior. En el

caso de los conductores de medios de transporte, casi el 63% de las empresas requiere sólo la Educación Media completa y casi el 13% cursos de capacitación. En el ámbito de los artesanos y operarios, el 36% de las empresas solicita la Educación Media completa y el 26% haber realizado cursos de capacitación.

En el caso de obreros y jornaleros, en cambio, si bien se mantiene la primacía de empresas que solicitan Enseñanza Media completa (37%), baja la proporción de aquellas que exigen cursos de capacitación (11%), apareciendo en cambio, casi un 15% de empresas donde es indiferente la escolaridad de este tipo de trabajadores. Por último, en el caso de los trabajadores en servicios personales, más del 48% les solicitan Educación Media completa, más del 14% un título de Instituto Profesional y más de un 10% un título técnico superior. En cuanto a la presencia empresarial en la región la figura N° 4.4 ilustra la situación

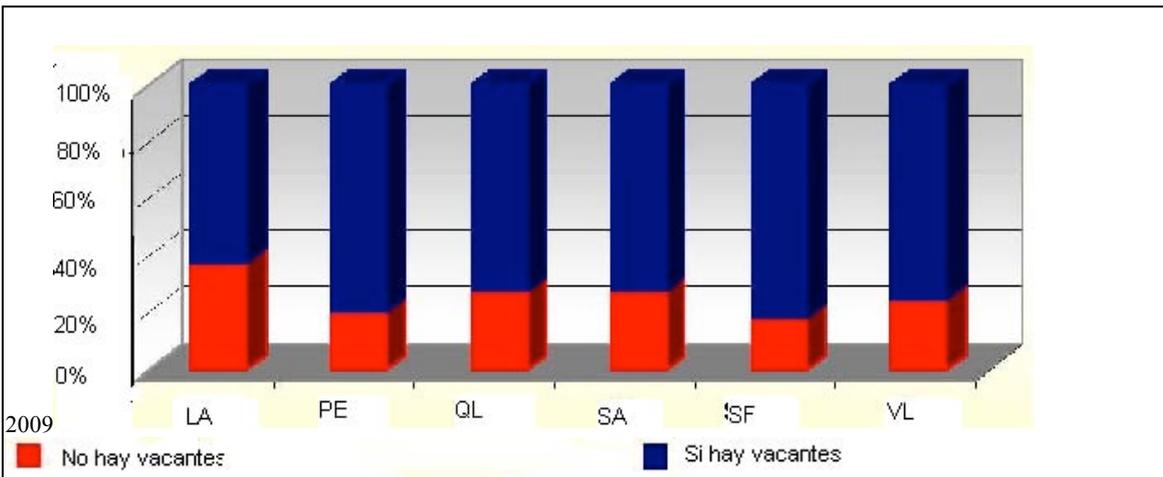
Gráfico N° 4.4. Presencia empresarial en la V región. Chile califica 2009



La preponderancia de la comuna de Valparaíso resulta relevante con un 62% en cuanto a presencia de empresa en la región, en segundo lugar se encuentra la comuna de Quillota con un 10%, posteriormente San Antonio con un 9,5%, San Felipe con un 7,1%, Petorca con un 5,9 % y finalmente Loa Andes con un 5,2 %. Lo que de alguna manera se corresponde con la concentración de establecimientos de EMTP en la comuna.

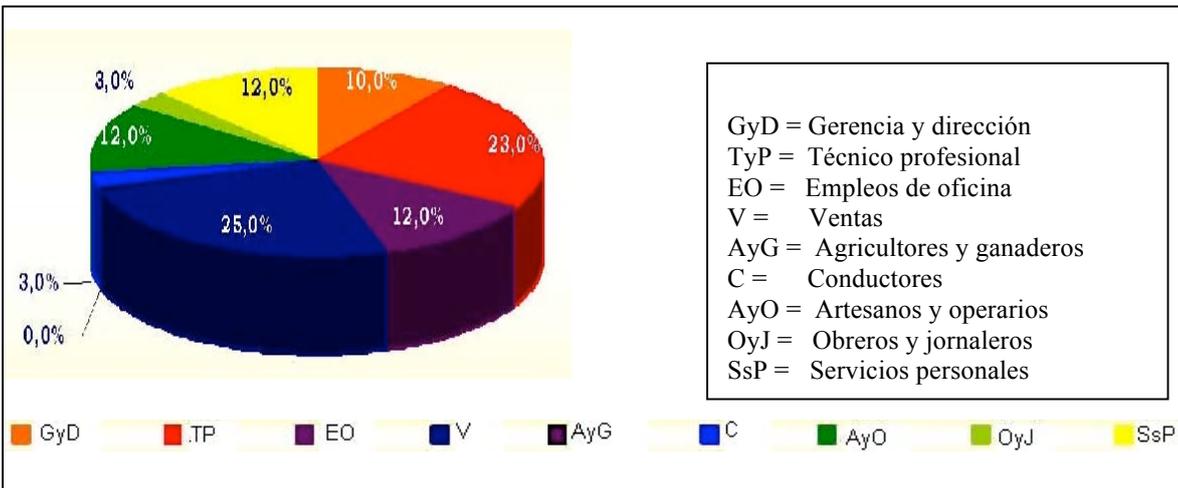
Las vacantes disponibles no son muy abundantes en la región de Valparaíso. Las provincias que ofrecen más vacantes son Los Andes y San Antonio, en cambio, las que menor oferta de vacantes presentan, son las provincias de Petorca y San Felipe.

Gráfico N° 4.5. Vacantes disponibles en la región. Chile califica



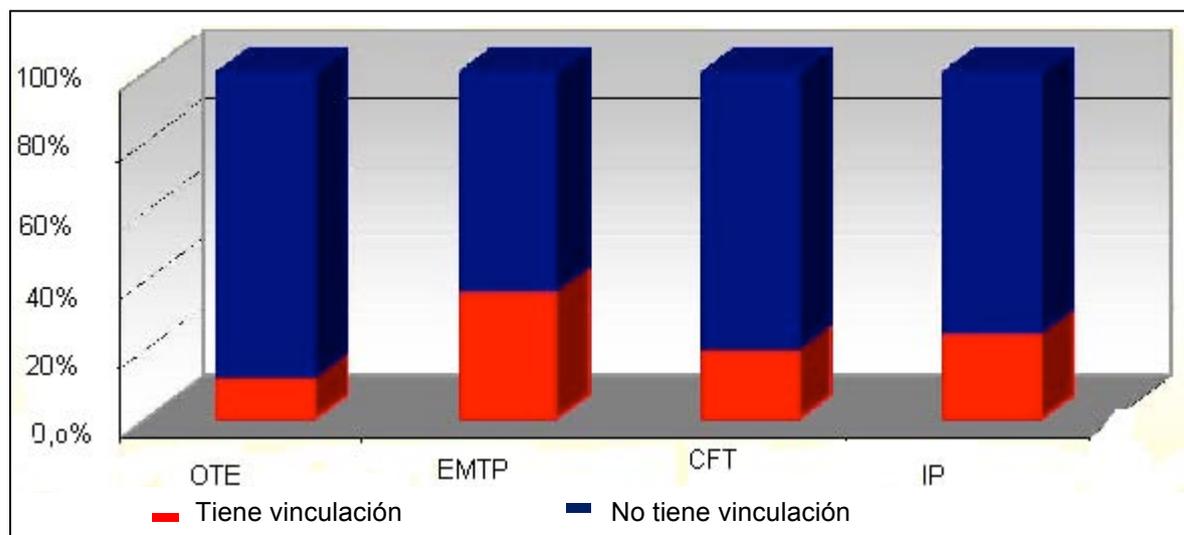
Las empresas demandan en promedio una mayor cantidad de trabajadores con ocupación de vendedores, seguida por el interés de contratar profesionales técnicos. Las ocupaciones menos demandadas son los obreros y jornaleros y los conductores. En general el resto de ocupaciones son demandadas en forma similar. La demanda por agricultores y ganaderos es porcentualmente mínima.

Gráfico. N° 4.6. Demanda por Ocupaciones. Fuente: Chile Califica 2009



En cuanto a la vinculación del sector privado con los organismos de educación, como se aprecia en la grafica, es pobre. En este sentido, también se destaca que la oferta de prácticas profesionales a egresados de distintos niveles educativos es, por lo general, otorgada por parte de los empresarios como favor.

Gráfico N° 4.7. Vinculación del Sector Privado con Los Organismos de Educación. Fuente: Chile Califica 2009



Las condiciones que ofrecen los dueños o administradores son deficitarias en cuanto a colación, locomoción y sueldos. Por otro lado las labores desempeñadas por los practicantes no siempre tienen directa relación con el área de estudio, entregando comúnmente aportes prácticamente inexistentes en la formación del alumno.

Entre los proyectos que aportan datos significativos para el Ministerio en esta línea, está el Proyecto FONIDE 2009, el que señaló un alto grado de adscripción a la reducción de especialidades y una adecuación a los requerimientos del mercado laboral y perfil de egreso de los estudiantes. Sin embargo, FONIDE 2009, también reconoce en los sectores productivos una mayor presencia de especialidades saturadas a nivel nacional, señalando que a un 50% de los directores de establecimientos educacionales comparten esta opinión y la mayoría menciona el sector de Administración y Comercio, destacando la especialidad de Administración.

Desde otra perspectiva, se identifican cuatro movimientos de larga duración que son relevantes para la evolución de la economía regional y específicamente para la fuerza laboral y el nivel y estructura de la ocupación por nivel educativo. Estos son:

- 1) Estadio de desarrollo poblacional conocido como transición demográfica.
- 2) Incorporación a un ritmo acelerado de las mujeres al mercado laboral.

- 3) Creciente inserción en la Economía Internacional
- 4) Diseminación y acceso al desarrollo tecnológico

A modo de conclusión, los niveles de desempleo mantenidos a lo largo del periodo por la región, oscilan alrededor del promedio nacional, sujetos a efectos de estacionalidad en períodos de invierno. Los rubros más importantes en la región son el comercio, la manufactura, los servicios, el transporte y comunicaciones. Las vacantes ofrecidas por las empresas no son muy elevadas, destacan en dicho ofrecimiento sectores como la construcción, manufactura y servicios. Una de las áreas que presenta menor desocupación es la de los servicios. Los sectores industria y transporte y comunicaciones son aquellos que absorben mayor mano de obra.

Los empresarios evalúan de buena forma aquellos trabajadores que tienen un mejor nivel educacional. Existe un vínculo directo entre nivel educativo, evaluación por parte de quien contrata y grado de responsabilidad en el desempeño del trabajo, por otra parte el sector empresarial no tiene vínculos directos con las entidades educacionales consistentes.

A vista de los antecedentes reportados:

- Existe un desajuste entre la formación de administración y la demanda por mano de obra en la región de Valparaíso.
- La oferta educativa tiene poca relación con el comportamiento de la actividad económica, esta se muestra relativamente estándar para todas las provincias.
- La oferta educativa está centralizada en la provincia de Valparaíso. Ausencia de Institutos Profesionales en varias provincias, solo existen en Valparaíso y Los Andes.
- Falta de regulación que permita una reevaluación de la oferta educativa, esta parece más bien responder a preferencias de los estudiantes y no al comportamiento del mercado.
- Nulo vínculo entre empresarios y educadores en la inserción laboral de los egresados, falta de responsabilidad social y evaluación de posibles beneficios mutuos.

Si bien el mercado laboral es cambiante, es importante visualizar dicho cambio, a modo de reconocer las tendencias del mercado laboral y su incidencia en la formación, y en efecto, en la inserción de los egresados de la especialidad que buscan empleo.

En esta línea, a continuación se presenta el último boletín informativo del Instituto Nacional de Estadística en Chile (INE), la tasa de desempleo estimada en la V región, alcanzo un 7,5% Trimestre móvil Febrero –Abril 2012.

Cuadro N° 4.18. Tasa de desempleo estimada en la V región, alcanzó un 7,5% Trimestre móvil Febrero –Abril 2012.

| Comparación Anual (con igual trimestre año anterior) | Comparación Coyuntural (con trimestre inmediatamente anterior) |
|---|---|
| <p>Por población regional La tasa de desocupación estimada en 7,5%, registró una disminución de 1,0 punto porcentual. La fuerza de trabajo total prácticamente no varió. Las personas ocupadas aumentaron 1,1%.</p> | <p>Por población regional La tasa de desocupación estimada en 7,5%, registró una disminución de 0,2 punto porcentual. La fuerza de trabajo total disminuyó 2,0%. Las personas ocupadas descendieron 1,7%.</p> |
| <p>Por actividad económica Industrias Manufactureras fue la actividad más incidente en la generación de empleos con un aumento de 12,0% (7.680 nuevas plazas); mientras que la disminución más importante, correspondió a Agricultura, Ganadería, Caza y Silvicultura: 10,5% (6.100 plazas menos).</p> <p>La categoría ocupacional Cuenta Propia, registró el aumento más importante en personas ocupadas: 8,0% (11.000 personas); mientras que la disminución más significativa, se presentó en Personal de Servicio: 17,0% (7.090 personas).</p> | <p>Por actividad económica El grupo ocupacional Operadores de Instalaciones, Máquinas y Montadores, registró el aumento más significativo en personas ocupadas: 1,0% (700 personas); mientras que la disminución más incidente, se produjo en Trabajadores No Calificados: 3,3% (6.830 personas).</p> <p>La categoría ocupacional Cuenta Propia, registró el aumento más importante en personas ocupadas: 4,3% (6.140 personas); mientras que la disminución más incidente se produjo en la categoría Asalariados, que registró un descenso de 3,4% (19.040 personas).</p> |
| <p>Por área de estimación La provincia de Marga Marga, registró la mayor disminución en la tasa de desocupación (2,1 puntos porcentuales). La provincia de San Felipe de Aconcagua, registró el mayor aumento en la tasa de desocupación (2,3 puntos porcentuales).</p> | <p>Por área de estimación La provincia de Petorca, registró la mayor disminución en la tasa de desocupación (0,9 punto porcentual). La provincia de San Antonio, registró el mayor aumento en la tasa de desocupación (1,0 punto porcentual).</p> |

Según los datos, puede apreciarse un aumento en el empleo en los últimos años 2010-2012 a nivel nacional y también en la V región, sin embargo esta mantiene una tasa de crecimiento relativa en comparación a otras regiones. Se destaca el sector cuenta propia como un sector emergente para el empleo.

Continuando con la idea de resaltar los índices de desempleo y sus variaciones en la región, la tabla N° 4.19 muestra la tasa de desempleo, contrastando los años 2011 y 2012.

Tabla N° 4.19. Tasa de desocupación variación anual, trimestre móvil febrero abril 2011-2012 (puntos porcentuales)

| | | TASA DE DESOCUPACIÓN | | |
|-----------------|---|-----------------------------|-------------|-------------|
| N° Orden | Regiones | 2011 | 2012 | Var. |
| 1 | Región De Aysén del Gral. Carlos Ibáñez del Campo | 3,7 | 5,5 | 1,8 |
| 2 | Región del Libertador Gral. Bernardo O'Higgins | 4,8 | 5,5 | 0,7 |
| 3 | Región del Maule | 5,6 | 5,8 | 0,2 |
| 4 | Región del Biobío | 7,9 | 8,0 | 0,1 |
| 5 | Región de la Araucanía | 7,4 | 7,4 | 0,0 |
| 6 | Región de Parinacota | 7,6 | 7,5 | -0,1 |
| 7 | Región Metropolitana | 7,1 | 6,7 | -0,4 |
| | Total Nacional | 7,0 | 6,5 | 0,5 |
| 8 | Región de Antofagasta | | | |
| 9 | Región de Tarapacá | 5,0 | 4,4 | -0,6 |
| 10 | Región de Magallanes y antártica chilena | 3,8 | 3,1 | -0,7 |
| 11 | Región de Atacama | 5,8 | 5,0 | 0,8 |
| 12 | Región de los ríos | 6,2 | 5,3 | 0,9 |
| 13 | Región de Valparaíso | 8,5 | 7,5 | -1,0 |
| 14 | Región de los Lagos | 5,9 | 4,1 | -1,8 |
| 15 | Región de Coquimbo | 8,5 | 6,3 | -2,2 |

También es posible realizar una comparativa con el 2010, donde el desempleo fue de 11,5%, lo que indica cambios en el sector, que sin duda inciden en la posibilidad de inserción para los egresados de la especialidad. Con una visión general de país y ante la actual declaración de tendencia positiva del incremento del empleo que hace hoy el estado en Chile, se destaca que dicho aumento puede ser matizado.

En este sentido estudios económicos coinciden en que la economía mundial se desacelera, lo que afectara al desarrollo productivo nacional, por otra parte a pesar de que se registra una variación de los ocupados de 711 mil entre el trimestre enero-marzo 2010 y diciembre 2011-febrero 2012, Fundación sol a través de la minuta de empleo² Trimestre Diciembre 2011-Febrero 2012 entrega evidencia de que:

- el 25% de esta cifra son trabajos “por cuenta propia”, “personal de servicio doméstico” y “familiar no remunerado”, es decir, que no están vinculados

² Publicación elaborada mensualmente, tras la publicación de la nueva Encuesta Nacional de Empleo del INE

necesariamente a políticas y que no están cubiertos por los sistemas de protección clásicos del trabajo.

-Si bien, las mujeres explican el 54% de la variación de la ocupación en los últimos 23 meses (con 384 mil empleos), sin embargo el 41,7% de estos empleos femeninos son por cuenta propia, personal de servicio doméstico y familiar no remunerado

- El 76% de la variación del período de los/as trabajadores/as por cuenta propia es de jornada parcial y un 78% corresponde a trabajadores de baja calificación. Por lo tanto, no se trata de emprendimientos robustos ni profesionales independiente.

- A la hora de analizar el trabajo asalariado, los datos dan cuenta que, a nivel agregado, aumenta en 540 mil personas. No obstante, el 61% de la variación de los ocupados asalariados corresponde a la modalidad de subcontratación, servicios transitorios y suministro de personal y enganchadores, lo cual es una señal de mayor precarización e inestabilidad en el mundo del trabajo. Esta cifra sin embargo llega al 79% para el caso de la variación de las asalariadas mujeres.

- En Chile, mayor crecimiento económico o una menor tasa de desempleo oficial, no asegura mejores condiciones de vida para todos sus habitantes. Los aspectos cualitativos pasan a ser fundamentales, tal como se puede observar en la discusión que están llevando los Premios Nobel de Economía Joseph Stiglitz y Amartya Sen.

En resumen, las proyecciones de la situación laboral de los egresados de la especialidad, no debería obedecer a cifras estacionarias, sino que requiere de un compromiso estable y consolidado del análisis de la realidad laboral, ya que los elementos que interactúan son diversos, complejos y altamente sinérgicos.

4.4. SÍNTESIS GENERAL DEL CAPÍTULO

La EMTP entrega una formación basada en competencias profesionales, para establecerlas se guía en la adquisición de competencias que las organizaciones

necesitan para la consecución de sus objetivos estratégicos, producir bienes de consumo, aumentar la competitividad, conseguir nuevos mercados, prestar servicios innovadores demandados por los usuarios etc.

Ante los antecedentes revisados en el capítulo, pareciera ser que existe la tendencia a desagregar las competencias, al punto de constituir unidades de competencia que rápidamente se asocian a la tradicional pedagogía por objetivos, vaciándose el carácter integrador, interdisciplinario, contextualizado, evolutivo y su desarrollo durante toda la vida, que tienen las competencias. Por otra parte, el módulo de Derecho laboral, bajo el título de modulo transversal complementario, se minimiza en el curriculum.

Las investigaciones revisadas, constatan que las habilidades y los conocimientos deben ser constantemente actualizados; la variación en los niveles de desempleo tal como lo muestran las cifras del INE, representan sintéticamente la vulnerabilidad de los mercados, recordando la importancia de las proyecciones y la adaptación al cambio en la formación.

Ahora bien, el desconocer o pasar por alto el desarrollo productivo de la región por parte de las entidades educativas, al parecer ha generado un descuelgue ente la relación educación –trabajo; quedando en evidencia que en la practica la demanda de la especialidad está determinada por los alumnos; generando serias dificultades de inserción laboral para la especialidad de Administración, pudiendo llegar a saturar el mercado.

En este sentido y siguiendo el hilo conductor de la investigación; si bien el concepto de competencia, la adaptación al cambio, la actitud y la propia inserción aboral, no son aportaciones recientes de la literatura especializada para enfrentar la colocación laboral de los jóvenes, la sinergia de integrar estos elementos constituye lo novedoso, trabajando en acoplar elementos que apoyen la mejora del programa en relación al objetivo de inserción y continuidad de estudios.

SEGUNDA PARTE. MARCO METODOLÓGICO

CAPITULO V

METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

5.1. PLOBLEMA DE INVESTIGACIÓN

5.2. CONTEXTO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

- 5.2.1. Antecedentes generales de la región
- 5.2.2. Contexto a nivel provincial

5.3. UNIVERSO, POBLACIÓN Y MUESTRA

- 5.3.1. Distribución de la muestra por provincias

5.4. SELECCIÓN DE LA MUESTRA

- 5.4.1. Tamaño de la muestra
- 5.4.2. Muestra real y muestra teórica

5.5. FINALIDAD Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

- 5.5.1. Diseño de la investigación
- 5.5.2. Diseño y plan de evaluación
- 5.5.3. Consideraciones metodológicas

5.6. DISEÑO DEL PLAN DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

- 5.6.1. Técnicas y estrategias de recogida de datos
- 5.6.2. Aplicación del instrumento a los distintos grupos

5.7. ELABORACIÓN DEL CUESTIONARIO “EVALUACIÓN DE LA EFICACIA DEL PROGRAMA DE ADMINISTRACIÓN” (CE-EPADIL)

- 5.7.1. Formulación de objetivos
- 5.7.2. Fundamentación teórica
- 5.7.3. Importancia y objetivos
- 5.7.4. Descripción general
- 5.7.5. Otros instrumentos: Cuestionario para el profesor y empleador
- 5.7.6. Aplicación piloto y elaboración del cuestionario definitivo
- 5.7.7. Consideraciones para la aplicación de cuestionario

5.8. EL CONTROL DE CALIDAD DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

5.1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Problema

El estudio pretende aportar mejoras al programa de formación técnica de administración, estas mejoras dicen relación con las competencias del perfil profesional del administrativo, y la incidencia de la formación en la inserción laboral y continuidad de estudios de los alumnos.

Dicha mejoras, surgen de la evaluación del programa, evaluación que se fundamenta básicamente en la integración del modelo de cambio de actitudes y el de inserción laboral (Montané, 2007, 1990) Para reconocer las mejoras, se recogen opiniones desde la experiencia de inserción laboral de los ex alumnos, profesores y empleadores. De esta forma, la evaluación se introduce en el proceso ofreciendo la posibilidad de una mirada retrospectiva sobre el programa.

En síntesis, con esta investigación pretende constatar desde la experiencia de inserción laboral de los implicados (ex alumnos, profesores y empleadores), como el programa en si mismo ayuda a la obtención, mantención y evolución de los puestos de trabajo de sus alumnos, y su incidencia en la continuidad de estudios.

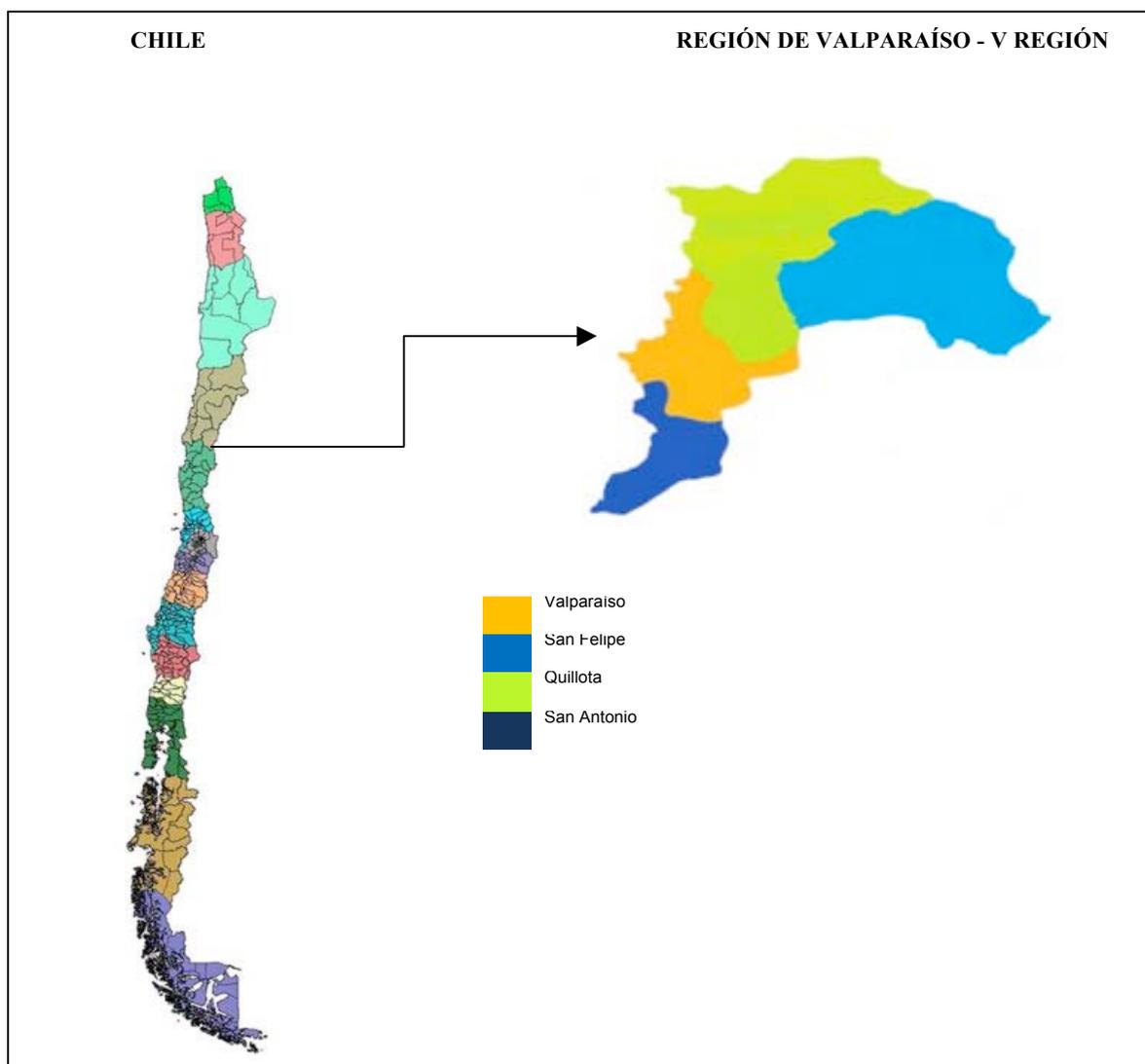
Siendo así, el problema de investigación se presenta en los siguientes términos.

¿El programa de formación técnica de administración responde a los requerimientos para insertarse, desempeñarse y evolucionar en el mundo laboral, y/o continuar estudios?

5.2. CONTEXTO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se desarrollo en la región de Valparaíso, V región de Chile. Si bien anteriormente se trato la dinámica laboral de la región de forma puntual, en las siguientes páginas se entrega una caracterización general de la región esperando contribuir a la descripción del lugar en el que se desarrollo la investigación.

Fig. 5.1. Mapa que muestra la ubicación geográfica de la V región de Chile



5.2.1. Antecedentes generales de la región

Conocer los puntos de desarrollo económico de la región representa información necesaria para proyectar la inserción laboral de los titulados de la especialidad. Dando cuenta de las principales características del contexto regional que circunscriben el entorno en el que se aplica el programa de administración evaluado, se presentan algunas características geográficas.

La superficie de este territorio cuenta con 16.396,1 km² y una población estimada al año 2010 de 1.869.327 habitantes, siendo la tercera región más habitada del país.

En relación a las características económicas de la región sus principales actividades están ligadas a las industrias, especialmente las manufactureras, también la actividad del transporte y comunicaciones y la actividad minera. La región de Valparaíso es la tercera región industrial del país, después de la región Metropolitana y la región del Biobío, Además la provincia de Valparaíso se destaca como uno de los centros comerciales y financieros más grande del país el cual se ve potenciado por la actividad portuaria. Las industrias más destacadas son las de productos alimenticios, bebidas y tabacos, Industria química de caucho y plástico derivados del petróleo y carbón y las industrias metálicas y básicas.

En la actividad del comercio, transporte y comunicaciones podemos indicar que Valparaíso presenta uno de los puertos más importantes no sólo para la historia de Chile, sino también para la historia sudamericana y a través del cual se exporta hoy principalmente frutales que salen de toda la zona central del país. El puerto de Valparaíso y de San Antonio, integran tanto las actividades exportadora e importadora y en esta última se destacan maquinarias, manufacturas diversas, electrodomésticos y automóviles. El puerto de Quinteros ayuda a desarrollar las faenas mineras y a recibir gas licuado. La actividad minera está representada principalmente por el yacimiento subterráneo Andina, unos de los más grandes del mundo y en el cual se extrae cobre.

En la pesca la región de Valparaíso ocupa el cuarto lugar en captura a nivel nacional, destacándose los pescados anchovetas, jurel y sardinas. El archipiélago de Juan Fernández es famoso por su producción de langostas. La actividad silvoagropecuaria se ve favorecida por suelos fértiles, los cuales disponen de una gran cantidad de agua. Destaca la producción de caprinos, y de bovinos en la ganadería; en la agricultura la mayor cantidad de hectáreas están destinadas a frutales y plantas forrajeras anuales y permanentes; además posee el 11,37% de la plantación de eucaliptos del país.

El turismo es una actividad importante para esta región y la cual se realiza principalmente en sus playas. Viña del Mar es la ciudad que más trabaja en torno al turismo, a ella se han sumando balnearios como de Reñaca, Concón, Papudo y

Santo Domingo, además hacia el interior se destacan pueblos como Olmué y Villa Alemana. En la cordillera se encuentra el centro de sky el Portillo. Isla de Pascua y Juan Fernández ofrecen su belleza natural y su riqueza arqueológica. Finalmente, las exportaciones regionales a los bloques económicos con los cuales Chile tiene relaciones comerciales son: Nafta 27,5%, Unión Europea 8,1%, Mercosur 11,7% y otros 52,7% (Información al año 2000).

En resumen, la región ofrece perspectivas de desarrollo y colocación laboral, su ubicación geográfica, la diversidad de actividades económicas, la calidad del clima y siendo la tercera región más industrializada del país, constituyen elementos valiosos para proyectar puestos de trabajo, sin embargo, debe tenerse presente la saturación de la especialidad en el mercado, lo que conduce a bajos salarios y desvalorización de la formación.

Siendo así, podrá incorporarse un valor agregado a la formación, donde la adaptación al cambio y la preparación para la continuidad de estudios podrían servir como elementos estratégicos para el éxito en la inserción.

5.2.1. Contexto a nivel provincial

La Región de Valparaíso es una de las actuales regiones en que se encuentra dividido Chile y que a su vez está formada por las provincias de Valparaíso, San Felipe, San Antonio y Quillota, donde cada una de ellas aporta a la región sus características, peculiaridades y dimensión política y económica.

- VALPARAÍSO - tiene una superficie de 2780 km² y posee una población de 876.022 habitantes. Su capital provincial es la Ciudad de Valparaíso. Es la Provincia más poblada de la región y con mayor número de comunas, posee una oferta turística amplia y diversificada. Su principal recurso en ese sentido está dado por el Océano Pacífico.
- SAN FELIPE - Tiene una superficie de 2.656 Kms 2, y una población de 131.911 habitantes. La provincia está formada por las comunas de Panquehue, localidad que

se identifica por sus vinos; Santa María, famosa por su fruta de exportación; uvas, nectarines, duraznos, damascos y ciruelas. Destaca igualmente por su gran importancia la actividad minero agrícola.

- SAN ANTONIO -Tiene una superficie de 1.488 Kms 2 y una población de 136.594 habitantes. La provincia de San Antonio la conforman las comunas de San Antonio, Cartagena, Santo Domingo, El Tabo, El Quisco y Algarrobo. Representa el litoral costero sur de la Región de Valparaíso, presentando cada comuna atractivos muy particulares, lo que la convierte en un importante centro de deportes náuticos y de competencias internacionales. El Puerto de San Antonio, es el terminal marítimo que ofrece mayores ventajas comparativas en el Pacífico Sur y el que moviliza la mayor cantidad de carga en todo el territorio nacional.

- QUILLOTA Tiene una superficie de 1.641 Kms 2 y una población de 229.241 habitantes. Muestra una conjunción de atractivos naturales y culturales, que la hacen aparecer en los primeros lugares dentro de la oferta turística regional. Está favorecida con un clima ideal para la producción de frutos como chirimoyas, paltas, tunas siendo su actividad principal la fruticultura.

En síntesis, cada provincia ofrece sus peculiaridades de desarrollo económico, sin embargo se vislumbra la apertura del desarrollo turístico regional, así también el sector agrícola tienen relevancia. La tecnología se hace día a día más notoria y moviliza el empleo y selección de personal. El impacto de las tecnologías es real y se aprecia en los sectores productivos, proponiendo desafíos, planteando exigencias nuevas a la empresa y sus trabajadores.

Las proyecciones de la especialidad en la región están directamente relacionadas al desarrollo productivo de la misma, por consiguiente, las TICs y las capacidades de evolución y actualización de los trabajadores, representan directrices concretas para el éxito ya sea en la inserción laboral o continuidad de estudios de sus alumnos.

5.3. UNIVERSO, POBLACIÓN Y MUESTRA

El universo objeto de estudio queda definido por el conjunto de ex alumnos titulados de la Enseñanza Media Técnico Profesional de la V región. La población estaría distribuida en 34 establecimientos de EMTP que imparten la especialidad de Administración en la V región de Chile. La V región esta constituida por cuatro provincias que presentan la siguiente distribución de establecimientos educacionales que imparte la especialidad en la región.

. **Tabla N° 5.2.** Distribución de establecimientos que dictan la especialidad en la región

| Provincias | Distribución provincial establecimientos EMTP especialidad de Administración (N= 34) | Distribución provincial establecimientos EMTP especialidad de Administración % |
|----------------------------|---|--|
| 1° Provincia – Valparaíso | 12 | 35 % |
| 2° Provincia - San Felipe | 10 | 29 % |
| 3° Provincia - San Antonio | 4 | 12 % |
| 4° Provincia – Quillota | 8 | 24 % |
| Total | 34 | 100 % |

Teniendo presente que el grupo de análisis base, son los ex alumnos titulados de la especialidad de administración que se impartió en los liceos de EMTP de la V región entre los años 2007 y 2008, la Secretaria Ministerial de Educación a la fecha consultada (Agosto 2010), informo que el número de titulados de los años en cuestión fue de 1564 ex alumnos.

Tabla N° 5.3. Distribución provincial de ex alumnos titulados

| Provincias | Titulados 20007 | Titulados 20008 |
|----------------|-----------------|-----------------|
| Valparaíso | 188 | 298 |
| San Antonio | 218 | 138 |
| Quillota | 149 | 169 |
| San Felipe | 209 | 195 |
| Totales | 764 | 800 |
| Total | 1564 | |

La investigación comprende la identificación de tres grupos de trabajo, el primer grupo son los ex alumnos de la especialidad titulados los años 2007 y 2008, el segundo y tercer grupo respectivamente, fueron profesores de la especialidad y empleadores de los ex alumnos. Siendo así, el muestreo tuvo etapas complementarias sucesivas.

En una primera etapa se selecciono una muestra probabilística de ex alumnos titulados los años 2007 y 2008, recíprocamente como segunda etapa se seleccionaron dos muestras no probabilística, una de profesores y otra de empleadores respectivamente, ambas se desprenden de la muestra de ex alumnos.

De acuerdo a Latorre, del Rincón y Arnal (2005), el muestreo no probabilístico de profesores seria un muestreo accidental o causal, pues el criterio de selección de los individuos depende de la posibilidad de acceder a ellos. Siguiendo a los autores mencionados, para el caso de los empleadores, la muestra fue del tipo intencional, ya que se eligieron individuos que eran representativos de la población, dicha representatividad resulta de la relación laboral que los ex alumnos encuestados mantenían con estas empresas, representando en efecto, a los sectores productivos donde se desempeñan laboralmente en la actualidad.

5.3.1. Distribución de la muestra por provincias

1. Provincia de Valparaíso

En la provincia de Valparaíso existen 12 establecimientos educacionales que imparten la especialidad de administración, concentrando la mayor cantidad de centros de la región, representando el 35% de establecimientos, también corresponde a la provincia con mas titulados de la especialidad, alcanzando 486 alumnos, distribuidos en un 39% en el 2007, es decir, 188 alumnos y un 61% en el 2008 con 298 alumnos.

Se destaca que todos los liceos están localizados en zonas urbanas, el tipo de dependencia dominante es municipal con un 67%, sobre un 33% de

establecimientos particulares subvencionados, la edad promedio de los ex alumnos titulados es de 21 años, en relación al género domina la titulación de mujeres, siendo este dato proporcional en relación a las matriculadas, en cuanto al tipo de formación existe una alta presencia de formación por alternancia o dual, característica distintiva de la provincia, el 58% de los establecimientos representados por 7 liceos ofrecen formación tradicional, mientras que de los 12 el 42% de los liceos, es decir 5, ofrecen formación dual.

En relación a la colaboración³ de los liceos de la provincia en la investigación, fueron 3 establecimientos con los que no fue posible establecer contactos, entre ellos se encuentran el Matilde Brandau, el Hispano Americano y el Comercial Alejandro Lubet; la Escuela de tripulantes y portuario aportaron la información requerida sin embargo no fue posible localizar a sus ex alumnos titulados en los años en cuestión. (ver anexo 2).

2. Provincia de Quillota

La provincia de Quillota registra 8 establecimientos que imparten la especialidad, lo que significa que contiene el 24% de los centros con la especialidad en la región, sin embargo muestra la menor cantidad de titulados, durante el 2007, 149 alumnos representando un 47%, el año 2008 un total de 169 representando un 53%. En cuanto a la dependencia administrativa el 75% es municipal con 6 centros, por lo que el 25% con 2 centros corresponden a centros subvencionados.

La distribución de la localidad es igual para ambas modalidades, 4 son urbanos y 4 rurales, la edad promedio de los ex alumnos titulados es de 20 años, en relación al género siempre domina la titulación de mujeres, alcanzando un 73% y un 27 % para hombres, manteniéndose la relación directamente proporcional con el número de matriculados, en cuanto al tipo de formación predomina la formación tradicional con

³ Desde los inicios del estudio se contó con el apoyo de la Secretaría Ministerial de Educación de la V región para desarrollar la investigación, desde esta instancia administrativa se estableció contacto con todos los centros educacionales que forman parte de la población objetivo para solicitar su implicación en el proyecto de investigación y para concretar las condiciones de dicha investigación. No todos los centros dieron respuesta de forma positiva a los requerimientos, además se destaca que la cooperación y compromiso del proceso de investigación fue desigual entre los centros.

un 87,5% con 7 centros, mientras que la formación dual solo es de un 12,5%, con 1 centros.

En relación a la colaboración de los liceos de la provincia con la investigación, fueron 2 establecimientos con los que no fue posible establecer contactos, entre ellos se encuentran el liceo A2 Cabildo y el liceo José Manuel Borgoño, de ambos no fue posible obtener datos. (ver anexo 3).

3. Provincia de San Antonio

La provincia de San Antonio cuenta con 4 establecimientos, representando el 12% de establecimientos de la especialidad en la región, contiene la tercera concentración de titulados de la región aportando con un total de 356 alumnos, 218 en el 2007 representando el 61%, 138 el 2008 representando el 39%.

En cuanto a la dependencia administrativa el 75% es municipal con 3 centros por lo que el 25% con 1 centros corresponde a la dependencia particular subvencionado. La distribución de la localidad entre urbano y rural es de 75% para urbano con 3 establecimientos y un 25% para rurales con un solo centro de estas características, la edad promedio de los ex alumnos titulados es de 21 años, en relación al género siempre domina la titulación de mujeres, alcanzando un 67,5% y un 32,5 % para hombres, manteniéndose siempre la relación directamente proporcional con el número de matriculados, en cuanto al tipo de formación solo existe la formación tradicional para la especialidad en esta provincia.

La colaboración de los liceos de la provincia con la investigación, fue total, sin embargo el liceo Juan Dante Parraguez, no fue posible localizar a los ex alumnos titulados de los años en estudio. (ver anexo 4).

4. Provincia de San Felipe

La provincia de San Felipe representa la segunda concentración de titulados de la región con un total de 404 alumnos, 209 en el 2007 representando el 52% y 195 el 2008 representando el 48%, la región registra 10 establecimientos que imparten la

especialidad, lo que significa que contiene el 29% de los centros con la especialidad en la región. En cuanto a la dependencia administrativa el 60% es municipal con 6 centros por lo que el 40% con 4 centros corresponden a los particulares subvencionados.

La distribución de la localidad entre urbano y rural es igual para ambas modalidades, 5 son urbanos y 5 rurales, la edad promedio de los ex alumnos titulados es de 21 años, en relación al género siempre domina la titulación de mujeres, alcanzando un 70%, mientras que para hombres un 30 %, manteniéndose siempre la relación directamente proporcional con el número de matriculados, en cuanto al tipo de formación solo existe la formación tradicional para la especialidad.

En la colaboración de los liceos de la provincia con la investigación, dos fueron los centros con los que no fue posible establecer contactos, el liceo Politécnico Roberto Humeros y el liceo Comercial, el liceo República de Brasil, estableció contacto y aportó los antecedentes solicitados, sin embargo no fue posible localizar a los ex alumnos titulados de los años en cuestión (ver anexo 5).

5.4. SELECCIÓN DE LA MUESTRA

5.4.1. Tamaño de la muestra

Bajo los presupuestos de distribución mencionados, para seleccionar la muestra de ex alumnos, se planteó un muestreo probabilístico estratificado proporcional, que es un muestreo en donde cada estrato queda representado en la muestra en proporción exacta a su frecuencia en la población total (Latorre, del Rincón y Arnal 2005).

El ámbito geográfico del muestreo que constituyen los estratos, abarca las cuatro provincias que conforman la región, Valparaíso, Quillota, San Antonio y San Felipe. La población está distribuida de manera desigual en estas provincias alcanzando un total de 1564 sujetos.

Siendo así, con la intención de obtener la máxima representatividad en el estudio, se contemplo la distribución proporcional de la población, tanto en las provincias (estratos) y centros (sub estratos) en los dos años en cuestión, 2007 y 2008. También se ha tenido en consideración variables como: edad de los titulados, género (femenino o masculino), dependencia del establecimiento (municipal o particular subvencionado), localidad del centro (urbana o rural) y tipo de formación (tradicional o dual).

Con estas características se aplico una fórmula para poblaciones finitas que permite determinar el tamaño de la muestra. Se consideró un error estándar de 5%, un nivel de confianza de un 95% y varianza máxima de las proporciones. Estos parámetros permiten hacer generalizaciones sobre la población total del estudio con relativa certeza.

$$n = \frac{Z\alpha^2 \cdot p \cdot q \cdot N}{e^2 (N - 1) + Z\alpha^2 \cdot p \cdot q}$$

$N =$ Total de la población
 $Z\alpha^2 =$ Riesgo alfa escogido
 $p \cdot q =$ % estimado
 $e^2 =$ error al cuadrado

Remplazando se obtiene un

$$n = 309$$

Ahora, A fin de determinar la muestra de cada estrato (Kish, 1995) establece la siguiente formula, afirmando que, en un número determinado de elementos muestrales $n = \sum nh$, la varianza de la media muestral puede reducirse al mínimo, si el tamaño de la muestra para cada estrato es proporcional a la desviación estándar dentro del estrato.

Esto es,

$$\sum fh = \frac{n}{N} = ksh$$

Así

$$Ksh = \frac{n}{N} = \frac{309}{1564} = 0,20$$

En donde n y N , son muestra y población de cada estrato, y s_h es la desviación estándar de cada elemento en un determinado estrato. De esta forma el total de la sub población se multiplicara por esta fracción constante para obtener el tamaño de la muestra en el estrato. (ver anexos 6, 7, 8, 9).

Criterios de muestreo y muestra requerida

Tabla N° 5.4. Criterios de muestreo

| | Descripción | Muestreo (criterios de muestreo) | N / n |
|--------------------------------|---|--|-------|
| Universo | Conjunto de todos los alumnos titulados de la EMTP en la V región | Ex alumnos de la EMTP los años 2007 y 2008 | |
| Población n (N) | Todos los ex alumnos titulados de EMTP en la especialidad de administración en la V región de Chile, los años 2007 y 2008 | Criterios. - Ex alumnos de la especialidad de administración de todos los centro de la V región - Ex alumnos de los años 2007 y 2008 | 1564 |
| Muestra (n) | La muestra será definida como probabilística estratificada proporcional | Criterios: 1. Estratificada según el numero de provincias 2. Probabilística, en donde todos los sujetos tienen la misma probabilidad de ser elegidos 3. Proporcional, en relación al número de ex alumnos de los años 2007 y 2008 por: - Estratos - Edad - Establecimiento - Género - Dependencia - Localidad | 309 |

En consideración al tipo de muestreo y las variables que la determinan, la siguiente tabla enseña la muestra para cada estrato, señalando el establecimiento educacional y el género del ex alumno, ya que las demás variables han sido consideradas poco significativas y más bien homogéneas.

Tabla 5.5. Muestra para cada estrato

| SUBESTRATOS | MUESTRA TEORICA | | GÉNERO TEORIA | |
|--|-----------------|----------|---------------|----------|
| | 2007 | 2008 | F | M |
| Valparaíso - Estrato N° 1 | | | | |
| 1. Inst. Fco. Araya Bennet | | 18 | 12 | 6 |
| 2. José Fco. Vergara | | 3 | 2 | 1 |
| 3. Matilde Brandau | | | | |
| 4. Benjamin Vicuña Makenna | 6 | 4 | 7 | 4 |
| 5. Escuela de tripulantes y portuario | 5 | 6 | 8 | 2 |
| 6. Ana María Janer | 6 | 7 | 10 | 3 |
| 7. Complejo educacional sargento Aldea | 0 | 8 | 5 | 3 |
| 8. Politécnico Villa Alemana | 5 | 4 | 7 | 2 |
| 9. Manuel de Salas | 7 | 5 | 8 | 4 |
| 10. Hispano Americano | | | | |
| 11. Comercial Alejandro Lubet | | | | |
| 12. San Nicolás | 8 | 5 | 9 | 4 |
| Distribución de la muestra | 37 | 60 | 68 | 28 |
| Total | 97 | | | |
| Quillota - Estrato N° 2 | | | | |
| 13. Pulmahue | 0 | 0 | | |
| 14. Comercial de Quillota | 8 | 8 | 13 | 3 |
| 15. Particular Felipe Cortes | 7 | 7 | 12 | 2 |
| 16. Ignacio Carrera Pinto | 5 | 3 | 5 | 3 |
| 17. A2 Cabildo | - | - | - | - |
| 18. Joseph Lister School | 4 | 6 | 6 | 4 |
| 19. Pedro de Valdivia | 5 | 9 | 12 | 2 |
| 20. José Manuel Borgoño | - | - | - | - |
| Distribución muestra | 29 | 33 | 48 | 14 |
| Total | 62 | | | |
| San Antonio- Estrato N° 2 | | | | |
| 21. Juan Dante Parraguez | 5 | 3 | 6 | 2 |
| 22. Instituto Comercial San Antonio | 25 | 17 | 27 | 15 |
| 23. Colegio espíritu Santo | 7 | 5 | 8 | 4 |
| 24. Técnico Carlos Alessandri | 6 | 3 | 6 | 3 |
| Distribución de la muestra | 43 | 28 | 47 | 24 |
| Total | 71 | | | |
| San Felipe - Estrato N° 4 | | | | |
| 25. Liceo Comercial | 0 | 0 | | |
| 26. Tecnico Amancay | 0 | 0 | | |
| 27. Mixto de los Andes | 7 | 11 | 11 | 7 |
| 28. República de Brasil | 11 | 10 | 15 | 6 |
| 29. Politécnico Roberto Humeres | | | | |
| 30. Manuel Fritis | 7 | 6 | 10 | 3 |
| 31. Darío Salas | 3 | 2 | 3 | 2 |
| 32. Politécnico LLay llay | 10 | 7 | 11 | 6 |
| 33. California | 4 | 2 | 4 | 2 |
| 34. Alonso de Ercilla | 0 | 0 | | |
| Distribución de la muestra | 42 | 38 | 54 | 26 |
| Total | 80 | | | |

5.4.2. Muestra real y muestra teórica

Una vez definida la muestra, su extracción encontró diversas limitaciones:

1. No existe un seguimiento institucionalizado de ex alumnos de EMTP.
2. Efectos externos que afectaron la recogida de datos, tales como: paro de docentes, elecciones presidenciales y terremoto (28 de febrero del 2010)
3. Establecimientos educacionales de los que no se obtuvo respuesta a los requerimientos de la investigación.

En este sentido, se ratifica uno de los grandes obstáculos o limitaciones del estudio, como es la falta de seguimiento respecto a los egresados de la EMTP.

Desde las directivas regionales de Educación al momento de decidir llevar a cabo dicho estudio, se asumía la existencia de datos y registros actualizados de dicha información, lamentablemente, en la práctica se pudo constatar que estos datos no eran rigurosamente recogidos al no existir requerimientos explícitos sobre seguimiento, por lo que no se despliega mayor esfuerzo por parte de las establecimiento para obtener y mantener vigente esta información.

De esta manera, la identificación y contactar a los ex alumnos implicó un esfuerzo personal que se sustentó básicamente en el apoyo de los establecimientos educacionales y más concretamente en algunos profesores, que a modo personal o en plan piloto por indicación de los directivos del centro, incursionaban en el tema de seguimiento de sus egresados.

Siendo así, la mortalidad debido a los factores mencionados produjo variaciones, generándose una muestra teórica y una muestra real. El siguiente cuadro muestra dichas variaciones.

Tabla N° 5.6. Diferencias entre muestra real y muestra teórica.

| SUBESTRATOS | MUESTRA TEORICA | | MUESTRA REAL | | GÉNERO TEORIA | | GENÉRO REAL | |
|--|-----------------|----------|--------------|------|---------------|----------|-------------|----|
| | 2007 | 2008 | 2007 | 2008 | F | M | F | M |
| Valparaíso - Estrato N° 1 | | | | | | | | |
| 1.Inst. Fco. Araya Bennet | | 18 | | 26 | 12 | 6 | 21 | 5 |
| 2.José Fco. Vergara | | 3 | | 11 | 2 | 1 | 8 | 3 |
| 3.Matilde Brandau | | | | | | | | |
| 4.Benjamin Vicuña Makenna | 6 | 4 | 5 | 4 | 7 | 4 | 5 | 4 |
| 5. Escuela de tripulantes y portuario | 5 | 6 | | | 8 | 2 | | |
| 6. Ana María Janer | 6 | 7 | 6 | 5 | 10 | 3 | 9 | 2 |
| 7. Complejo educacional sargento Aldea | 0 | 8 | | 7 | 5 | 3 | 6 | 1 |
| 8. Politécnico Villa Alemana | 5 | 4 | 4 | 8 | 7 | 2 | 9 | 3 |
| 9. Manuel de Salas | 7 | 5 | 6 | 5 | 8 | 4 | 8 | 3 |
| 10. Hispano Americano | | | | | | | | |
| 11. Comercial Alejandro Lubet | | | | | | | | |
| 12. San Nicolás | 8 | 5 | | 11 | 9 | 4 | 6 | 5 |
| Distribución de la muestra | 37 | 60 | 21 | 77 | 68 | 28 | 64 | 23 |
| Total | 97 | | 98 | | | | | |
| Quillota - Estrato N° 2 | | | | | | | | |
| 13.Pulmahue | 0 | 0 | | | | | | |
| 14.Comercial de Quillota | 8 | 8 | 7 | 8 | 13 | 3 | 14 | 1 |
| 15. Particular Felipe Cortes | 7 | 7 | 6 | 8 | 12 | 2 | 8 | 6 |
| 16. Ignacio Carrera Pinto | 5 | 3 | 8 | 5 | 5 | 3 | 7 | 6 |
| 17. A2 Cabildo | - | - | | | - | - | | |
| 18 Joseph Lister School | 4 | 6 | 7 | 8 | 6 | 4 | 8 | 7 |
| 19. Pedro de Valdivia | 5 | 9 | 4 | 8 | 12 | 2 | 11 | 1 |
| 20. José Manuel Borgoño | - | - | | | - | - | | |
| Distribución muestra | 29 | 33 | 32 | 37 | 48 | 14 | 48 | 21 |
| Total | 62 | | 69 | | | | | |
| San Antonio - Estrato N° 3 | | | | | | | | |
| 21.Juan Dante Parraguez | 5 | 3 | | | 6 | 2 | | |
| 22.Instituto Comercial San Antonio | 25 | 17 | 21 | 13 | 27 | 15 | 21 | 13 |
| 23. Colegio espíritu Santo | 7 | 5 | 16 | 1 | 8 | 4 | 11 | 6 |
| 24. Técnico Carlos Alessandri | 6 | 3 | 5 | 6 | 6 | 3 | 6 | 5 |
| Distribución de la muestra | 43 | 28 | 42 | 20 | 47 | 24 | 38 | 24 |
| Total | 71 | | 62 | | | | | |
| San Felipe - Estrato N° 4 | | | | | | | | |
| 25.Liceo Comercial | 0 | 0 | | | | | | |
| 26.Tecnico Amancay | 0 | 0 | | | | | | |
| 27. Mixto de los Andes | 7 | 11 | 6 | 7 | 11 | 7 | 7 | 6 |
| 28. República de Brasil | 11 | 10 | 9 | 10 | 15 | 6 | 15 | 4 |
| 29. Politécnico Roberto Humeres | | | | | | | | |
| 30. Manuel Fritis | 7 | 6 | 8 | 5 | 10 | 3 | 8 | 5 |
| 31. Darío Salas | 3 | 2 | 3 | 4 | 3 | 2 | 6 | 1 |
| 32. Politécnico LLay llay | 10 | 7 | 10 | 8 | 11 | 6 | 12 | 6 |
| 33. California | 4 | 2 | 1 | | 4 | 2 | 1 | |
| 34. Alonso de Ercilla | 0 | 0 | 0 | 0 | | | | |
| Distribución de la muestra | 42 | 38 | 37 | 34 | 54 | 26 | 49 | 22 |
| Total | 80 | | 71 | | 80 | | | |

Nota: Los centros que aparecen en negrita representan dos situaciones que fueron limitantes para la investigación, produciendo muerte en la muestra. 1. Centros de los que se obtuvo la información solicitada, sin embargo no fue posible contactar a los ex alumnos. 2. Centros con los que no se obtuvo respuesta a los requerimientos de la investigación.

Debido a las variaciones producidas entre la muestra real y la muestra teórica, producto de los factores mencionados, fue necesario comprobar si la muestra mantenía su validez estadística.

De esta forma, se desea constatar la probabilidad de que las tendencias de la muestra sean iguales a las tendencias esperadas en la población. Para determinar dicha discrepancia se utilizara el estadístico chi-cuadrado que mide la diferencia entre una distribución observada a partir de la muestra y otra teórica que se supone debe seguir la muestra, indicando en qué medida las diferencias observadas entre ambas, se deben al azar.

Prueba de chi-cuadrado.

Tabla N° 5.7. Prueba Chi-cuadrado. Frecuencias por provincia

| | N observado | N esperado | Residual |
|-------------|-------------|------------|----------|
| Quillota | 59 | 61,0 | -2,0 |
| Valparaíso | 95 | 93,2 | 1,8 |
| San Antonio | 67 | 68,3 | -1,3 |
| San Felipe | 79 | 77,5 | 1,5 |
| Total | 300 | | |

Tabla N° 5.8. Estadísticos de contraste (Chi-cuadrado)

| | Provincia |
|-----------------|-----------|
| Chi-cuadrado(a) | 0,153 |
| Gl | 3 |
| Sig. asintót. | 0,985 |

Interpretación: Cuanto mayor sea el X^2 , mas posibilidad de que hayan diferencias significativas entre la muestra real y la teórica. De la misma forma mientras más se aproxime a cero el valor de X^2 mas ajustadas están ambas distribuciones.

- Si $X^2 = 0$ La frecuencia teórica y observada concuerdan exactamente
- Si $X^2 > 0$ Mientras mayor es la diferencia, mayor es la discrepancia

Considerando que la Prueba Chi cuadrado es de **0,153** aproximándose a cero, se acepta que los datos de la muestra se comportan muy parecidos a los esperados, por lo que la prueba resulta ser representativa de la población.

Validada la muestra, es posible confiar en la representatividad de los datos que presenta la tabla N° 5.6, permitiendo identificar claramente como se producen las variaciones entre la muestra teórica y la muestra real, relacionando cada subestrato con su estrato, es decir, cada establecimiento educacional con la provincia respectiva, señalando cantidad y género del ex alumno que debería componer la muestra. (ver anexos 6,7,8 y 9).

5.5. FINALIDAD Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En cuanto a la finalidad, se ha insistido en señalar que el fin de la investigación es la mejora del programa evaluado, sin duda esta finalidad se encuentra con lo que es una rendición de cuentas del programa de administración, específicamente refiriéndose a su eficacia (accountability). Al hacer suya esta finalidad, el estudio se involucra con los procesos evaluativos que sirven de guía para determinar si los objetivos del programa han sido alcanzados (De Miguel, 2000).

Si bien, todo el contenido evaluativo focaliza su atención en los resultados, se considera importante introducir también la mejora, como una finalidad. Ante estas consideraciones, el estudio establece sus objetivos y diseño evaluativo.

Los principios teóricos de los que se sirve la evaluación del programa de administración, pretenden desarrollar un proceso evaluativo ajustado a la realidad de los sujetos, aportando progresos tanto en los contenidos del perfil profesional, como en la incidencia del programa tanto en la inserción laboral como en la continuidad de estudios. De esta forma, se apuntan más que los resultados del programa, sino que también, mejoras en futuras aplicación y sobre el contexto educativo en general.

La adopción de esta postura permite abordar la evaluación del programa de forma no solo integral, sino que comprensiva, partiendo de aproximaciones teóricas diversas, y de estrategias metodológicas complementarias, acercándose a los fines de la investigación evaluativa (Rossi y Freeman, 1989; De Miguel, 2000; Escudero, 2003; Pérez Juste, 2000, 2006).

Siendo cierto que la evaluación de programas, y especialmente la evaluación de resultados se han convertido en una necesidad fundamental a la hora de evaluar programas de formación y tomar decisiones, esta investigación no pretende realizar este tipo de evaluaciones, sino mas bien, obtener informaciones posibles de contrastar entre sus participantes al final de un proceso, que permita verificar en qué medida se han alcanzado los objetivos para los cuales se ha diseñado la formación, recogiendo las opiniones de los participantes directos involucrados, generando de esta forma aportaciones reales y útiles al programa de la especialidad.

5.5.1. Diseño de la investigación

El objetivo de la tesis nos conduce irremediamente hacia el ámbito de la evaluación. El amplio desarrollo de la investigación evaluativa ha permitido diferenciar diversos modelos de investigación según el enfoque, los principios o las fases que orientan su práctica. Metodológicamente, la investigación evaluativa se sirve de algunos diseños propios de los paradigmas empírico-analíticos, interpretativos e incluso sociocríticos, pero otros autores han propuesto orientaciones específicas para asegurar que se puedan tomar decisiones evaluativas con suficientes argumentaciones.

Investigadores como Colás y Rebollo (1993), Goodwin y Driscoll (1980), Latorre et al. (1996), Martínez Mediano (1997), Mateo (1992) y Stufflebeam y Shinkfield (1993) han explicado profusamente en sus obras los diversos modelos de investigación evaluativa, sin embargo a pesar de disponer, como se ha puesto de manifiesto, de una gran cantidad de métodos, lamentablemente no existe una fórmula o método probado para que el evaluador pueda considerarlo como el único eficaz, o el mejor para realizar un estudio evaluativo (Cabrera, 1987).

En efecto y en pro de los objetivos y contexto de la investigación, el estudio no asume ningún modelo en particular de la evaluación de programas, sino que establece un enfoque evaluativo que integra argumentos teóricos diversos, útiles a los propósitos planteados por el estudio.

Una vez definido el enfoque evaluativo que guiará el proceso, se debe afrontar un nuevo reto, la elección del método que conducirá la evaluación. Se trata de establecer el diseño de la evaluación, es decir, de tomar un conjunto de decisiones técnicas que permitan dar respuesta a las cuestiones evaluativas. Ello supone la selección de los medios para recopilar la información, la determinación de las fuentes que la proporcionan y de los momentos en que se recoge, el planteamiento de las técnicas o procedimientos de análisis más convenientes.

El plan de valuación pretende ir más allá del tradicional objeto de atención, como es el aprendizaje de los alumnos, los principios teóricos que sustentan la evaluación confirman este hecho, reconociendo la necesidad de hacerlo extensivo a otros fines, donde la mejora cobre sentido de utilidad.

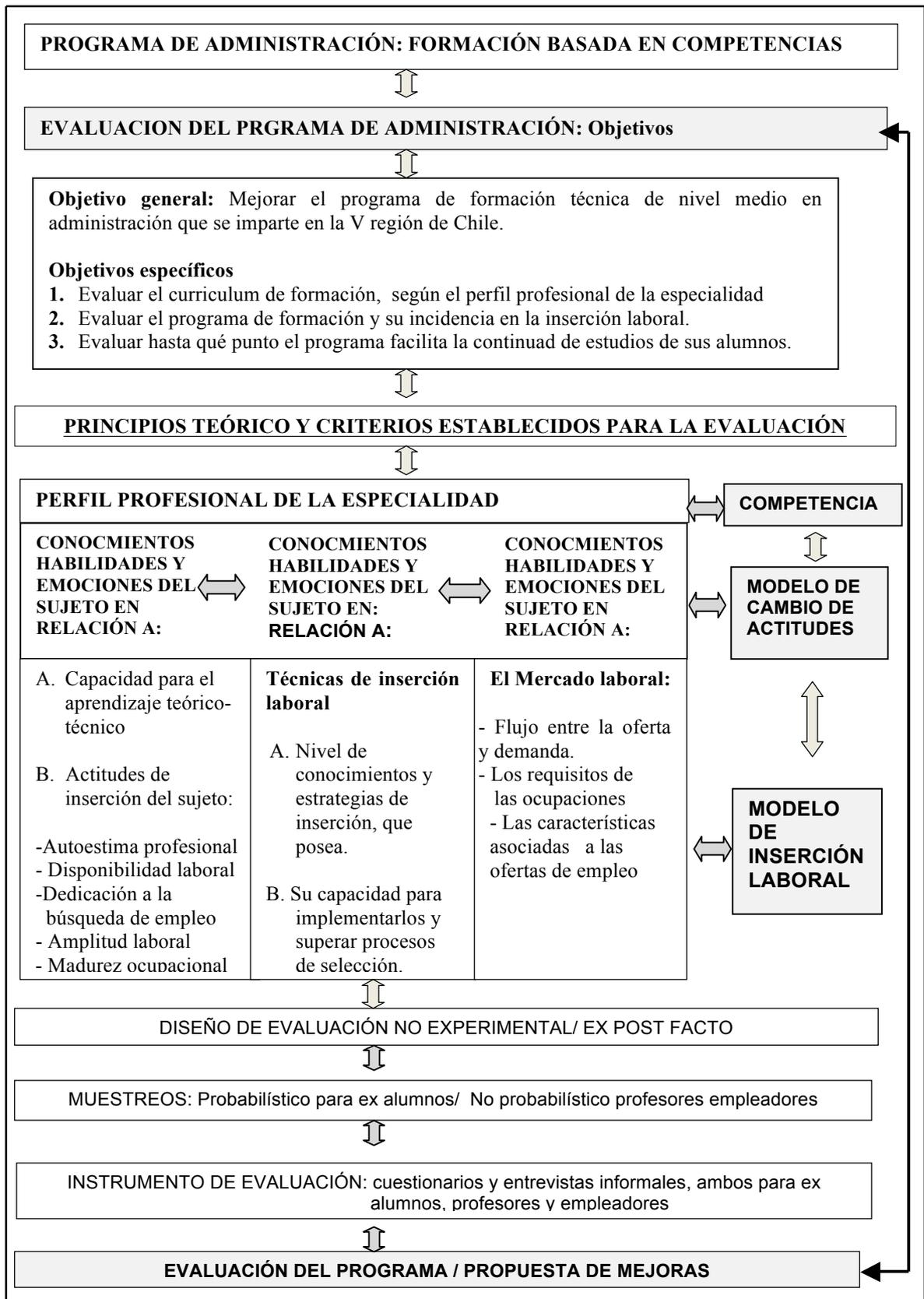
Siendo el hilo conductor en el plan de evaluación, la mejora, esta será abordada situándose en el propósito fundamental de la formación, es decir, la inserción laboral y la continuidad de estudios.

Así, tienen cabida en el diseño evaluativo dos conceptos básicos para la evaluación del programa, como son la inserción laboral, temática ampliamente tratada desde el ámbito educativo (Blanch, 1990; Rose, 1991; Priesca, 1991; Arrizabalaga, 1992; Pérez Escoda, 1996; Donoso y Figuera, 2007 y Romero, 2004; Montané, 1990; Fidella, 1998) etc. y el modelo de cambio de actitudes, argumentado por el estudio por (Heider (1946-1958); Festinger, 1957); (López- Zafra et al. 2008); Fishbein & Ajzen (1975); (Eagly & Chaiken 1993, 2005, 2007); (Albarracín et al. 2005, Bassil & Brown 2005, Gawronski 2007, y Gawronski & Lebel 2008) entre otros.

Finalmente el diseño de la evaluación debe responder a los elementos que la inspiran, sintetizando una propuesta que responda a los fines que asume el estudio.

La siguiente figura entrega una visión del diseño evaluativo, mostrando los elementos que la componen y los criterios que se desprenden para la evaluación.

Fig. N° 5.9. Diseño de la evaluación



Siguiendo la figura N° 5.9 es posible discriminar las aportaciones de las que nutre el diseño de la evaluación.

Al momento de concretar aportaciones de la evaluación de programas a la evaluación del programa de administración, la concepción de la evaluación como una herramienta para la mejora que colabore en la toma de decisiones educativas, aparece acompañada de similitudes con dos modelos de la evaluación de programas.

Por un lado el modelo de evaluación de programas CIPP de Stufflebeam & Shinkfiel (1987), y recientemente Stufflebeam (2007) que mas allá de preocuparse por la coincidencia entre los objetivos y los resultados, ofrece otras dimensiones evaluativas como: contexto donde tiene lugar el programa, input (I) incluye los elementos y recursos de partida, proceso (P) contempla el desarrollo del programa para lograr los objetivos, y producto (P) evalúa el resultado que se obtiene. Por otra parte, está la propuestos por Pérez Juste (2000 y 2006) que ofrece una visión similar a la del modelo CIPP; contemplando una evaluación inicial del programa, una procesal y una final, complementada con la institucionalización de la propia evaluación.

Ahora bien, ambos modelos mencionados están intrínsecamente unidos a la evaluación del programa de administración, debido a cada una de las fases que asume la evaluación del mismo: inicial, de proceso y final. En consecuencia, la evaluación del programa de administración no solo es de resultados, sino diagnóstica y formativa, aportando antecedentes que la hacen formativa para planificar futuras intervenciones.

Siguiendo con las aportaciones de los elementos teóricos que inspiran la evaluación, el modelo de inserción laboral describe y desglosa los elementos que reconoce como potencializadores de la inserción y factibles de trabajar en el aula. Operacionalmente los criterios evaluativos arrancan de cada uno de los tres elementos que estructuran dicho modelo, (modelo explicado en detalle en el capítulo II de este estudio), distinguiendo básicamente en su estructura:

- El sujeto
- Técnicas y destrezas de inserción que maneja el alumno
- El mercado laboral

Sin embargo en el estudio, estos criterios no son valorados aisladamente, sino que son complementados con el modelo de cambio de actitudes. Es decir, cada elemento del modelo de inserción laboral (sujeto, técnicas de inserción y mercado laboral) será revisado desde los aspectos que conforma la actitud (conocimientos, habilidades y emociones).

5.5.2. Diseño del plan de evaluación

Estableciendo coherencia entre los elementos que inspiran la evaluación, los objetivos del estudio y las consideraciones propias de la investigación científica, se elabora un plan de evaluación que ayudara a discriminar y garantizar la coherencia y la rigurosidad de todo el proceso evaluativo (Jornet et al., 2000; de Miguel, 2000; Cabrera, 2007).

De esta forma, se tendrán en cuenta dos cuestiones:

- a) Relación entre objetivos, objeto, cuestiones evaluativas y criterios de evaluación.
- b) Fases y tareas de la investigación.

A continuación, se expone el diseño del plan de evaluación el cual permitirá planificar y sistematizar todo el proceso evaluativo, señalando la relación entre objetivos, cuestiones evaluativas y criterios de evaluación.

Cuadro N° 5.10. Relación entre objetivos y criterios de evaluación

| OBJETIVOS EVALUATIVOS | INFORMACIÓN A RECOGER | CUESTIONES QUE SE QUIEREN DAR RESPUESTA | CRITERIOS EVALUATIVOS | AGENTE INVOLUCRADO | INSTRUMENTO Y DESTINATARIO | MOMENTO EVALUATIVO |
|---|---|---|---|---|--|--|
| 1. Evaluar el curriculum de la formación, según el perfil profesional de la especialidad | <ul style="list-style-type: none"> - Valoración de los ex alumnos sobre el perfil profesional - Valoración de los profesores sobre el perfil profesional - Valoración de los empleadores sobre el perfil profesional | <ul style="list-style-type: none"> - ¿El perfil profesional de la especialidad responde a las necesidades de los implicados ? - ¿Existe acuerdo entre los implicados respecto a la valoración del perfil profesional? | a) Aportaciones de Evaluación de programas. | - SECREDOC V región | - Cuestionario a : 1. Ex alumnos 2. Profesores y 3. Empleadores | Para los ex alumnos y profesores luego de haber transcurrido un periodo de tiempo entre 1 a 2 años luego de haber cursado la especialidad. |
| 2. Evaluar el programa de formación y su incidencia en la inserción laboral | <ul style="list-style-type: none"> - Identificar el número de ex alumnos desempeñando un puesto de trabajo - Reconocer y valorar las aportaciones de la formación para la inserción laboral de sus alumnos. | <ul style="list-style-type: none"> - ¿ El programa satisface su objetivo estratégico de facilitar la inserción?. - ¿Cuál es el grado de satisfacción de los implicados en relación con la formación recibida y las exigencias del mundo laboral? | b) Modelo de inserción laboral y su relación con la adaptación al cambio c) Modelo de cambio de actitudes y su implicación con el concepto de competencia. | - Establecimientos educacionales de la V región - CHILECALIFICA - MINEDUC | - Entrevistas informales | Los empleadores mantenían vinculo laboral con ex alumnos. |
| 3. Evaluar hasta qué punto el programa facilita la continuidad de estudios | <ul style="list-style-type: none"> - Identificar el número de ex alumnos que continúan estudios - Datos sobre la utilidad de la formación recibida y su incidencia en la continuidad de estudios | <ul style="list-style-type: none"> - ¿El programa satisface su objetivo estratégico de continuidad de estudios? - ¿Cuál es el grado de satisfacción de los implicados en relación con la formación recibida y las exigencias para continuar estudios? | | | | |

Para continuar, la segunda fase del plan de evaluación:

b) Fases y tareas de la investigación

El plan de evaluación que se llevara a cabo se concreta en tres fases.

Fase previa: En principio existe una fase que se refiere exclusivamente a recabar información, la que implica trabajar con los datos que maneja La Secretaria Regional de Educación en la región. En esta fase se pretende:

1. Identificar los centros que imparten la especialidad en la región, posteriormente conocer el número de alumnos que están egresados o titulados de la especialidad los años 2007 y 2008, para finalmente contactarlos y aplicarles el cuestionario CE-EPADIL. De esta muestra de ex alumnos, se desprenderán paralelamente las muestras de profesores y empresarios.

Sin embargo, previo a la aplicación definitiva del cuestionario, existirá una aplicación experimental o aplicación piloto. Donde se hace un rediseño del cuestionario según la validación piloto, y se propone un cuestionario definitivo para ser nuevamente aplicado.

Primera fase: Se adecua el instrumento a los alumnos y se valorara la viabilidad del cuestionario para ser llevado a la práctica. En esta fase, el apoyo de SECREDUC de la V región seguirá siendo fundamental, ya que no solo permite identificar los centros que imparten la especialidad, sino que con su respaldo se inicia la toma de contacto con los directores de los establecimientos educacionales que imparten la especialidad.

Así, será necesario mantener una primera reunión con los responsables de los centros educacionales, los que permitirán acceder a los profesores encargados de la especialidad en cada establecimiento educacional, con el fin de informales del estudio y conseguir su implicación en la aplicación del cuestionario.

Segunda fase: Aplicación definitiva del cuestionario

- a) Aplicación
- b) Resultados parciales
- c) Propuesta

Esta fase tiene por objetivo aplicar el instrumento evaluativo para reconocer las falencias del programa de administración y por tanto, aportar mejoras en base a los resultados obtenidos y los objetivos propuestos.

5.5.3. Consideraciones metodológicas

En cuanto a las metodologías, actualmente la tendencia dominante en las investigaciones evaluativas se orientan hacia la complementariedad metodológica (García Ramos, 1989), es decir, la adopción de actitudes eclécticas, próximas al pragmatismo, que acortan las distancias entre paradigmas opuestos o claramente enfrentados. Las consecuencias prácticas sitúan al evaluador ante la posibilidad de elecciones metodológicas en función de las decisiones a tomar en cada momento.

En cuanto a la elección de la metodología se consideran aspectos relevantes (De Miguel, 2000)

Cuadro N° 5.11. Aspectos a considerar para determinar la metodología

| Aspectos a considerar (teóricos) | Aspectos de la evaluación del programa de administración |
|--|---|
| Objetivo de la evaluación | Visión integral que parte de los resultados |
| Finalidad | Diagnostica, formativa y sumativa |
| Momento de la evaluación | Después de la aplicación del programa |
| Accesibilidad y disponibilidad de la información | Difícil acceder a los ex alumnos, por falta de seguimiento institucional. |
| Relación del evaluador con el programa | Evaluación externa |

En correspondencia con lo expuesto en el cuadro N° 5.11. y considerando el grado de control, el momento evaluativo y su finalidad, el estudio se enmarca como no

experimental de tipo ex-post-facto, siendo un diseño indicado cuando el investigador busca el grado de relación entre variables e informa también sobre la variabilidad de una variable que queda explicada por otras variables (Latorre, del Rincón y Arnal (2005).

También Kerlinger (1979), señala que el diseño ex-post-facto es cualquier investigación en la que resulta imposible manipular variables o asignar aleatoriamente a los sujetos o a las condiciones. De hecho, no hay condiciones o estímulos a los cuales se expongan los sujetos del estudio. Los sujetos son observados en su ambiente natural, en su realidad.

Por otra parte, según la naturaleza de la investigación esta es básicamente cuantitativa, sin embargo, el instrumento de recogida de datos cuenta con preguntas abiertas, además existen entrevistas informales, por lo que se habla de un diseño mixto.

De acuerdo con Greene y Caracelli (2000), Creswell (2005) y Mertens (2005) la mezcla de metodologías puede ir desde cualificar datos cuantitativos o cuantificar datos cualitativos, hasta incorporar ambos enfoques en un mismo estudio. Siendo así, la investigación puede situarse en un diseño de dos etapas, correspondiendo en alguna medida a la modalidad de cuantificar datos.

5.6. DISEÑO DEL PLAN DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

La recogida de información está directamente vinculada al diseño y marco teórico que sustenta la evaluación, involucrando modelos y conceptos que conforman una amalgama homeostática, coherente con la realidad que viven los implicados y los objetivos que el estudio plantea. Siendo así, se estima recoger información que posteriormente pueda ser contrastada entre los participantes (ex alumnos, profesores y empleadores) para definir mejoras.

5.6.1. Técnicas y estrategias de recogida de datos

Siguiendo los lineamientos teóricos que respaldan la evaluación se elaboró el cuestionario de evaluación de la eficacia del programa de administración desde la inserción laboral (CE-EPADIL). La capacidad del cuestionario como instrumento para recoger gran cantidad de información, su facilidad de llegada a los usuarios y la posibilidad para analizar la información y tratarla con apoyo de programas informáticos, como el Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) fue decisiva en su elección de la técnica.

Bajo estas consideraciones se elabora el cuestionario base para la recogida de información (CE-EPADIL) cuestionario para ex alumnos de la especialidad, del cual se desprenden dos cuestionarios con destinatarios diferentes. Cabe resaltar que solo se tomaron ítems del CE-EPADIL que fueran pertinentes para cada grupo (profesores y empleadores) y pudieran posteriormente ser contrastados entre los participantes. De esta manera tienen origen los instrumentos:

- Cuestionario para docentes que imparten la especialidad
- Cuestionario para empleadores de ex alumnos de la especialidad

Las actuaciones durante el proceso de recogida de datos, siempre impulsadas por una estrategia de colaboración pretenden generar espacios de diálogo, para facilitar el acceso a la información, la implicación con el estudio y conocer posicionamientos.

Bajo el principio de colaboración y participación tuvieron cabida las entrevistas informales, las que surgen forma espontánea, como una necesidad de explicitar verbalmente opiniones entre los participantes.

Tal como se aprecia en el cuadro 5.12. el diseño del plan de recogida de información cuenta con un cuestionario base, dicho instrumento corresponde a la concreción del planteamiento evaluativo.

Cuadro N° 5.12. Diseño del plan de recogida de datos

| Instrumento | Objetivos | Quien lo diseña | Quien lo aplica | Quien lo recibe | Momento evaluativo |
|--|---|------------------------|------------------------|------------------------|--|
| Para ex alumnos Cuestionario: “Evaluación de la Eficacia desde la Inserción laboral” Entrevista informal | Conocer la: 1. Utilidad del perfil profesional para trabajar como administrativo. 2. Incidencia de la formación para potenciar la inserción laboral 3. Incidencia de la formación para apoyar la continuidad de estudios 4. Valoración del programa | Investigador | Investigador | Ex alumno | Un año a dos años después de haber terminado la formación |
| Para profesores Cuestionario: “Evaluación de la Eficacia desde la Inserción laboral” Entrevista informal | 1. Utilidad del perfil profesional para trabajar como administrativo. 2. Incidencia de la formación para potenciar la inserción laboral 3. Incidencia de la formación para apoyar la continuidad de estudios. 4. Valoración del programa. | Investigador | Investigador | Profesor | Un año a dos años después de haber terminado la formación |
| Para empleadores Cuestionario: “Evaluación de la Eficacia desde la Inserción laboral” Entrevista informal | 1. Utilidad del perfil profesional para trabajar como administrativo. 2. Valoración del programa | Investigador | Investigador | Empresario | Mientras mantenían vinculación laboral con los ex alumnos de la especialidad |

5.6.2. Aplicación del instrumento a los distintos grupos

Para la aplicación del instrumento a los diferentes grupos (ex alumnos, profesores y empleadores) se parte del cuestionario de ex alumnos, posteriormente se extraen de este cuestionario base (CE-EPADIL) los ítems que resulten pertinentes a los

profesores y empleadores, siempre con la intención de poder triangular o contrastar respuestas.

El proceso de aplicación del cuestionario arrancará con la identificación y localización de los ex alumnos de la especialidad, egresados o titulados los años 2007 y 2008, luego de revisados los registros de la Secretaría Ministerial Regional de Educación de la V región (SECREDUC).

Acciones para la recogida de datos: La realización concatenada de estas acciones espera poder acceder a los datos necesarios para dar cumplimiento a los objetivos de la investigación, por tanto será de vital importancia planificar cada uno de los pasos a seguir, distinguiéndose:

1. Revisar los registros del SECREDUC V Región: Con la finalidad de Identificar establecimientos educacionales implicados en la investigación
2. Enviar Misiva a los directivos de los centros educacionales: Informándoles de la investigación y solicitando entrevista con los encargados de la especialidad.
3. Solicitar a los directivos entrevistas y/o acceso a los registros de datos referidos a sus alumnos y docentes, para generar un perfil de cada uno.
4. Concertar entrevista con los encargados de la especialidad por establecimiento: Donde se explica la importancia de las metas establecidas en la investigación y el papel del profesor para exceder a los ex alumnos. Cabe destacar que desde SECREDUC la persona clave para contactar a los ex alumnos es el encargado de la especialidad en cada establecimiento, siendo la persona encargada de poner en marcha un reciente programa informático diseñado por el Ministerio, donde entre otras cosas se registran datos de contacto de ex alumnos.
5. Mantener comunicación con el profesor encargado en cada establecimiento hasta concretar encuentro con ex alumnos: Para mantener la motivación e implicación del profesor en el proceso.

6. Aplicar instrumento al profesorado: Aprovechando su disposición durante el proceso de aplicación del instrumento, además de insistir en contactar y concretar la entrevista con los ex alumnos del centro.

7. Aplicar el cuestionario a los ex alumnos y paralelamente a sus empleadores, sirviendo el propio ex alumno de informante respecto a la localización de su empleador.

Nota: Durante la aplicación de la encuesta, surgen las entrevistas informales como un elemento complementario y espontáneo del proceso de aplicación del instrumento.

Como resultado, el conjunto de estas acciones esperan colaborar y abrir puertas para la obtención de los datos requeridos. Sin duda para la realización de la investigación el ambiente de colaboración es fundamental, solo a través de ella será posible no solo acceder a la información requerida, sino que también acceder a información confiable.

SECREDOC entrego ciertas garantías para la obtención de la información, confiando en que existen datos para localizar a los egresados, siendo los establecimientos educacionales y específicamente el profesor encargado de la especialidad el que estaría al día con tal información. Presumen que la implementación reciente a nivel nacional de un programa informático para agilizar el seguimiento y desempeño de las prácticas profesionales, permita mantener contacto con los alumnos que están desempeñando un puesto de trabajo en el área.

En consecuencia la localización de los ex alumnos egresados los años 2007 y 2008, resulta el punto de partida para la aplicación de los instrumentos, siendo ellos la referencia para identificar a los empleadores con los que mantienen una relación laboral.

5.7. ELABORACIÓN DEL CUESTIONARIO: EVALUACIÓN DE LA EFICACIA DEL PROGRAMA DE ADMINISTRACIÓN DESDE LA INSERCIÓN LABORAL (CE-EPADIL)

Siendo los fines del estudio los que guían la evaluación y decantándose estos por una perspectiva evaluativa conformada por aspectos teóricos diversos, se produce un primer acercamiento al diseño del instrumento o cuestionario de evaluación de la eficacia del programa de administración desde la inserción laboral (CE-EPADIL).

5.7.1. Formulación de objetivos del instrumento

Si bien un programa de formación corresponde a un documento teórico en el que se reflejan los planteamientos docentes en cuanto a sus propias intenciones y metas educativas, también un programa corresponde a la integración de los objetivos educativos a lograr a través de determinados contenidos, con un plan de acción a su servicio.

Siendo así, desde la perspectiva del estudio un programa no es otra cosa que un plan de acción, siempre al servicio de objetivos, que en el campo educativo, deben ser intrínsecamente valiosos, al servicio de metas que se consideran las adecuadas para dar respuesta a carencias, demandas, necesidades o expectativas de determinadas personas o grupos.

Es en este punto donde el programa de formación técnica de administración surge como elemento clave, dando respuesta a las necesidades de inserción laboral y habilitando al mismo tiempo para que los alumnos puedan continuar estudios.

Así, el programa se enmarca en lo que se entiende como educación para el trabajo, no definiéndose como terminal desde la perspectiva profesional, sino que propedéutico, capacitando académicamente a los jóvenes para la continuidad de estudios.

Esta concepción del programa de administración, obliga entonces no solo a evaluar el aprendizaje de los contenidos, sino que a evaluar también en qué medida se satisfacen las necesidades para las que se desarrollo dicho programa, donde la materia de inserción laboral y el proseguir estudios cobra preponderancia.

En resumen, el objetivo del instrumento es dar respuestas a los fines que establece la investigación. El cuestionario centra su atención en lo que denomina eficacia del programa de administración desde la inserción laboral, en atención a los argumentos que dan cabida a la formación, por tanto el instrumento posee una vista ampliada del proceso que da lugar a unos resultados.

Las interrogantes que el instrumento expone a los participantes surgen de los tópicos que inspiran la evaluación, recogiendo valoraciones sustentadas en la experiencia de los implicados; de esta forma, contribuye con evidencias del estado de cumplimiento de los objetivos que el programa propone y dejando abierta la posibilidad de establecer mejoras.

5.7.2. Fundamentación teórica

Si bien el instrumento evaluativo en alguna medida sintetiza la evaluación, no desconoce ni se aleja de los criterios que inspiran el proceso evaluativo, involucrando a todos los elementos que lo definen.

Sin embargo para la concreción en el instrumento destacan fundamentalmente.

- La inserción laboral y su relación con el concepto de adaptación al cambio
- El modelo de cambio de actitudes y su implicación con las competencias

La integración de ambos modelos desde la perspectiva asumida en la evaluación, resulta coherente y necesaria para representar una realidad que se ajuste a las experiencias de vida de los sujetos, entendiendo que tanto conocimientos como habilidades y emociones están presentes en cada una de las dimensiones que distingue el modelo de inserción laboral utilizado.

Por lo demás, estos factores no son propios de circunstancias particulares, sino que son elementos reconocidos de todo actuar humano (Heider, 1946-1958; Festinger, 1957; López- Zafra et al. 2008; Fishbein & Ajzen, 1975; Eagly & Chaiken 1993, 2005, 2007; Albarracín et al. 2005; Bassil & Browm 2005; Gawronski 2007, y Gawronski & Lebel 2008).

De esta forma, los modelos tanto el de inserción laboral, como el de cambio de actitudes, mantienen estrecha relación con los conceptos de adaptación al cambio y competencias, respectivamente. Sera entonces, esta mezcla sinérgica la que representa la fundamentación teórica base del cuestionario de evaluación diseñado.

La siguiente tabla muestra la relación de los ítems con los modelos mencionados, donde cada dimensión se refiere a un factor del modelo de cambio de actitudes, el que a su vez está presente en cada componente de la estructura del modelo de inserción laboral.

La siguiente tabla presenta los **Ítems y dimensiones del cuestionario “Eficacia del programa de administración desde la inserción laboral”**

Tabla N° 5.13. Ítems y dimensiones del cuestionario (CE-EPADIL)

| Programa de administración | Dimensión | Indicador | Ítems |
|--|--------------------------|-------------------------------------|--------------------------------|
| Evaluación del programa (perfil profesional) | Contenidos teóricos | Adquiridos | 1,4,5,6,7 |
| | | Adicionales | 2 |
| Evaluación del programa de prácticas | Habilidades prácticas | Adquiridas en la formación | 8, 9, 10, 12 |
| | | Adicionales a la formación | 11, 13 |
| Evaluación del programa | Emociones | Motivación - Satisfacción | 14, 15, 16 |
| Evaluación de la inserción laboral | Contenidos teóricos | Adquiridos | 17 |
| | | Adicionales | 18, 19 |
| | Habilidades prácticas | Adquiridas | 20 |
| | | Adicionales | 21, 22 |
| | Emociones | Motivación-Satisfacción | 23, 24 |
| Evaluación del programa para mantenerse y evolucionar en el puesto de trabajo | Contenidos teóricos | Adquiridos | 25, 29 |
| | | Adicionales | 26 |
| | Habilidades prácticas | Adquiridas | 27, 31 |
| | | Adicionales | 28, 32 |
| | Emociones | Motivación-Satisfacción | 33, 34 |
| Evaluación de elementos propios de Inserción laboral | Contenidos teóricos | Adquiridos | 41, 42, 43, 44 |
| | Habilidades de inserción | Destrezas | 45, 46, 47 |
| | | Actitudes de inserción | Dedicación |
| | Amplitud | | 53, 54 |
| | Madurez ocupacional | | 55, 56, 57, 58 |
| | Autoestima profesional | | 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66 |
| Evaluación de la Adaptación al cambio. | Contenidos | Información | 68, 69, 72, 76, 67, 77, 75, 78 |
| | Habilidades prácticas | Practicar y mejorar destrezas | 70, 71, 74 |
| | Actitud | Disposición para aceptar o rechazar | 79, 80, 73 |

Como puede apreciarse en la tabla N° 5.13. los ítems del cuestionario están directamente relacionados con los principios teóricos que sustentan la evaluación, donde la dimensión se corresponde con un elemento de la actitud (conocimiento,

habilidad y emoción) y el indicador hace referencia algún aspecto empíricamente observable.

5.7.3. Importancia y objetivos

La importancia del instrumento radica principalmente en que hace operativa la propuesta evaluativa que desarrolla el estudio, permitiendo incidir posteriormente en los elementos que influyen en la manifestación de la conducta, mejorando así, aspectos que potencien la inserción en los alumnos y como consecuencia fortalezcan con ideas y conocimientos la continuidad de estudios.

En cuanto al objetivo, ya se ha mencionado que la finalidad del instrumento es dar respuesta a las metas que define la investigación, integrándose de esta manera como un componente operativo del proceso.

El instrumento (CE- EPADIL) valora el programa básicamente en dos aspectos, los contenidos del perfil profesional y por otra parte, evalúa el programa como herramienta que surge para suplir necesidades del grupo, referidas a la inserción laboral y la continuidad de estudios.

Como un valor agregado al programa, la herramienta evaluativa brinda la posibilidad de incluir mejoras, amigables y coherentes a los fines de la enseñanza, fortaleciendo a los administrativos con una visión complementaria sobre la conducta y en consecuencia sobre las competencias que incrementan las capacidades de los jóvenes para obtener y mantener puestos de trabajo, como también, favorecer la continuidad de estudios.

También es de resaltar, que las mejoras que este instrumento reporta al programa, las recoge de la experiencia laboral de los implicados, resultando meritorio tener la oportunidad de conocer de primera mano la opinión sobre la concreta utilidad de la formación, versus lo que ella establece desde su concepción curricular.

Al aplicar el cuestionario, este permitirá encontrar los puntos débiles de cada ex alumno, e indicar grupalmente los aspectos (cognitivos, emocionales y

conductuales) que permitan mejorar integralmente las competencias de inserción laboral de los alumnos.

5.7.4. Descripción general

Para elaborar el “Cuestionario de evaluación de la eficacia del programa de administración desde la inserción laboral”, (CE-EPADIL), se ha partido de una revisión de otros cuestionarios existentes en relación a la adaptación al cambio profesional y la Inserción laboral, como el de Inserción laboral y adaptación al cambio de Montane, J., Jarriot, M., Martinez., M., Marsol L. y colaboradores (1992), donde se contempla la adaptación al cambio desde la transferencia de los aprendizajes en el marco escolar (concretamente en centros de educación secundaria tras la aplicación de la LOGSE), dicho cuestionario cuenta con 61 ítems, enlazando aspectos de Inserción y adaptación al cambio, manteniendo en los bloques las tres dimensiones de la actitud.

Posteriormente (Arnau, Martínez, Montané et al 2005), propone dentro del programa de “la adaptación al cambio como factor de calidad”, un cuestionario que consta de 12 ítems, agrupados en dimensiones, cognitivas relacionadas con los contenidos de adaptación al cambio a enseñar, y otra conductual, referida a las destrezas practicar y los hábitos de comportamiento. Las emociones presentan un rol transversal en el conjunto del cuestionario.

Resumiendo, la estructura que se intento reproducir en el instrumento, resulta similar a la de los instrumentos comentados, concebida para medir hasta qué punto los ex alumnos de la especialidad de administración recibieron una formación profesional que considere la integralidad de los elementos que definen la inserción, la adaptación a los cambios profesionales y laborales y las capacidades para asumir una educación permanente o especialización; involucrando como unidad base de medida, las características que presentan cada uno de los tres componentes de la actitud (cognitivo, afectivo y conductual).

El cuestionario cuenta con 80 ítems y tiene una estructura escalar (escala de 1 al 6). La redacción de los ítems y la distribución de los bloques se inspiran en los

principios metodológicos de los cuestionarios citados anteriormente, y de las consideraciones teóricas expuestas en el marco teórico de este trabajo. Así, el cuestionario comprende las tres dimensiones de la actitud, representadas en los 5 bloques que contiene el cuestionario.

1. Evaluación del programa o perfil profesional de la especialidad
2. Evaluación de la inserción laboral contenida en el programa (Conocimientos, habilidades y emociones)
3. Evaluación de elementos que ofrece el programa para mantenerse y evolucionar en el puesto de trabajo (Conocimientos, habilidades y emociones)
4. Evaluación de elementos propios de Inserción laboral (Conocimientos, habilidades y emociones)
5. Evaluación de la adaptación al cambio en el puesto de trabajo (Conocimientos, habilidades y emociones).

Una vez definido el instrumento se desprendió del mismo, bloques que pudieran ser contrastados con los profesores y empleadores, dando origen a los respectivos cuestionarios. Se denota que el bloque de inserción laboral se inicia con una serie de preguntas del tipo generales que no están estructuradas en forma escalar (escala del 1 al 6), por lo que no aparecen en la presentación de los ítems realizada, sin embargo se han incorporado las preguntas abiertas que fueron categorizadas posteriormente, las que puede ser consultadas en el anexo. N° 14. .

Para la redacción de sus ítems se busca siempre la correspondencia con los factores de la actitud, identificando estos factores dentro de las dimensiones del modelo de inserción y del programa en sí mismo.

La tabla siguiente, “Selección diseño y construcción del instrumento”, presenta los distintos bloques del cuestionario, distinguiendo los ítems que se relacionan de forma dominante con cada dimensión e indicador de las variables en estudio.

Cuadro N° 5.14. Selección diseño y construcción del instrumento

| Estructura del instrumento | Dimensión | Indicador | Ítem |
|---|-----------------------|--------------|---|
| Evaluación del programa (perfil profesional) | Contenidos Teóricos | Adquiridos | 1. ¿los contenidos teóricos de la especialidad de administración le han servido para realizar su trabajo? 4. Valore los contenidos teóricos obligatorios que más le han servido para realizar su trabajo 5. Valore cada uno de los contenidos complementarios que más le han servido para realizar su trabajo 6. Autoevaluación de las competencias 7. De las competencias presentadas anteriormente, elija y ordene las 5 competencias que según su opinión considere las más importantes |
| | | Adicionales | 2. ¿para realizar su trabajo mencione los contenidos teóricos adicionales a su formación como administrador que ha necesitado aprender? 3. Mencione los contenidos teóricos adicionales a su formación como administrador que ha necesitado aprender 6.18, 6.19, 6.20. Según su opinión indique otras competencias importantes |
| Evaluación del programa de prácticas | Habilidades prácticas | Adquiridas | 8. ¿Durante sus prácticas escolares aprendió “habilidades prácticas” para desarrollar su trabajo? 9. ¿las habilidades prácticas adquiridas durante su formación como administrador han sido suficientes para desempeñar su trabajo? 10. Las habilidades aprendidas durante su formación le generaron hábitos que faciliten su desempeño laboral 12. Para desarrollar su trabajo ¿Cuáles han sido las habilidades prácticas adquiridas durante su periodo de prácticas como administrador que mas le han servido? |
| | | Adicionales | 11. Para realizar su trabajo necesito adquirir habilidades prácticas adicionales a las obtenidas durante su formación 13. Mencione las habilidades prácticas adicionales a su periodo de prácticas como administrador que ha necesitado aprender |
| Evaluación del programa | Emociones | Motivación | 14. ¿Su periodo de prácticas como administrador fue motivador para usted? |
| | | Satisfacción | 16. ¿Se siente satisfecho con su formación recibida para desempeñar un puesto de trabajo como administrador? |
| | | | 15. ¿Disfrutaba en las clases durante su formación como administrador? |
| Evaluación Inserción laboral | Contenidos Teóricos | -Adquiridos | 17. ¿Durante su formación como administrador aprendió a buscar trabajo? |
| | | -Adicionales | 18. ¿Necesito aprender contenidos teóricos adicionales a los recibidos durante su formación para buscar trabajo? 19. Mencione lo contenidos teóricos adicionales a su formación como administrador que necesito aprender para buscar trabajo |
| | Habilidades Prácticas | Adquiridas | 20. ¿Durante su formación como administrador aprendió habilidades prácticas para buscar trabajo? |

| | | | |
|--|-------------------------------|------------------------------|---|
| | | Adicionales | 21. Necesito adquirir habilidades practicas adicionales a su formación para buscar trabajo? 22. Mencione las habilidades practicas adicionales a su formación como administrador que necesito aprender para buscar trabajo |
| | Emociones | Motivación | 23. ¿Disfruta buscando trabajo? 24. ¿Le resulta motivador buscar trabajo? |
| Evaluación del programa para mantenerse y evolucionar en el puesto de trabajo | Contenidos teóricos | Adquiridos | 25. Para mantener su puesto de trabajo durante su formación aprendió contenidos teóricos que le sirvan? 29. Mencione los contenidos teóricos que recibió durante su formación como administrador que más le han servido |
| | | Adicionales | 26. ¿Necesito incorporar contenidos teóricos adicionales a su formación? 30. Mencione los contenidos teóricos adicionales a su formación que necesito aprender para mantener su puesto de trabajo |
| | Habilidades Prácticas | Adquiridas | 27. En relación a mantener su puesto de trabajo ¿aprendió habilidades prácticas durante su formación? 31. Mencione las habilidades practicas que recibió durante su formación que más le han servido |
| | | Adicionales | 28. ¿Necesito incorporar habilidades practicas adicionales a su formación? 32. Mencione las habilidades practicas adicionales a su formación práctica como administrador que necesito aprender |
| | Emociones | -Motivación -Satisfacción | 33. ¿Lo paso bien realizando actividades novedosas en clases durante su formación como administrador? 34. ¿Le gustaba realizar actividades variadas en clases durante su formación como administrador? |
| Evaluación de elementos propios de inserción laboral | Contenidos de inserción | -Adquiridos | 41. Conoce las ofertas de trabajo de su ocupación y sus características? 42. ¿Conoce los tipos de contrato que pueden ser más favorables para usted? 43. ¿Qué vías conoce para encontrar trabajo?. Señale su respuesta con una cruz al lado de sus opciones. 44. ¿Sabe hacer un curriculum? |
| | Habilidades de inserción | Destrezas | 45. ¿Tiene escrito su curriculum? 46. ¿Tiene por escrito un plan para buscar trabajo? 47. ¿Sabe cómo comportarse en una entrevista laboral? |
| | Disposición para la Inserción | Dedicación | 48. ¿Cuántas empresas visita en 30 días? 49. ¿Cuántos curriculum envía en 30 días? 50. ¿Cuántas horas a la semana se dedica a buscar trabajo? 51. ¿Estaría dispuesto a hacer un curso de capacitación si le ayudase a encontrar trabajo? 52. Elegiría un trabajo aunque le supusiera desplazarse diariamente? |
| | | Amplitud | 53. ¿Está dispuesto a trabajar en otras ocupaciones parecidas a las de administrador? 54. Hasta donde estaría dispuesto a aceptar un horario |

| | | | |
|--|-------------|-------------------------------|---|
| | | | <p>laboral. Valore cada alternativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Solo jornada intensiva - Horario irregular mañana y tarde - Horario nocturno - Horario irregular de noche - Horario irregular entre noche y día |
| | | Madurez Ocupacional | <p>55. Lee con frecuencia temas relacionados con la evolución de su profesión</p> <p>56. ¿Está dispuesto a aprender cosas nuevas de su profesión?</p> <p>57. ¿Influirán las nuevas tecnologías en su profesión?</p> <p>58. ¿Hasta dónde cree que un curso de inserción laboral le ayudaría a encontrar trabajo?</p> |
| | | Autoestima Profesional | <p>59. ¿Se siente un buen profesional?</p> <p>60. ¿Cree que su compañeros de trabajo o amigos lo consideran un buen trabajador?</p> <p>61. ¿Cree que puede ofrecer más al empresario que lo contrate que otros trabajadores?</p> <p>62. ¿Encontrar trabajo depende más de su interés Personal?</p> <p>63. ¿Encontrar trabajo depende más de la suerte?</p> <p>64. ¿Se siente confiado al buscar trabajo?</p> <p>65. ¿Cree que encontrara trabajo?</p> <p>66. ¿Le gusta buscar trabajo?</p> |
| Evaluación de la Adaptación al cambio | Contenidos | Información | <p>68. ¿Conoce los aspectos de su ocupación que desaparecerán?</p> <p>69. ¿Cree conocer bien los aspectos de su ocupación que van a cambiar con el tiempo?</p> <p>72. ¿Conoce los principios en que se basan y se explican las nuevas tecnologías ?</p> <p>76. ¿Cree que sabe manejar información con las Tecnologías?</p> <p>67. ¿Cree que podría explicar como las tecnologías controlan las maquinas que suelen utilizarse en la ocupación para la que se preparó.</p> <p>77. Cree que sabe manejar información para estar al corriente de las principales novedades que afectaran a su futuro laboral?</p> <p>75. ¿Sabe aplicar a situaciones diferentes lo que le enseñaron de tecnologías?</p> <p>78. ¿Piensa que puede detectar los aspectos de éxito y fracaso de su profesión?</p> |
| | Habilidades | Practicar y mejorar destrezas | <p>70. ¿Le agrada practicar con tecnologías?</p> <p>71. ¿Utiliza las tecnologías cotidianas para vivir mejor?</p> <p>74. ¿Generalmente entre sus compañeros y/o amigos comparten conocimientos para ayudarse a utilizar las tecnologías?</p> |

| | | | |
|--|-----------|-------------------------------------|--|
| | Emociones | Disposición para aceptar o rechazar | 80. ¿Le gusta que se hagan modificaciones en su puesto de trabajo? 73. ¿Cree que le resulta fácil adaptarse a una situación laboral novedosa? 79. ¿Le gusta conocer los cambios en su profesión? |
|--|-----------|-------------------------------------|--|

Si bien se identifica cada ítem con una dimensión en particular, se debe tener presente que esto solo indica una dimensión de dominio, en absoluto se puede concluir que involucre de forma exclusiva un solo factor de la actitud, por lo que se entiende que al momento de planificar actividades de mejora para el ítem en cuestión se deberán abordar los tres componentes de la actitud de forma integral.

5.7.5. Otros instrumentos: Cuestionario para el profesor y empleador

El plan de evaluación considera aplicar tres cuestionarios, uno para bloque de implicado (ex alumnos, profesores y empleadores o empresarios). En este sentido, los ex alumnos fueron siempre el núcleo de la evaluación, por tanto el cuestionario CE-EPADIL fue diseñado para ellos, posteriormente se extraerían bloques de ítems que pudiera ser contrastados con los otros agentes implicados.

Siendo así, se tomaron algunos bloques para generar los cuestionarios de profesores y empleadores, adecuando solo las formas verbales de los ítems para cada grupo objetivo. También fue importante considerar para la elección de los ítems, el papel o rol del sujeto, así como su disponibilidad.

En el anexo 11 y 12 pueden ser revisados los cuestionarios de profesor y empleador respectivamente. La categorización de las preguntas abiertas se presentan en el anexo N°13 para ex alumnos, N°14 para profesores y N°15 para empresarios o empleadores.

La tabla siguiente “Relación de Ítems: Ex alumnos, profesores, empresarios o empleadores” muestra los ítems que se replican entre ex alumnos, profesores y empleadores, mostrando una descripción particular de cada cuestionario.

Tabla N° 5.15. Relación de ítems entre los cuestionarios (ex alumnos, profesor y empleador)

| Programa de administración | Dimensión | Indicador | Ítem Cuestionario ex alumnos | Ítem Cuestionario profesores | Ítem Cuestionario empleadores |
|--|-------------------------------|-------------------------------|---------------------------------|--------------------------------|-------------------------------|
| Evaluación del programa (perfil profesional) | Contenidos teóricos | Adquiridos | 6.1 a 6.20, 7 | 6.1 a 6.20, 7 | 6.1 a 6.20, 7 |
| | | Adicionales | | | |
| Evaluación del programa de prácticas | Habilidades prácticas | Adquiridas en la formación | 8, 9, 10 | 8, 9, 10 | |
| | | Adicionales a la formación | 11 | | |
| Evaluación del programa | Emociones | Motivación – Satisfacción | 14, 15, 16 | 14, 15, 16 | |
| Evaluación de la inserción laboral | Contenidos teóricos | Adquiridos | 17 | 17 | |
| | | Adicionales | 18 | 18 | |
| | Habilidades prácticas | Adquiridas | 20 | 20 | |
| | | Adicionales | 21, | 21 | |
| | Emociones | Motivación – Satisfacción | 24, 23 | 24, 23 | |
| | | | | | |
| Evaluación del programa para mantenerse y evolucionar en el puesto de trabajo | Contenidos teóricos | Adquiridos | 25 | 25, | |
| | | Adicionales | 26 | 26, | |
| | Habilidades prácticas | Adquiridas | 27 | 27, | |
| | | Adicionales | 28 | 28, | |
| | Emociones | Motivación – Satisfacción | 33, 34 | 33, 34 | |
| | | | | | |
| Evaluación de elementos propios de Inserción laboral | Contenidos teóricos | Adquiridos | 41,42 | 41, 42 | |
| | | Habilidades de inserción | Destrezas | 44, 45,46,47 | 44, 45, 46, 47 |
| | Disposición para la Inserción | Dedicación | 48,49,50,51,52 | | |
| | | Amplitud | 53,54 | | |
| | | Madurez ocupacional | 55,56,57,58 | 55, 56, 57, 58 | |
| | | Autoestima profesional | 59,60,62,63,64,65,66 | 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66 | |
| Evaluación de la Adaptación al cambio | Contenidos | Información | 67, 68, 69, 72, 75, 76, 77, ,78 | 67, 68, 69, 72, 75, 76, 77, 78 | |
| | Habilidades prácticas | Practicar y mejorar destrezas | 70, 71, 74 | 70, 71, 74 | |
| | Emoción | Disposición para trabajar | 73, 79, 80, | 73, 79, 80 | |

Tal como señala la tabla N° 5.15, la posibilidad de contrastar y/o triangular respuestas permite detectar las distintas visiones sobre el valor del programa y en consecuencia definir acciones de mejora integrales, otorgando mayor fiabilidad a los resultados.

5.7.6. Aplicación piloto y elaboración del cuestionario definitivo

Antes de la aplicación definitiva del cuestionario se realiza una prueba piloto, con la finalidad de:

- Verificar si el lenguaje y las características utilizadas son adecuadas a la población destinataria.
- Si el orden de las preguntas es el adecuado
- Si se han previsto todas las alternativas de respuesta
- Determinar en terreno la duración de la encuesta.

Para llevar a cabo dicha prueba piloto, el cuestionario se envió vía internet a la responsable de la EMTP de la V región en Chile, siendo esta la persona que entrega el cuestionario presencialmente a la encargada de la especialidad en el liceo politécnico de Villa Alemana, establecimiento donde se realiza la prueba.

Acompañando al cuestionario, se envió al profesor encargado de aplicarlo una serie de indicaciones, familiarizándolo con la investigación e incorporando las pautas para la aplicación del cuestionario presentadas en el apartado 5.7.7. de este capítulo.

Se mantiene una viva comunicación vía telefónica y correo electrónico con el profesor encargado de aplicar la prueba piloto, intentando suplir la ausencia presencial para implicar al profesor, procurando esclarecer la importancia de la investigación y de su papel en el proceso, siendo importante que se sienta con toda la libertad de manifestar sus dudas, preguntas y sugerencias.

Considerando la relevancia de mantener una buena motivación al momento de aplicar el instrumento piloto, se insiste también, en que se explique a los alumnos al

momento de contestar el cuestionario, la importancia que este tiene, a fin de obtener compromiso de las partes, honestidad y no dejen preguntas sin responder.

Finalmente, luego de realizada la prueba bajo los principios expuestos, se recogieron elementos que se consideraron valiosos para la mejora del instrumento.

Observaciones que se recogieron durante la experiencia.

1. El término competencia que aparecía en el ítem 6, en la tabla que presenta el perfil profesional, en opinión de los ex alumnos no era claro, y por tanto los desorientaba, por lo que se requería de una definición del vocablo.

Esta sugerencia fue recogida incorporando un término que fuera conocido por los encuestados, donde sin eliminar el término “Competencia” fuera capaz de comprender lo que se le preguntaba y por otra parte no se le generara más trabajo al tener que leer y comprender una definición dada sobre el término.

Tabla N° 5.16. Redacción del ítem 6, cuestionario piloto

| Ítem 6 | |
|-----------------------------------|---|
| COMPETENCIA (Cuestionario piloto) | Decisión |
| 6.1. a 6.17. | Incorporar en la tabla un vocablo que haga comprensible el término competencia, quedando finalmente COMPETENCIA O CAPACIDAD |

2. También el profesor apunto que según la experiencia el ítem 67 debía modificarse, afirmando que la expresión “tecnologías” produjo ideas dispares en los jóvenes y esto los confundía.

Cuadro N° 5.17. Redacción del ítem 67, cuestionario piloto

| Ítem 67 | |
|---|--|
| Ítem del bloque de preguntas de evaluación de la adaptación al cambio (Cuestionario piloto) | Decisión |
| ¿Cree que podría explicar cómo las Tecnologías controlan las máquinas que suelen utilizarse en la ocupación para la que se preparó? | Incorporar en el mismo ítem una breve explicación. ¿Cree que podría explicar cómo las Tecnologías (Internet, programas informáticos, redes etc.) controlan las máquinas que suelen utilizarse en la ocupación para la que se preparó? |

3. El bloque de preguntas referidas a la evaluación del programa para mantenerse y evolucionar en el puesto de trabajo, no fue comprendido cabalmente por los alumnos, ya que para ellos el tema de mantenerse y evolucionar en los puesto de trabajo era desconocido, por lo que relacionaban las preguntas con contenidos específicos de la especialidad.

Cuadro N° 5.18. Redacción del encabezado del bloque, cuestionario piloto

| Ítems 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34 | |
|--|--|
| Bloque de ítems para la evaluación del programa para mantenerse y evolucionar en el puesto de trabajo (Cuestionario piloto) | Decisión |
| 25. Para mantener su puesto de trabajo. durante su formación como Administrativo ¿aprendió “contenidos teóricos” que le sirvan? | <p>Incorporar un breve comentario en el encabezado que señale la diferencia entre contenidos y habilidades específicas de la especialidad y los contenidos y habilidades propios de la adaptación al cambio, quedando finalmente:</p> <p>Evaluación del programa para mantenerse y evolucionar en el puesto de trabajo, distinguiendo la diferencia con contenidos y habilidades propias de la especialidad de administración.</p> |
| 26. En relación a mantener su puesto de trabajo. ¿Necesitó incorporar “contenidos teóricos adicionales o extras” a su formación? | |
| 27. En relación a mantener su puesto de trabajo. ¿Aprendió “habilidades prácticas” durante su formación? | |
| 28. En relación a mantener su puesto de trabajo. ¿Necesitó incorporar “habilidades prácticas adicionales o extras” a su formación? | |
| 29. En relación a mantener su puesto de trabajo. Mencione los “contenido teóricos” que recibió durante su formación como Administrador que más le han servido . Describa brevemente | |
| 30. En relación a mantener su puesto de trabajo. Mencione los “contenidos teóricos adicionales o extras” a su formación que necesito aprender para mantener su puesto de trabajo. Describa brevemente. | |
| 31. En relación a mantener su puesto de trabajo. Mencione las “habilidades prácticas” que recibió durante su formación que más le han servido . Describa brevemente. | |
| 32. En relación a mantener su puesto de trabajo. Mencione las “habilidades practicas adicionales o extras” a su formación como Administrador que necesitó aprender. Describa brevemente | |
| 33. ¿Lo pasó bien realizando actividades novedosas en clases durante su formación como Administrativo? | |
| 34. ¿Le gustaba realizar actividades variadas en clases durante su formación como Administrativo? | |

Con estas aportaciones se generó un cuestionario que fue el que se utilizó finalmente, cabe destacar que un 70% de los encuestados manifestaron verbalmente durante la aplicación del cuestionario no haber adquiridos conocimientos durante su formación en aspectos referidos a mantenerse y

evolucionar en el puesto de trabajo, sino que lo aprendieron en la práctica profesional o en cursos de capacitación.

Si bien en principio se valoro la posibilidad de eliminar el bloque, finalmente se opto por mantenerlo, ya que desde la perspectiva teórica resulta relevante; y más aun al evidenciar que los ex alumnos carecían de una formación específica en esta materia,

Luego de las modificaciones indicadas, el cuestionario definitivo se presenta en el anexo N° 10.

5.7.7. Consideraciones para aplicar el instrumento

Al momento de la aplicación del cuestionario, es oportuno hacer una presentación y difusión para conseguir la implicación de los encuestados para obtener resultados que se puedan comparar y medir correctamente.

Al mismo tiempo, es importante que la persona que administre el cuestionario, sea claro en las indicaciones de presentación y estar dispuesto con buen ánimo de repetir las instrucciones tantas veces como sea necesario para asegurar que las preguntas sean contestadas y que todos los encuestados conocen los objetivos que se persiguen (Padilla, 2009; Bisquerra, 2004).

Es importante que durante la aplicación de la encuesta, que el encargado de aplicarlo, mantenga un alto grado de motivación con los participantes, esto puede ayudar a generar un clima más agradable y ágil para responder. Teniendo en consideración lo mencionado, en la aplicación del cuestionario se contemplan los siguientes pasos:

1. Establecer un clima de colaboración: Al inicio de la sesión se comentara con los ex alumnos la importancia de que ellos respondan el cuestionario, por lo que se les invita a que contesten todas las preguntas y se les motiva a contestar con honestidad.

Se les deberá entregar argumentos para que puedan comprender el valor de la aplicación del instrumento y como ellos son elemento fundamental para establecer futuras mejoras a su formación.

También se aprovecha la oportunidad para esclarecer conceptos que les puedan resultar confusos a los participantes, según los antecedentes de la prueba piloto, como por ejemplo, el concepto de competencias, destacando que se relaciona con capacidad, la definición de las TIC y finalmente haciendo mención a la importancia de los encabezados de cada bloque del cuestionario, resaltando el bloque de evaluación para mantenerse y evolucionar en el puesto de trabajo y su diferencia con los contenidos propios de la especialidad de administración.

Por consiguiente se presenta el cuestionario de la siguiente forma:

“Mucho esfuerzo a costado tenerlos hoy aquí reunidos, luego de años de haber egresado de su carrera técnica profesional hoy los convoco bajo su generosa voluntad para responder una encuesta, encuesta que sin duda pretende aportar mejoras a su especialidad y ayudarles a tener una mejor calidad de vida laboral y/o académica, en definitiva colaborar para entregar una formación útil a su vida cotidiana.

De la valoración que ustedes hagan dependerá las mejoras al programa de administración, por lo que recoger sus experiencias es vital para fijar donde deben introducirse progresos a su formación.

El cuestionario que se les entregara sirve para conocer hasta que punto su formación como administrativos les apor to conocimientos, habilidades técnicas y emociones para incorporarse al mundo laboral y/o continuar estudios. Todo esto, teniendo en cuenta el valor de las “competencias o capacidades adquiridas” y el peso de las TIC en el desempeño de un puesto de trabajo como administrativo.

Como ustedes saben las TIC no solo son la informática con sus computadores y accesorios tecnológicos, sino también los medios de comunicación de todo tipo como la radio la televisión, el fax, el celular y todo lo que cuente con un soporte tecnológico.

Por otra parte, al responder el cuestionario ustedes mismos podrán identificar sus puntos fuertes y débiles que deberán mejorar, para adaptarse mejor a los cambios que se darán a lo largo de su vida profesional, tanto para el desempeño exitoso en sus puestos de trabajo como para mantenerse en la línea del desarrollo profesional.

Muchas gracias por su colaboración

2. Distribuir el cuestionario e informar sobre la dinámica a seguir: En este punto es conveniente hacer algunas advertencias, como por ejemplo:

a) No comiencen hasta que se les indique.

b) Es muy importante leer cuidadosamente y comprender cada pregunta antes de responder.

c) Responder todas las preguntas, señalando siempre un solo valor. Como verán cada pregunta cuenta con 6 posibles respuestas donde cada número tiene un valor que aparece indicado en el cuestionario. (A continuación se tomara una pregunta del cuestionario y se tomara como ejemplo para mostrar cómo responder).

d) Si cometen un error al marcar la alternativa, diríjase al encargado que les indicara como corregir el error, de la misma manera pueden levantar la mano para pedir que les aclaren dudas que puedan surgir mientras responden el cuestionario.

e) Es fundamental tener en cuenta que las respuestas son individuales, por lo que no es consecuente copiar a su compañero.

f) ¿Alguien desea hacer alguna pregunta antes de comenzar?

g) Ahora pueden comenzar.

El encargado de aplicar el cuestionario no deberá presionar con el tiempo de respuesta, sin embargo cuando se percate que la mayoría ha terminado se pueden indicar que vayan finalizando.

Siguiendo con el tema de la aplicación del cuestionario, hay que tener presente que también se les aplicara dicho instrumento a profesores y empleadores, por lo que ellos también requerirán de información para motivarlos a contestar. Siendo con estos grupos precisos en explicar los objetivos de la investigación, siempre se contempla generar y mantener una buena comunicación con los participantes.

Evidentemente la llegada con el profesorado será más expedita, encontrándose estos físicamente en los centros de educación y siendo previamente informados por sus directivos, lo que vaticinan una buena apertura. La posterior comunicación entre profesor e investigadora será producto del grado de compromiso que se genere y la implicación de estos con los fines de la investigación, que sin duda les atañe directamente, como formadores de la especialidad.

Para el caso de los empresario, se contactan por medio de los datos que reporten los propios ex alumnos, así se obtiene una muestra congruente a la de los ex estudiantes y los objetivos de la investigación.

5.8. EL CONTROL DE CALIDAD DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Siendo compleja la intrincada red de procedimientos y metas que se van tejiendo durante el proceso de investigación, donde el problema, el diseño y la recolección de datos, generan redes vivas que constantemente interactúan haciendo enmarañada la situación, finalmente todo se suaviza, al tener presente que se parte de un punto único, el problema de investigación. Por lo que el proceso no pierde de vista que debe dar respuesta a unos objetivos, que en unión a unos principios teóricos reportan los criterios de evaluación.

La evaluación entendida como un instrumento para facilitar la toma de decisiones para la mejora, será el gran espejo de la calidad del proceso investigativo, partiendo de esta concepción de la evaluación se podrá determinar qué elementos constituyen la calidad del mismo.

Además, es de tener en cuenta, que el enfoque evaluativo aquí asumido reconoce los elementos que señala la tabla N° 5.17, entendiendo la evaluación pedagógica en esencia, sea de control o de mejora, como una actividad técnica de carácter instrumental, subordinada a la realidad a la que sirve (Juste, 2006).

La tabla N° 5.17 muestra los elementos que definen básicamente una evaluación pedagógica, con esta perspectiva, la calidad de la evaluación estará determinada

por su coherencia, adecuación y armonía con los objetivos. Ahora bien, para la evaluación del programa de administración a modo de control resulta fácil encontrar los objetivos con los atributos mencionados, sin embargo la relevancia de un objetivo definido como mejora, plantea mayores exigencias, dado que no cualquier tipo de información va a permitir decisiones de mejora.

En este sentido destaca la recogida de información, donde los criterios evaluativos albergan las aportaciones al programa y en efecto las mejoras.

Cuadro N° 5.19. Concepto de evaluación pedagógica. Adaptada de Pérez Juste (2006)

| Función esencial: la mejora | |
|------------------------------------|--|
| MOMENTOS | ELEMENTOS |
| Finalidad | <ul style="list-style-type: none"> • Los objetivos <ul style="list-style-type: none"> - del programa en sí mismo a modo de control - de la mejora del programa |
| Núcleo de la evaluación | <ul style="list-style-type: none"> • Recogida de la información • Valoración de la información <ul style="list-style-type: none"> - Criterios • Toma de decisiones orientadas a la mejora |
| Posterior | <ul style="list-style-type: none"> • Seguimiento de los planes de mejora |

Si bien el estudio no realiza un seguimiento de los planes de mejora que propone, entiende que la evaluación debería estar considerada en el diseño del programa, considerando sus criterios evaluativos, entendiendo que solo así, se trabaja la mejora constante, sostenida y útil para los alumnos.

En consecuencia durante el estudio se tiene un trato riguroso y sistemático con la recogida de información, donde la valía del instrumento resulta fundamental, así lo confirman su validez y fiabilidad.

La eficacia del programa desde la inserción laboral con la perspectiva evaluativa sumida, atiende las valoraciones de los propios implicados, obteniendo datos cuantitativos sobre lo que le interesa (inserción laboral y continuidad de estudios), también datos cualitativos, los que no habiendo sido considerados en principio dentro del plan de recogida de información, surgieron de forma natural y espontánea durante la aplicación del instrumento. Esto implicó ajustar la evaluación,

aprovechando la disposición de los implicados, enriqueciendo la propuesta evaluativa.

Ahora bien, estas apreciaciones sin pretender hacerlas verdades irrefutables, son recogidas y contrastadas entre los participantes, buscando puntos de convergencia que denoten aspectos comunes, complementarios y en definitiva aporten a la mejora global.

Con la finalidad de garantizar la calidad de los datos y los resultados, es interesante hacer uso de criterios regulativos que faciliten la supervisión necesaria del proceso. Como se ha mencionado, siendo la metodología de investigación básicamente cuantitativa, existen elementos que tratan aspectos cualitativos, por lo que se tendrán en cuenta ambos enfoques para referirse a criterios que garanticen la calidad del proceso.

Siguiendo a Guba (1989) en Latorre et al. (1996), para la dimensión cualitativa se tendrá en cuenta los cuatro criterios de rigor para la investigación: el valor de la verdad (credibilidad), la aplicabilidad (transferencia), la consistencia (dependencia) y la neutralidad (confirmabilidad). Para la dimensión cuantitativa, son consideradas las aportaciones de Latorre et al. (1996) para evaluar la labor de investigación conforme a los mismos o muy similares criterios, orientados a garantizar el rigor de la investigación: validez interna, validez externa y fiabilidad en la recogida de información.

Estos criterios, aplicados a la metodología de investigación quedan garantizados en:

1. Representatividad de la muestra.
2. Contrastación de informantes.
3. Validez interna y externa del instrumento de recogida de datos.

TERCERA PARTE. MARCO APLICADO

CAPÍTULO VI

Contextualización de la intervención y proceso de aplicación del instrumento evaluativo.

6.1. CONTEXTO DE INTERVENSIÓN

- 6.1.1. Caracterización de los centros que imparten la especialidad
- 6.1.2. Perfil de los alumnos
- 6.1.3. Perfil de los directores y profesores
- 6.1.4. Motivos para la elección de los estudiantes del establecimiento educacional

6.2. VALORACIÓN DE LOS IMPLICADOS DURANTE LA APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO

- 6.2.1. Aportaciones de la entrevista informales: Valoración del perfil profesional
 - a) Ex alumnos
 - b) Profesores
 - c) Empleadores

- 6.2.2. Aportaciones de las entrevistas informales: Valoración del instrumento CE-EPADIL
 - a) Ex alumnos
 - b) Profesores
 - c) Empleadores

6.3. ANTECEDENTES SOBRE LA APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO

- a) En cuanto a la prueba piloto
- b) Aplicación CE-EPADIL

6.4. VALORACIÓN DEL DISEÑO Y VIABILIDAD DE LA PROPUESTA DE MEJORA: PROGRAMA DE INSERCIÓN LABORAL ADAPTADO E INCORPORADO AL CURRÍCULUM (PILAIC)

- 6.4.1. Antecedentes para valorar el PILAIC
- 6.4.2. Validez del cuestionario
- 6.4.3. Fiabilidad del cuestionario

6.5. SINTESIS GENERAL DEL CAPÍTULO

INTRODUCCIÓN

Este capítulo describe el contexto particular donde se ha llevado a cabo la evaluación y en efecto, la aplicación del cuestionario CE-EPADIL.

De esta forma se inicia el apartado presentando características que definen a los encuestados y por tanto a la población, también se describirán particularidades al momento de la puesta en marcha del plan de evaluación.

En este aspecto, un caso de interés resulta ser la aparición de conversaciones continuadas que surgen con los encuestados, obedeciendo al desarrollo natural y espontaneo de la relación que se gestó durante la aplicación del instrumento entre encuestados e investigador. Siendo así, se optó por darle un carácter guiado e incorporarlas al estudio como entrevistas informales, siempre sujetas a los intereses de la investigación. En dichas entrevistas se recogen dos valoraciones, una sobre el instrumento y otra sobre los fines del estudio.

Finalizando, se analiza la validez y fiabilidad del diseño del instrumento CE-EPADIL diseñado y utilizado para la recogida de datos que darán origen a la propuesta de mejora del programa.

6.1. CONTEXTO DE LA INTERVENCIÓN

Esta sección está destinada a describir las principales características que presentan los actores educativos de los centros que imparten la especialidad, definiendo perfiles que posibiliten caracterizarlos. Se pone de manifiesto, que dichas características se basan en los datos aportados por los establecimientos y su planta de docentes.

Como se ha indicado, la investigación se llevo a cabo en la V región de Chile, involucrando a 34 establecimientos que imparten la especialidad de administración en la modalidad de EMTP.

Para alcanzar la finalidad propuesta por el estudio fue necesario establecer un vínculo de colaboración y compromiso con los centros educacionales, desarrollando el plan de acciones presentado en el apartado 6.6.2. que presenta la aplicación del instrumento a los distintos grupos que formaron parte del proceso.

6.1.1. Caracterización de los centros que imparten la especialidad

En su mayoría los liceos que imparten esta modalidad educativa son del tipo municipal (70%), lo que aporta significativamente a valorar este tipo de formación y el cumplimiento de la promesa que históricamente se le ha atribuido a la enseñanza media técnico-profesional desde su instauración en el país para con los jóvenes en situaciones socioeconómicas vulnerables.

En la V región de Chile existe la siguiente distribución por tipo de dependencia para la especialidad de Administración.

Tabla N° 6.1. Dependencia administrativa de Liceos en la V región

| PROVINCIAS | DEPENDENCIA MUNICIPAL | DEPENDENCIA PARTICULAR SUBENCIONADA |
|------------------------------------|-----------------------|-------------------------------------|
| Provincia de Valparaíso: 12 liceos | 8 liceos / 67% | 4 liceos / 33% |
| Provincia de Quillota: 8 liceos | 6 liceos / 75% | 2 liceos / 25% |
| Provincia de San Antonio: 4 liceos | 3 liceos / 75% | 1 liceos / 25% |
| Provincia de San Felipe: 10 liceos | 6 liceos / 60% | 4 liceos / 40% |

En cuanto al tipo de formación en la especialidad destaca la tradicional, solo 4 Liceos entregan formación DUAL a sus alumnos, donde 3 de ellos pertenecen a la provincia de Valparaíso.

Por tanto no represento una variable significativa al momento de valorar los datos, a la vez, los empleadores no manifestaron diferencias considerables en el desempeño profesional de los alumnos que provenían de la formación DUAL, sino que más bien, eran los propios ex alumnos los que manifestaban sentirse más seguros profesionalmente, ya que habían tenido un contacto previo con experiencias que los acercaban al trabajo como administrativos.

6.1.2. Perfil de los alumnos

La matrícula de la especialidad en administración refleja el proceso de incorporación y retención escolar en el nivel de enseñanza media de los estudiantes que provienen de los sectores más pobres de la sociedad, constituyendo un espacio que ha canalizado durante estos últimos años la demanda por mayor educación de las nuevas generaciones de jóvenes de las familias de más bajos ingresos.

En efecto, los datos que proporcionan los establecimientos involucrados en la investigación, señalan que la población a la que atienden concentra una mayor

proporción de estudiantes que provienen de los quintiles I y II de ingresos en comparación con los estudiantes de la EMCH. Alrededor el 65% de sus matriculados corresponde a estudiantes integrantes de familias que provienen de los dos quintiles de menores ingresos; el porcentaje del total llega a 83,5% si se le suma el tercer quintil de ingresos; datos que son coherentes con los presentados por el Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación 2009 (en adelante FONIDE).

La mayoría de los actores educativos de la especialidad declaran compartir una visión acerca de sus estudiantes, asignando una mayor racionalidad en su orientación personal, caracterizada por una definición temprana de un objetivo educativo laboral.

En términos globales, el discurso predominante de los Licos respecto a sus alumnos, destaca una orientación vocacional, cuestión que manifiestan se ratifica con el desempeño de los estudiantes en los años de formación diferenciada.

6.1.3. Perfil de los directores y profesores

En relación a la distribución por sexo se indica que en los establecimientos que componen la muestra, existe una predominancia de directores hombres en una relación de 2 a 1; algo similar puede indicarse respecto a la presencia de docentes en términos generales (la relación en este caso es de 60% a 40%); en el único perfil profesional donde existe una mayor presencia proporcional de mujeres es en el cargo de coordinadora o jefa de UTP; en este caso las mujeres son un poco más de la mitad del total de quienes ejercen esta tarea.

A la vista de los antecedentes una alta proporción de directivos se encuentra en los tramos de mayor edad. El 71% de los directores señalan tener 50 o más años de edad, y en el caso de los jefes de UTP, quienes se encuentran en esta situación superan al 50%. En sentido contrario, apenas el 4, 3% de los directores y el 7, 2% de los jefes de UTP señalan tener 35 o menos años. De este modo, más del 90% de los cargos directivos en los establecimientos de enseñanza EMTP en la especialidad

de administración es desempeñado por personas mayores de 35 años y, como se ha indicado, con una alta frecuencia en el tramo de edad por sobre los 50 años.

En el caso de los docentes de la especialidad, existe una mayor distribución del grupo a partir de la variable edad, observándose que casi un tercio de éstos señalan tener 35 años o menos, otro tercio se sitúa en el tramo de 36 y 50 años, mientras que el grupo restante (36%) señala tener 51 o más años de edad. El promedio de edad de los docentes se sitúa en torno a los 43 años

El perfil profesional predominante entre los actores es de profesor de enseñanza media; más del 70% de los directores y casi el 66% de los coordinadores o jefes de UTP declaran esta situación; los sigue en importancia el título de profesor de enseñanza media TP con un porcentaje de menciones de 12.1% y 18.6%, respectivamente.

En el caso de los profesores de la especialidad la situación presenta mayor diversidad; solo un 13% declara tener el título de profesor de enseñanza media, aunque el 40% señala contar con un título de profesor de enseñanza media TP. Según los antecedentes entregados por los directivos existe un porcentaje alto que posee un título profesional distinto al de profesor o bien un título técnico de nivel medio; ambas categorías suman el 45% del total de las menciones.

En el mismo sentido un porcentaje significativo registra en los datos personales poseer en la actualidad más de un título profesional. Eso explica la alta frecuencia de personas que señala poseer el título de profesor de enseñanza medio técnico profesional, la mayoría de éstos, debido a su obtención en alguno de los programas de postítulo desarrollados en los últimos años en el país.

Los datos obtenidos tienden a coincidir con el rol y expectativas que pueden esperarse del desempeño profesional actores; mientras que entre los docentes predominan, fundamentalmente, actividades relacionadas a su propia actualización profesional en el área productiva donde se desempeña (el 60% de los encuestados señala haber realizado alguna actividad en esta área en los últimos tres años); entre los directores, la principal mención recae en el ámbito temático de la gestión escolar.

Los jefes técnicos son los que presentan una mayor homogeneidad en los ámbitos temáticos de perfeccionamiento o actualización, aunque predomina un campo de gestión escolar asociado al desarrollo de actividades pedagógicas (metodologías de enseñanza y aprendizaje y evaluación para el aprendizaje) seguido de actividades dirigidas a la actualización curricular.

El campo vinculado a las metodologías de enseñanza-aprendizaje es el que merece mayor coincidencia entre los tres actores, coincidiendo un segmento de un poco menos de la mitad de cada uno de éstos en la realización de actividades de capacitación.

Por otra parte, al consultarles por su experiencia laboral al interior de establecimientos educativos, la gran mayoría de los actores educativos dan cuenta de una larga trayectoria laboral en el sector; casi el 76% de los directores y casi el 62% de los jefes de UTP señala laborar en centros educacionales desde hace 21 años o más.

Los directivos de los establecimientos presentan, mayormente, un perfil asociado al quehacer educativo. Se trata, por lo general de personas con un promedio de edad alto, y una trayectoria larga en el sistema educacional e incluso, un segmento significativo de éstos, indica tener experiencia en establecimientos de formación científico humanista.

Los docentes de la formación, en cambio, presentan mayor diversidad, distribuyéndose con una relativa proporcionalidad en las categorías que dan cuenta de la composición etaria de este grupo.

6.1.4. Motivos para la elección de los estudiantes del establecimiento educacional

Durante las entrevistas informales los ex alumnos manifestaron que como punto de partida, la elección del centro respondía a su condición socioeconómica, opinión que coincide con la de los profesores, algo similar puede indicarse respecto a la especialidad en la que cursan su enseñanza técnico profesional.

Dicha condición dificulta el hecho de asumir desembolsos económicos ya sea por gastos de alimentación y/o transporte, gastos ocasionados si tuvieran que desplazarse diariamente a centros que estén alejados de sus domicilios. Este mismo criterio incide en la elección de la especialidad, viéndose en alguna medida forzados a elegir dentro de las especialidades que ofrecen los centros aledaños a su entorno familiar.

Es de esta forma como generalmente decantan sus intereses y motivaciones inducidos por su padres y familiares. Asumida esta situación, no denotan disconformidad, sino que buscan elementos que refuerce su posición y se abren a las posibilidades que ofrecen los establecimientos cercanos a su hogar.

La tabla siguiente indica que la gran mayoría de los jóvenes elige la especialidad porque siente interés o motivación en el área particular de trabajo, entendiéndose que esta motivación generalmente es guiada por las posibilidades que tiene a su mano.

Tabla N° 6.2. Motivo de elección que manifestaron los ex alumnos

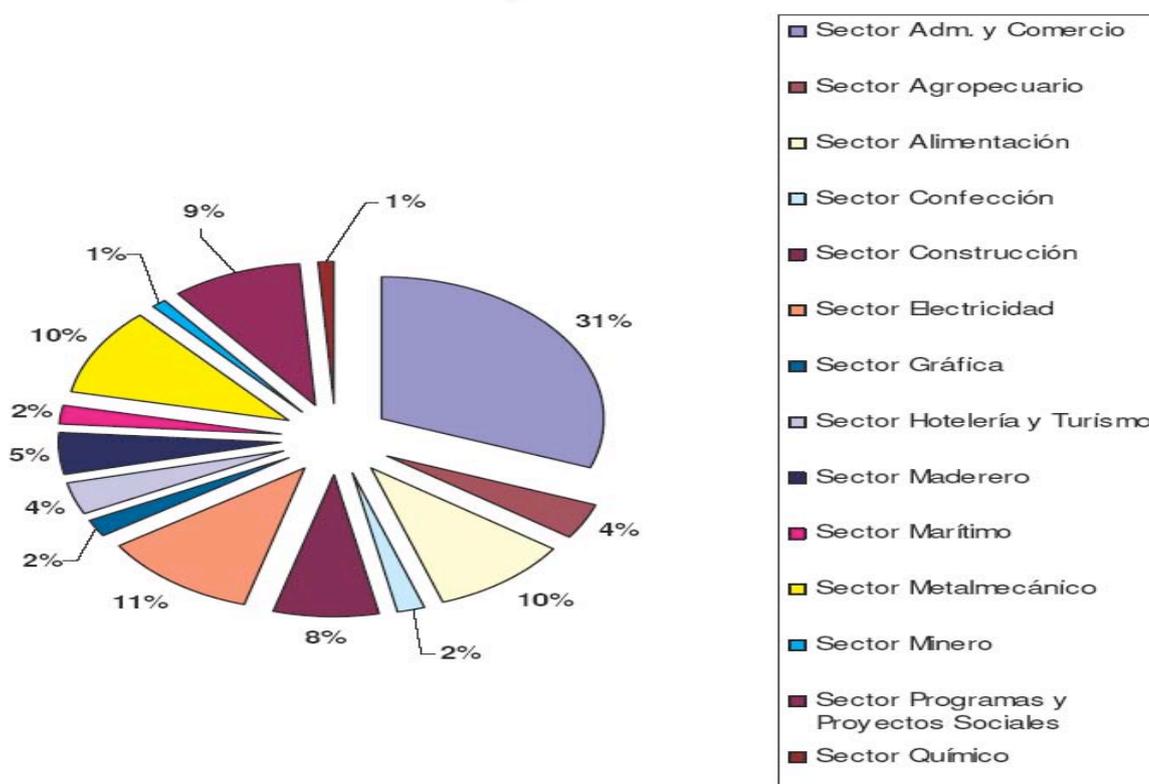
| | Hombre | Mujer | Municipal DAEM | Particular Subvencionado |
|---|--------|-------|-------------------|-----------------------------|
| No responde | 2,3% | 1,6% | 1,3% | 2,1% |
| La elegí porque sentía interés en el área de trabajo | 68,4% | 68,0% | 69,8% | 64,8% |
| La elegí sin saber mayormente de que se trataba | 14,3% | 15,5% | 14,9% | 15,4% |
| La elegí porque conozco gente que trabaja en el sector | 9,1% | 7,4% | 7,7% | 9,9% |
| La elegí porque mis padres me obligaron | 1,1% | 1,0% | 0,6% | 1,2% |
| No la elegí, era la opción o lo hice por obligación | 4,8% | 6,5% | 5,7% | 6,6% |
| Total | 100% | 100% | 100% | 100% |

Solo el 15% señala haber elegido la especialidad con baja información respecto a las particularidades del área, mientras que casi un 7% señala que en realidad no se trató de una opción personal, sino que debió estudiar esta especialidad por obligación, ya sea por decisión de sus padres o porque en el establecimiento educacional no existía otra alternativa.

Para el caso de la especialidad de Administración en la V región, se puede precisar que la Educación Media Técnico Profesional asiste con el primer nivel de técnicos a la fuerza de trabajo del país. En la V región existen 34 colegios de Enseñanza Media Técnico Profesional que imparten la especialidad, donde la distribución de la matrícula por sector económico se mantiene en el mismo sector económico a nivel nacional.

En el mismo sentido se menciona que el sector de mas presencia en los establecimientos Técnico Profesionales en Chile, corresponde al Sector de Administración y Comercio, el porqué de su preferencia, obedece a una decisión que toman los alumnos, que en la actualidad carece de análisis rigurosos que permitan dar una respuesta certera.

Grafico N° 6.1. Distribución del N° de Establecimientos Enseñanza Media Técnico Profesional según Sector. Tomada de Especialidades Matrícula Escolar 2008. MINEDUC. Departamento de Estudios y Desarrollo.



6.2. VALORACIÓN DE LOS IMPLICADOS DURANTE LA APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO

Para complementar la información que permita valorar el cuestionario, se incorporaron una serie de entrevistas informales. Esta decisión surge durante la puesta en marcha del proceso de aplicación del instrumento, debido a la recurrente necesidad de dialogo que manifestaban los encuestados.

La actitud de apertura en los sujetos durante el proceso, tanto de ex alumnos como profesores y empleadores, no tardó en ser conducida y materializada en la investigación, como una herramienta más para la recogida de antecedentes, dando forma a entrevistas informales.

Las valoraciones recogidas durante las entrevistas, se centraron en dos aspectos, primero, la valoración de la formación o el programa en sí mismo, buscando siempre opiniones en cuanto al perfil profesional y la incidencias del programa en la inserción y la continuidad de estudios, y por otro lado, la valoración del instrumento, CE-EPADIL.

6.2.1. Aportaciones de las entrevistas informales: Valoración del perfil profesional

Las entrevistas informales resultaron ser las más adecuadas, para abordar la espontaneidad de los implicados; en principio permitió en los primeros diálogos identificar y seleccionar núcleos de contenidos que fueran de interés tanto para los entrevistados como para la investigación. Siendo así, no se estableció un orden de preguntas, solo se procuro mantener presente un núcleo de contenidos, dejando espacios para que surjan aspectos que pudieran ser interesantes para el estudio.

Entre las cuestiones abordadas o núcleos de interés, que permiten poner de relieve aspectos prioritarios para el estudio, se encuentran:

1. Valoración del perfil profesional
2. Continuidad de estudios

3. Inserción laboral

4. Valoración general de la formación

Siendo así, las opiniones de los sujetos implicados en la evaluación, durante el proceso de aplicación del instrumento fueron recogidas a través de entrevistas informales, directamente por la investigadora al momento de recibir la encuesta contestada.

Las entrevistas informales registraron las opiniones de 15 personas en cada bloque de participantes (ex alumnos, profesores y empleadores), estimándose suficiente este número al denotar que las opiniones se repetían y no se presentaban nuevos antecedentes.

A continuación, se presentan de forma sintética e intentando transmitir el talante de los implicados al momento de emitir sus opiniones, una serie de antecedentes que evidencian su posicionamiento respecto a los núcleos de interés. El detalle de las transcripciones pueden ser revisadas en el anexo N° 16 que presenta las transcripciones de las entrevistas.

a) Ex alumnos

En relación a la continuidad de estudios los ex alumnos manifiestan en un 80% los deseos de seguir formándose, tanto los que trabajan como los que se encontraban sin trabajo al momento de ser entrevistados. Su deseo de continuar estudios esta en relación a mejorar no solo su desempeño laboral, pudiendo optar a mejores puestos de trabajo y salarios, sino también mejorar su imagen frente a la empresa y la sociedad en general.

El hecho de no continuar estudios está directamente vinculado a la carencia de recursos económicos para subvencionarlos, además de afirmar por otro lado, su falta de formación en áreas en donde sus pares, los egresados de la enseñanza media científico humanista están mejor preparados, siendo así, reconocen que les resulta difícil acceder a estudio universitarios, temiendo no aprobar la prueba de selectividad.

Ante esta percepción, los ex alumnos manifiestan abiertamente que los deseos de continuar estudios quedan en gran medida marginados, siendo reemplazados por la necesidad de contribuir económicamente al núcleo familiar o alcanzar una independencia económica que les permita liberarse de dicho entorno.

También dejan de manifiesto en proporción semejante, que el haber accedido a una formación de nivel medio en la EMTP, no está bien apreciada por la sociedad en general, y que esto los margina de progresos sustanciales en el ámbito profesional, resintiendo su vida personal.

Sus proyecciones en términos laborales están relacionadas fuertemente con acceder en el futuro a formaciones de nivel superior, en menor porcentaje, un 40% para el caso de los que trabajan, se centran en consolidarse en su puesto de trabajo, admitiendo sentir temor a tener que enfrentar un nuevo proceso de búsqueda de empleo.

Un 75% de los que desempeñan puestos de trabajo y mantienen cierta antigüedad declaran que han tenido que desarrollar conocimientos y habilidades distintas a las adquiridas en el Liceo, mencionando constantemente competencias de carácter actitudinal y de adaptación a los cambios, como lidiar con la incertidumbre, iniciativa, trabajo en equipo, comunicación interpersonal etc.

A pesar de los inconvenientes que reconocen en su formación, en un 100% se muestran satisfechos, valorando positivamente los conocimientos adquiridos y la posibilidad que les ofrece de desempeñarse en un puesto de trabajo con el nivel de técnicos.

En cuanto a las competencias del perfil profesional, el 80% las valoran positivamente, encontrando en ellas los elementos y justificación suficiente para poder adquirir un puesto de trabajo, aunque por otra parte, también reclaman la falta de actividades prácticas y sobre todo su escasa formación en temas informáticos.

En definitiva, ante las opiniones recogidas, se puede decir que un 75% de los ex alumnos reconocen explícitamente no haber recibido formación específica sobre inserción laboral, por tanto, los temas de adaptación al cambio, mantenerse y

evolucionar en los puestos de trabajo, les resultan distantes, reconociendo no haber adquirido dominio durante la formación en estas materias, sino mas bien, escasas referencias teóricas.

b) Profesores

Los docentes de la especialidad, en un 70% insisten en destacar que ellos son los primeros en motivar a sus alumnos para que continúen estudios, ya sea en el área o en otra distinta, alentándolos a la mejora continua de sus capacidades.

Siendo plenamente conscientes de la condición socioeconómica de sus estudiantes, muestran en general mucho compromiso e implicación personal. Expresan su satisfacción al enterarse del desempeño laboral de sus ex alumnos y declaran que es lo mejor que les puede pasar a estos jóvenes, se lamentan de forma generalizada de la falta de herramientas y recursos para entregar mejor formación y sus reclamaciones están enfocados sobre sus directivos.

Sus alegatos se refieren a los recursos asignados y el poco compromiso de la dirección del Liceo con la realidad de sus alumnos, así también el enfoque del Ministerio, que según ellos, con un cumulo de buenas intensiones, no se adecuan a la realidad de donde opera la EMTP.

El tema de las competencias, no termina de llegar a consenso, existiendo básicamente dos miradas, donde los disidentes difieren en torno a su tratamiento y definición, insistiendo también en que ahora al no ser terminal la formación, dejan vacios en términos profesionales y tampoco terminan de formar a sus alumnos para estar en igualdad de condiciones académicas con sus pares, que son los egresados de la EMCH.

Comparten opinión respecto a la valoración del perfil profesional, considerándolo adecuado y ajustado a la realidad laboral en un 90%, aunque reclaman más recursos y tiempo para garantizar el dominio en los estudiantes.

Por otra parte, un 40% de los profesores declara una abnegada labor que sin reconocimiento de ningún tipo realizan, comprometiéndose personalmente en la búsqueda de empleo y seguimiento de sus alumnos (aspecto que fue fundamental para el desarrollo de la investigación).

En consecuencia, la inserción laboral como contenido de la formación, suele ser en muchos casos abordada por el profesor como un reto personal de aporte a la formación en el aula, así lo expresan los profesores en un 60%, generando sus propias vías de comunicación con instituciones o empresas para mantener conocimiento de ofertas de empleo y/o prácticas profesionales.

Conociendo de cerca la situación y el entorno de sus alumnos, no se generan grandes expectativas sobre el futuro laboral o académico de sus alumnos, por lo que se esmeran en formarlos no solo como profesionales del sector administrativo, sino que entregando una formación en valores que los dote de cualidades personales para que tengan una buena acogida en el mundo laboral, así como en su vida personal.

c) Empleadores

Los empleadores del sector privado son los más duros en cuanto a valorar la formación, muestran un total descontento con las capacidades de los jóvenes egresado, si bien mantienen trabajadores que provienen de la especialidad, afirman en un 90% que se les ha formado en la empresa, agregando, el recurrente comentario, de que siendo tan jóvenes carecen de cualquier experiencia laboral y que su formación en definitiva es insuficiente y de mala calidad.

Reclaman directamente la falta de competencias básicas, de motivación, de interés en el trabajo y responsabilidad, también señalan que probablemente esto último sea acrecentado por la poca edad con la que egresan, sin embargo son duros al decir que el profesorado no aporta ningún beneficio a estos jóvenes y que son los primeros y únicos responsables de este fracaso y desprestigio de la educación pública.

La continuidad de estudio es para ellos algo más que necesaria, en un 70%, pero dudan de la capacidad de estos jóvenes para enfrentar exigencias universitarias, por lo que para muchos simplemente es un tema que no tiene solución, hasta que mejore la formación no en la EMTP en particular, sino que la formación de los docentes en general.

Cabe destacar que en los servicios de la administración pública, la valoración difiere notablemente, existiendo en muchos municipios algún vínculo entre el liceo y un departamento municipal, esta comunicación se utiliza de puente para informar sobre ofertas de trabajo, periodos de prácticas, reemplazos etc. También hay mucho personal que se desempeña en el servicio público que proviene de estas formaciones, siendo en muchos casos jefes de los ex alumnos, y por tanto asumen el papel de empleadores al momento de responder la encuesta.

La siguiente tabla presenta de forma sintética las valoraciones recogidas en las entrevistas en los puntos de interés para el estudio.

Cuadro N° 6.3. Síntesis de las valoraciones recogidas en las entrevistas

| Número de sujetos implicado | Valoración del Perfil profesional | Opinión sobre la Inserción laboral | Opinión sobre Continuidad de estudio | Valoración general de la formación | Otros aspectos detectados |
|---|---|--|---|---|--|
| Profesor (15 sujetos) | Positiva en un 100% desde la perspectiva teórica, sin embargo expresan inseguridad respecto del dominio de los alumnos en un 80%. | Reconocen en un 50% una baja inserción. En materia de contenidos de inserción tratados en el aula, reconocen una actuación insuficiente por falta de tiempo, en un 90% | Motivan a los alumnos a continuar estudios en un 70%, pero no tienen datos generales, solo casos particulares | Positiva por el contexto en el que funciona, considerada la única posibilidad de estudios para muchos de estos jóvenes en un 75%. | -Embarazos en adolescentes -Denuncian graves problemas en el núcleo familiar de los estudiantes -No hay seguimiento de egresados - Poco tiempo para trabajar tantos objetivos |
| Empleador (15sujetos) | Positiva desde la perspectiva teórica en un 100%. Negativa desde el dominio en la aplicación del alumno en un 100% | Dudan de la capacidad de los ex alumnos para la inserción 100% | Dudan de la capacidad de los ex alumnos para continuar estudios 100% | Negativa 100% | Manifiesta un bajo reconocimiento de la formación |
| Ex alumno Trabajando (15sujetos) | Positiva en un 100%, sin embargo, un 80% duda de tener dominio | Reconocen en un 70% no haber tenido formación específica en la materia | Manifiestan en un 75% el deseo de proseguir. | Positiva en un 100% | -Denuncian bajos salarios y escaso o nulo reconocimiento social. |
| Ex alumno Desempleado (15sujetos) | Positiva en un 70% | Lo asumen como difícil en un 90% | Desean continuar, sin embargo dicen carecer de recursos económicos en un 77% | Positiva en un 70% | Denotan frustración y desmotivado. |

6.2.2. Aportaciones de las entrevistas informales: Valoración del instrumento CE- EPADIL

Como primera valoración del cuestionario surge la opinión espontánea de los participantes, motivados en alguna medida por captar la finalidad del instrumento y la posibilidad de hacer explícitas sus apreciaciones.

Siendo recurrente sus comentarios, y representando un significado al momento de valorar el instrumento, se hizo necesario evidenciar esta información recogida en las informales.

En síntesis los participantes señalan:

a) Ex alumnos: Para ellos en su totalidad, el cuestionario recoge elementos que ellos no conocían, como son los conocimientos y habilidades para mantenerse y desarrollarse en el puesto de trabajo y la adaptación al cambio. Plantean además, que un cuestionario en estos términos los invita a realizar un análisis distinto de su formación, alertándolos sobre sus carencias, recordándoles elementos que han tenido que aprender en el desarrollo de sus labores y los retos que les quedan por desafiar.

Expresan sorpresa ante el cuestionario y lo califican explícitamente como diferente, siendo positivamente valorado en términos generales.

b) Profesores: En principio destacaron lo interesante que les resulto ver las competencias de forma clara y precisa, ya que un 40 % de ellos manifestaron no haberlas visto anteriormente de forma tan clara.

Por otra parte, reconocen que el cuestionario evalúa la formación desde una mirada práctica, pero que desde el liceo no es posible realizar, ya que no mantienen evaluaciones luego del egreso de los alumnos, así lo manifestaron en un 75%.

Entienden que la colocación laboral es la finalidad principal de la formación, en un 80%, sin embargo expresan que la estructura del sistema educativo en la EMTP, hace que centren sus esfuerzos en entregar conocimientos específicos para el desempeño de un administrativo, dejando relegado el tema de la inserción y resaltando reiteradamente despreciar la formación verbal de sus alumnos.

Esta situación descrita, que subyace en el sentir colectivo de los docentes, fue el aspecto que los movilizó ante las preguntas del cuestionario (CE-EPADIL), promoviendo diálogos y debates entre ellos, generando pláticas constructivas que

fueron abordados en 5 establecimientos como matearías a trabajar durante sus jornadas.

Desde otra perspectiva, resulto interesante que los profesores en un 60% distinguieran positivamente en el cuestionario los tres aspectos de la actitud y comentaran que les parecía interesante y comprensible abordar las competencias con esta mirada.

En síntesis, valoran positivamente el instrumento de recogida de datos, reconociendo aportes valiosos para el debate y la mejora de la formación.

c) Empleadores del sector privado: Manifestaron en un 80% asombro al ver en el cuestionario las competencias que debían adquirir los alumnos durante su formación. Con esta información, se sintieron motivados a manifestar su descontento, indagando de paso, como eran las experiencias y opiniones de otros empresarios en referencia a la contratación de ex alumnos de la EMTP.

Bajo estos antecedentes, valoran en un 100% de forma positiva un cuestionario que les pregunte su opinión, a la vez de informarles cuales son las capacidades que dese la teoría deberían dominar los egresados de la especialidad.

Para los empleadores del sector privado, el cuestionario detono básicamente sorpresa a la vez que descontento, al denunciar que la formación no cumplía con sus objetivos de formar profesionales tal y como lo enunciaba el perfil profesional.

Debido a la información que les reportaba el cuestionario lo valoraron positivamente en su totalidad.

- **Empresarios del sector público:** Reconocen que las competencias enunciadas en el instrumento les reporta información clara y precisa sobre los conocimientos con que cuentan los alumnos egresados de la especialidad, orientándolos respecto a donde pueden colocarlos para su desempeño profesional.

Examinan las competencias que presenta el instrumento y en su mayoría establecen topes de competencias, es decir, delimitan el número de capacidades dependiendo del sector donde se desempeña la persona, explicando que las funciones en los municipios son diferenciadas, por tanto de la lista de competencias que presenta el perfil profesional del administrador, existirán distintas personas que las llevaran a cabo y no solo un profesional.

En síntesis, el cuestionario fue positivamente valorado por los participantes, reconociendo explícitamente que su diseño los motiva a mirar la formación desde una perspectiva distinta a la habitual, donde en muchas ocasiones se sintieron sorprendidos ante la naturaleza de las preguntas. Este último punto fue especialmente destacado por los profesores.

De esta forma el instrumento no solo satisface cabalmente el objetivo propuesto, sino que lleva a la reflexión a los implicados, incorporando miradas nuevas que enriquecen los resultados y futuras propuestas de mejora a la formación.

Sintetizando, los implicados destacan la información que les reporta el cuestionario, como son los conocimientos que deben poseer los profesionales de la especialidad, esto lo explicitan tanto empleadores (100%) como profesores (60%), además puso sobre la mesa el tema central de la formación, como es la inserción laboral, y la continuidad de estudios, hecho que generó reflexiones en el cuerpo docente.

A los ex alumnos, el instrumento los puso en alerta sobre sus debilidades en aspectos puntuales como lo que es la formación para desempeñar y desarrollarse en sus puestos de trabajo y la adaptación al cambio.

Recogidas estas aportaciones, se asume que el objetivo del cuestionario está bien diseñado e involucra los elementos que pretende evaluar, ya que así lo identifican los usuarios del mismo. Se destaca que el temor de que fuera demasiado extenso el instrumento para los ex alumnos, quedó mitigado, siendo ellos mismos los que comentaba que se les hacía entretenido responder preguntas novedosas.

6.3. ANTECEDENTES SOBRE LA APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO

Existiendo un plan de evaluación y un plan para la recogida de datos que configuraron el contexto de aplicación del instrumento; en la práctica surgieron situaciones que dieron matices a la planificación debiendo ajustar lo planeado según las condiciones surgidas en terreno.

En este sentido durante la aplicación del instrumento se destaca:

6.3.1. En cuanto a la prueba piloto:

Esta aplicación se realizó durante el año académico del 2010 a 14 ex alumnos de la especialidad, bajo la supervisión del profesor encargado de la misma en el Liceo Politécnico de Villa Alemana, con quien se mantuvo una viva comunicación durante todo el proceso.

Siendo difícil para el profesor concretar el encuentro con los ex alumnos, este fue un proceso que tardó más de lo esperado (3 meses aproximadamente), siendo necesario concertar en 5 oportunidades una cita para que acudan todos los alumnos comprometidos.

Entre las anécdotas destaca que finalmente no solo acudieron ex alumnos del profesor, sino que estos al no poder reunir a sus antiguos compañeros y visto el compromiso asumido con su ex profesor, invitaron a participar a sus amigos, que siendo ex alumnos de otros establecimientos de la región habían también cursado la especialidad.

En general, la valoración del profesor fue positiva en relación al instrumento. Los 14 ex alumnos que participaron de la prueba piloto fueron incorporados a la muestra final.

6.3.2. Aplicación del CE-EPADIL:

Una vez modificado el cuestionario, producto de la aplicación de la prueba piloto abordada anteriormente, se estableció el cuestionario definitivo, así, una vez en terreno, se puso en marcha el plan para la aplicación del instrumento, tal como este indicaba.

Siguiendo el itinerario, como primera medida, bajo el apoyo de la SECREDUC y previa identificación de los establecimientos que imparten la especialidad de administración en la región, se envió a todos los directores de los establecimientos educacionales una misiva, explicando los fines de la investigación y solicitando su colaboración para contactar con los encargados de la especialidad en su establecimiento.

Siendo en general bien acogida la carta por los directivos y dando respuesta a las peticiones, fue posible acceder a la información de los ex alumnos que permitían localizarlos, accediendo a sus datos personales y direcciones de contacto. Para ello, la colaboración de algunos profesores fue de vital importancia, ya que muchos de ellos solo por motivación personal realizaban sus propios seguimientos y mantenían comunicación con sus ex alumnos.

En este mismo sentido, fue importante enterarse de la existencia oficial de organizaciones como “amigos y ex alumnos del liceo”, todas ellas fáciles de contactar a través de internet, contando con un representante que facilitó la posibilidad de localizar a los ex alumnos requeridos.

Toda esta ayuda fue vital para el desarrollo del estudio, ya que una vez en terreno, se comprobó que no existía un seguimiento institucionalizado de ex alumnos por parte de establecimientos educacionales, por lo que lograr localizar a los ex alumnos significó invertir gran cantidad de tiempo en reuniones con los profesores en los todos los distintos centros educacionales de la región que impartían la especialidad.

Ante esta situación, la aplicación del cuestionario a los ex alumnos fue un proceso que tardó alrededor de 6 meses en concretarse, considerando además que durante

el periodo en cuestión ocurrieron hechos imprevisibles que afectaron el curso del estudio, entre ellos el terremoto del 27 de febrero del 2010, seguido por un paro de docentes durante el mes de Marzo.

Teniendo en cuenta que los seguimientos se hicieron por establecimiento y con tratos personalizados, estos hechos castigaron drásticamente la recogida de datos, siendo necesario una vez restablecida la tranquilidad en el país, reforzar las vías de comunicación con los profesores, ya que representaban el principal enlace para llegar a los ex alumnos.

A pesar de los esfuerzos, fue dura la tarea de lograr concretar que los ex alumno acudan a su antiguo centro de formación producto de una llamada de su ex profesor para que respondan un cuestionario, por lo que fue necesario en muchas ocasiones acordar nuevas citas y realizar nuevos contactos hasta lograr el número de ex alumnos requeridos según la muestra teórica.

Si bien la falta de seguimiento institucional fue un gran inconveniente para el desarrollo de la investigación, también fue una desagradable sorpresa para SECREDOC, la que en principio daba garantías de contactar a los ex alumnos.

Ante las dificultades para acceder a la información que permitían contactar a los ex alumnos y la premura del tiempo, se implementaron otras técnicas para recoger datos:

1. Se contactó y encuestó personalmente a ex alumnos con los datos que aportaban los centros educacionales y con los datos que entregaban los centros de “ex alumnos y amigos” de los establecimientos.
2. Se contactó personalmente a jóvenes titulados de la especialidad de diferentes provincias para que ellos mismos sirvieran de enlace entre sus compañeros de promoción y los reunieran para encuestarlos.

Sin duda la segunda estrategia dio muy buenos resultados, permitiendo llegar a todas las provincias en forma proporcional y acceder a ex alumnos con los que el

establecimiento no mantenía comunicación, siendo principalmente gente que trabajaba fuera de la provincia donde había recibido su formación.

Luego de contactar con el ex alumno, la aplicación del cuestionario se realizó en las dependencias del establecimiento educacional en el que habían realizado sus estudios u otro establecimiento que le resultara más cómodo.

Paralelo a esta aplicación, se trabajó con los profesores y empleadores, para encuestarlos, esta aplicación resulto bastante dinámica, en el caso del profesor resultaba fácil acceder a ellos al identificar los establecimientos que impartían la especialidad, y para el caso de los empleadores, era el mismo ex alumno quien servía de informante respecto a su empleador.

Se destaca que el empleador o empresario nunca puso obstáculos a colaborar, sino muy por el contrario, durante las entrevistas previas y posteriores a responder el cuestionario, mostraban curiosidad por el tema y deseos de dar su opinión, aunque en general remarcaban el hecho de que solo podían valorar las competencias, ya que era la manifestación clara del dominio de conocimientos y habilidades para el desempeño de una función.

Basándose el contacto con los empresarios en la información entregada por el ex alumno, se les contactaba telefónica o personalmente solicitando una cita, en esta entrevista se les entregaba el cuestionario, explicándoles sintéticamente el motivo de la investigación y los contenidos del cuestionario que debían responder. La entrega del cuestionario ya contestado quedaba acordada a uno días próximos, día en que se retiraba el cuestionario de las dependencias de la empresa.

En las situaciones donde el empleador no era el responsable directo del desempeño de estos jóvenes, los mismos empresarios derivaban el instrumento a la persona correspondiente, sin embargo, siempre daban sus propias opiniones y valoraban desde actuaciones observadas y la experiencia general la utilidad de la formación en términos de calidad de la educación técnica profesional.

Con los profesores la carta institucional que recibían los directivos facilitaban la colaboración, sin embargo los profesores siempre manifestaron la falta de tiempo libre para responder el cuestionario, lo que hacía estar constantemente insistiendo sobre su entrega.

En dos establecimientos, el consejo de profesores brindó el espacio para que los docentes respondieran el cuestionario, lo que resultó eficaz y eficiente en términos de recogida de datos para este grupo.

6.4. VALORACIÓN DEL DISEÑO Y VIABILIDAD DE LA PROPUESTA DE MEJORA: PROGRAMA DE INSERCIÓN LABORAL ADAPTADO E INCORPORADO AL CURRÍCULUM (PILAIC)

Para valorar el (PILAIC), es necesario tener presente que dicho programa representa la propuesta de mejora de la evaluación del programa de administración, constituyendo por tanto, una intervención planificada, como un producto exclusivo de los resultados de la evaluación realizada.

La evaluación diagnóstica, de proceso y de resultados, siendo retrospectivas sobre el programa evaluado, proporciona información para mejorar futuras aplicaciones y dinamizar la consecución de los fines que persigue la especialidad, enmarcada en el contexto de la EMTP.

Para valorar esta propuesta, nuevamente se juzgan sus elementos inspiradores, donde el instrumento de evaluación del programa de administración (CE-EPADIL) cobra relevancia, al representar la síntesis operativa de los principios de la propuesta. Así, la evaluación y la propuesta de mejora, forman parte de un todo, integral, dando continuidad a la mejora del proceso educativo.

6.4.1. Antecedentes para valorar el PILAIC

Con el propósito de determinar la calidad técnica y la aplicabilidad de la propuesta de mejora (PILAIC), se valoran los elementos que lo componen: objetivos, contenidos, actividades y recursos como el Cuestionario de evaluación de la inserción laboral adaptada e incorporada al currículum, CE-ILAIC) que sirve como material de soporte para preparar y aplicar la intervención por parte de los profesores en el aula.

Para la valoración del PILAIC se recurrió a técnicas como:

1. Análisis de contenido, tomando como punto de partida el propio instrumento CE-EPADIL, a través de una revisión en el marco teórico sobre los constructos de inserción laboral, educación permanente, el concepto de actitud y su implicación con las competencias profesionales, así como la evaluación de programas. Siendo desde esta mirada como se reviso la validez del contenido del PILAIC.
2. La revisión de trabajos de profesionales con experiencia en el diseño y aplicación de propuestas similares, entre otros, Montané, Arnau y Pérez Escoda.
3. Opiniones de los implicados durante las entrevistas informales, aspecto abordado en el apartado 6.2.2.

De esta forma, integrando las valoraciones y valiéndose de los resultados en propuestas similares en materia de inserción y adaptación al cambio incorporadas al currículum, se valoro la calidad técnica del programa, considerando aspectos que se exponen a continuación.

a) Para establecer el objetivo del PILAIC se tuvo presente la concepción teórica que respalda todo el proceso evaluativo del programa de administración, coherentemente enlazado con las necesidades de los estudiantes y el fin de la formación; teniendo presentes los tres aspectos de la actitud (conocimientos, habilidades y emociones) en los elementos que intervienen en la inserción laboral, según el modelo utilizado.

En síntesis, se estima que el objetivo del PILAIC es coherente, suficiente y adecuado para dar respuesta a las necesidades de los alumnos, y los propios objetivos que define la especialidad de administración.

b) En relación a los principios que lo sustentan, se estima que están debidamente fundamentados, ya que todo el enfoque evaluativo del que deriva el PILAIC, se apoya básicamente en el modelo tríadico de la actitud y su implicación con las competencias, aspecto reflejado en el modelo de inserción laboral de Montané (1990), explicados en detalle en el marco teórico; elemento clave que sustenta todo el proceso evaluativo.

Tanto el concepto tríadico de la actitud como el modelo de inserción laboral del doble ajuste, resultan fundamentales, destacándose su complementariedad para satisfacer los objetivos de PILAIC. Siendo así, los tres componentes de la actitud se enlazan, donde los conocimientos se refieren a la posesión de la información necesaria o contenidos del programa de inserción, el componente afectivo, centrado en los afectos o emociones que acompañan al actuar y el conductual, que hace referencia a las destrezas y a los hábitos de comportamiento relacionados con la inserción laboral y continuidad de estudios.

Con esta mirada sistémica de los tres elementos de la actitud, el programa de mejora aborda la temática de inserción laboral y la continuidad de estudio, identificando debilidades y fortalezas de la formación que recibe el alumno en temas como búsqueda de empleo, mantenimiento del puesto de trabajo, evolución en la profesión, adaptación al cambio, y continuidad de estudios.

c) La revisión autores como (Arnau, Montané, Pérez Escoda etc.) en temáticas de este tipo, permiten asumir la adecuación y suficiencia de las acciones programadas. Bajo esta mirada, el PILAIC es coherente con los objetivos que propone y fue valorado como suficiente y adecuado para recabar la información que se precisa.

En este mismo sentido y bajo el marco teórico que lo sustenta, el PILAIC presenta actividades de tres tipos, según los tres elementos que influyen en la actitud. De la

misma forma los recursos previstos para llevar a cabo los objetivos del PILAIC se estimaron suficientes y adecuados.

Siendo así, todo sistema evaluativo previsto en el propio PILAIC es coherente con sus objetivos, siendo valorado como suficiente y adecuado para recabar toda la información que se precisa.

Desde otra perspectiva, las entrevistas que se realizaron a los profesores, dejó a la vista la opinión de éstos sobre algunos aspectos del CE-EPADIL, comentarios que si bien valoran el instrumento evaluativo del programa de administración, sirvió de base para definir el PILAIC y el instrumento evaluativo con el que este cuenta, como es el cuestionario de evaluación de la inserción laboral adaptado e incorporado al currículum (CE-ILAIC) y que por tanto quedara a disposición del profesorado. Dicho instrumento puede ser consultado en el Anexo N° 22

Del análisis de las entrevistas se recuerdan comentarios útiles para el PILAIC:

a) Para los profesores, un 100% reconocieron el objetivo de mejora de las capacidades de inserción laboral como útil y necesario, como también, reconocieron en un 80 % el aporte de la visión trídica de la actitud, sobre la competencia.

Finalmente se concluye, que estas aportaciones evidencian la necesidad de conocer y delimitar la eficacia de la especialidad en términos de inserción laboral, y en consecuencia la continuidad de estudios, tal como hace la totalidad de la propuesta de mejora (PILAIC). Satisfaciendo no solo las necesidades de formación de los alumnos, reforzando o incorporando capacidades, sino que también orientando al docente en su trabajo cotidiano, como profesor responsable de aplicar en el aula una formación como es la especialidad técnica de nivel medio.

6.4.2. Validez del cuestionario

Dentro de la valoración del cuestionario la validez y fiabilidad son elementos esenciales que deben reunir los instrumentos de recogida de información, puesto

que se refieren a la calidad de la información que aportan dichos instrumentos, tal como lo expone Padilla (2009).

Tener en cuenta la validez del cuestionario CE-EPADIL nos permite constatar hasta que punto medimos aquello que queremos medir. En este trabajo, analizaremos la validez de contenido, y la validez de constructo o de estructura interna.

La validez de contenido intenta evaluar la capacidad del instrumento para recoger el contenido así como el alcance del concepto y de las dimensiones que se desean medir (Viladrich, Doval, Prat, y Vall-Llovera, 2008).

Para este instrumento, la validez de contenido se ha procurado garantizar efectuando una revisión bibliográfica que ha dado lugar al marco teórico de la presente investigación, el cual ha permitido determinar las tres dimensiones de la actitud que debieran ser consideradas para la evaluación de la inserción laboral y la adaptación al cambio, y en efecto para la continuidad de estudios, respondiendo en consecuencia, a la representatividad de todos los elementos implicados, desde la perspectiva asumida para en la definición del problema de investigación.

Siendo así, a partir del marco teórico se han construido las 3 dimensiones del cuestionario CE-EPADIL, la cognitiva, la conductual y la emocional. Estas tres dimensiones han inspirado la redacción de los ítems, presentes en cada bloque de ítems del cuestionario.

El número de ítems que contiene cada dimensión reflejan la importancia relativa de cada factor, aunque siempre prevalecerá la relación sistémica de los factores, sin embargo, se intento generar en los ítems un equilibrio representativo de la conducta humana, según el enfoque abordado, siendo así, los factores de la actitud están presentes en el instrumento en la siguiente medida:

- 47% de ítems referidos a conocimientos o información para desempeñarse en el mundo laboral.

- 30,4% de ítems referidos a las habilidades o destrezas manuales y hábitos de comportamiento para desenvolverse en el mundo del trabajo.

- 22% de ítems referidos a verbalizaciones, gestiones o en definitiva integración de las emociones que acompañan a los conocimientos y habilidades.

Como complemento importante a la validez de contenido, se destaca la revisión de experiencias en diseño, aplicación y valoración de cuestionarios de este tipo (Montané, Rodríguez, Jariot, Martínez).

En cuanto a la validez de constructo, que se refiere al grado en que una medición se relaciona consistentemente con otras mediciones de acuerdo con hipótesis derivadas de la teoría y que conciernen a los conceptos que están siendo medidos se define que:

Existiendo una teoría claramente definida y presentada en el marco teórico, que garantiza la existencia del concepto y dimensiones subyacentes de la actitud, es posible dar sentido y significado a los ítems del cuestionario CE-EPADIL; contando con una clara conceptualización de los factores en estudio, que involucran básicamente a la inserción laboral y las actitudes, entregando de esta manera, una respuesta comprensiva con la teoría a fin, de cómo se manifiestan los factores cognitivos, actitudinales y emocionales en la conducta humana, tal como lo evidencian trabajos de Arnau (2009) y Pérez Escoda (1994), entre otros.

Paralelamente a la validez, se analizó también la adecuación y redacción del instrumento, para su correcta comprensión por parte de los alumnos, donde las valoraciones de los profesores tanto en la prueba piloto como las surgidas durante la aplicación definitiva del cuestionario fueron positivas, así también, la propia valoración del instrumento que realizaron los ex alumnos fue positiva.

6.4.3. Fiabilidad del cuestionario

De acuerdo con Padilla (2002) y Viladrich et al (2008), la fiabilidad se relaciona con el hecho de que el instrumento de medición produzca resultados similares cada vez que sea administrado a la misma persona y, en las mismas circunstancias. En este sentido el CE-EPADIL puede considerarse fiable, si con independencia de quien lo administra y de las circunstancias contextuales, se obtienen resultados similares.

Para valorar la fiabilidad del CE-EPADIL se ha considerado, a partir de la aplicación de la prueba *Reliability* del paquete estadístico SPSS, el índice de fiabilidad del cuestionario con el coeficiente *alpha de Cronbach* (+1), el cual nos proporciona el nivel de consistencia interna y es el indicador más utilizado para este tipo de análisis (Viladrich et al., 2008).

Según Pardo y Ruiz (2002), *alpha de Cronbach* de 0,7 y 0,8 haría referencia a un nivel aceptable de fiabilidad, mientras que el nivel 0,8 - 0,9 se podría calificar como de un nivel bueno, y si tomara un valor superior a 0,9, sería excelente.

Considerando el coeficiente *alpha de Cronbach* (+1), y según los resultados obtenidos (0,909), se puede afirmar que en general, este cuestionario de evaluación presenta un nivel alto y muy aceptable de fiabilidad o de consistencia interna.

El valor que arrojó la prueba con un *alpha de Cronbach* 0,909 para 48 elementos, apoyaría la hipótesis de que todos los ítems miden el mismo atributo. Siendo la fiabilidad una características de las puntuaciones obtenidas y no del instrumento.

La siguiente tabla muestra los datos de homogenización de los ítems en su relación interna.

Tabla N° 6.4. Resultados de la aplicación del coeficiente *alfa de Cronbach*.

| ITEMS DEL CUESTIONARIO CE-EPADIL | Correlación elemento total corregida | Alfa de Cronbach si se elimina el elemento |
|--|--------------------------------------|--|
| 41. ¿Conoce las ofertas de trabajo de su ocupación y sus características (salarios, horarios etc.?) | ,371 | ,908 |
| 42. ¿Conoce los tipos de contratos que pueden ser más favorables? | ,980 | ,904 |
| 43. ¿Qué vías conoce para encontrar trabajo? | | |
| - Familiares, amigos y conocidos | 0,000 | ,910 |
| - Anuncios en prensa | 0,000 | ,910 |
| - Visitas directas a empresas | 0,000 | ,910 |
| - Bolsa de trabajo | 0,000 | ,910 |
| - Internet | 0,000 | ,910 |
| 44. ¿Sabe hacer un curriculum? | ,749 | ,904 |
| 45. ¿Tiene escrito su curriculum? | ,979 | ,900 |
| 46. ¿Tiene por escrito un plan para buscar trabajo? | ,099 | ,912 |
| 47. ¿Sabe como comportarse en una entrevista laboral? | ,858 | ,902 |
| 48. ¿Cuántas empresas visita en 30 días? | ,706 | ,906 |
| 49. ¿Cuántos curriculum envía? | ,584 | ,907 |
| 50. ¿Cuántas horas a la semana se dedica a buscar trabajo? | ,393 | ,908 |
| 51. ¿Estaría dispuesto a hacer un curso de capacitación si le ayudase a encontrar trabajo? | -,435 | ,913 |
| 52. ¿Elegiría un trabajo aunque le supusiese desplazarse diariamente | ,132 | ,910 |
| 53. ¿Está dispuesto a trabajar en otras ocupaciones parecidas a las de administrador? | ,595 | ,906 |
| 54. Hasta donde estaría dispuesto a aceptar un horario laboral. valore cada alternativa | | |
| - Solo jornada intensiva | -,914 | ,921 |
| - Horario regular mañana y tarde | -,509 | ,917 |
| - Horario nocturno | -,046 | ,914 |
| - Horario irregular de noche | -,296 | ,915 |
| - Horario irregular de día y de noche | ,979 | ,900 |
| 55. ¿Lee con frecuencia temas relacionados con la evolución de su profesión? | ,371 | ,908 |
| 56. ¿Está dispuesto a aprender cosas nuevas de su profesión? | ,494 | ,906 |
| 57. ¿Influirán las nuevas tecnologías en su profesión? | ,781 | ,902 |
| 58. ¿Hasta dónde un curso de inserción laboral le ayudaría a encontrar trabajo? | ,706 | ,906 |
| 59. ¿Se siente un buen profesional? | ,706 | ,906 |
| 60. ¿Cree que sus compañeros de trabajo o amigos lo consideran un buen trabajador? | ,790 | ,903 |
| 61. Normalmente ¿cree que puede ofrecer más al empresario que lo contrate, que otros trabajadores? | ,000 | ,910 |
| 62. ¿Encontrar trabajo depende más de su interés personal? | ,397 | ,908 |
| 63. ¿Encontrar trabajo depende más de la suerte? | ,073 | ,910 |
| 64. ¿Se siente confiado al buscar trabajo? | ,964 | ,901 |
| 65. ¿Cree que encontrara trabajo? | ,913 | ,900 |
| 66. ¿Le gusta buscar trabajo? | ,233 | ,910 |
| 67. ¿Cree que podría explicar cómo las Tecnologías (Internet, programas informáticos, redes etc.) controlan las máquinas que suelen utilizarse en la ocupación para la que se preparó? | ,943 | ,899 |
| 68. ¿Conoce aspectos de su ocupación que desaparecerán? | ,979 | ,900 |

| | | |
|--|-------|------|
| 69. ¿Conocer bien los aspectos de su ocupación que van a cambiar? | ,732 | ,902 |
| 70. ¿Le agrada practicar con Tecnologías (Internet, programas informáticos, redes etc.)? | ,943 | ,899 |
| 71. ¿Utiliza las Nuevas Tecnologías cotidianas para vivir mejor? | ,896 | ,902 |
| 72. ¿Conoce los principios en qué se basan y se explican las Tecnologías (Internet, programas informáticos, redes etc.)? | ,896 | ,902 |
| 73. ¿Creo que le resulta fácil adaptarse a una situación profesional novedosa? | ,567 | ,906 |
| 74. ¿ Generalmente entre sus compañeros y/o amigos comparten conocimiento para ayudarse a utilizar las Tecnologías (Internet, programas informáticos, redes etc.)?. | ,132 | ,910 |
| 75. ¿Sabe aplicar a situaciones diferentes lo que le enseñaron de Tecnologías (Internet, programas informáticos, redes etc.) durante su formación como Administrativo? | ,948 | ,898 |
| 76. ¿Cree que sabe manejar información con las Tecnologías (Internet, programas informáticos, redes etc.)? | ,793 | ,904 |
| 77. ¿Cree que sabe como recoger información para estar al corriente de las principales novedades que afectarán a su futuro laboral? | ,584 | ,907 |
| 78. ¿Piensa que puede detectar los aspectos de éxito y fracaso de su profesión? | -,631 | ,927 |
| 79. ¿Le gusta conocer los cambios en su profesión? | -,551 | ,913 |
| 80. ¿Le gusta que se hagan modificaciones en su puesto de trabajo? | -,435 | ,913 |

Para la interpretación de los valores que muestra la tabla, es necesario tener presente la naturaleza de las variables a medir, en consecuencia, independientemente del valor de la correlación del elemento total corregido del ítem, primara en la decisión de mantenerlo o eliminarlo, el sentido común y la ayuda que reporta cada ítem a los contenidos que mide el instrumento.

En este sentido, se recuerda que la fiabilidad no es una propiedad del cuestionario en sí mismos, sino de las interpretaciones, inferencias o usos específicos que se hagan a partir de los datos y medidas que estos proporcionan, de esta manera, los valores negativos y bajos, que en teoría deberían ser eliminados desde una perspectiva exclusivamente estadística serán mantenidos, prevaleciendo aspectos teóricos y de constructo.

Así es el caso, del ítem 43 que presenta una correlación corregida de (0), donde finalmente se estima que los sujetos deberían conocer más vías para encontrar y buscar trabajo, por lo que se mantiene el ítem, con el mismo criterio los ítems con

valores negativos resultan importantes de mantener desde el aspecto teórico, justificando así, su permanencia en el instrumento.

En conclusión, la finalidad del instrumento resulta fundamental para decidir entre mantener o eliminar el ítem, primando la potencialidad de la inserción, analizada desde los elementos de la actitud.

Si bien el instrumento cuenta con 80 ítems, la fiabilidad ha sido determinada para 48, siendo los que recogen en esencia los principios evaluativos que inspiran la evaluación y por otra parte, permitirán definir la mejora del programa de administración.

Los ítems restantes si bien aportan información a la evaluación del programa, fueron incorporados pensando en la evaluación del programa desde su propia perspectiva, evaluando sus objetivos en cuanto medida de control sobre los aprendizajes de los contenidos que especifica la formación.

6.5. SINTESIS GENERAL DEL CAPÍTULO

Tener a disposición una especie de cartografía de los centros educativos que imparten EMTP en particular de la especialidad de Administración, así como conocer desde dentro la valoración de la implementación de esta modalidad de enseñanza aporta datos donde lo cualitativo y cualitativo generan ambientes sistémicos complejos que exigen un tratamiento responsable.

Las características administrativas de los centros que imparten el programa, siendo básicamente municipales, ponen de manifiesto la responsabilidad social y ética que el estado establece con esta formación y sus usuarios. En cuanto al perfil de los docentes y directores de establecimientos, sigue siendo trascendente la crítica referida al desconocimiento de los actores sobre el mundo del trabajo, lo que empalma con la dificultad de llevar a cabo una formación basada en competencias laborales. Por otra parte, se pone así de manifiesto la falta de entendimiento del concepto competencias y los escasos seguimientos y evaluaciones de la EMTP.

El describir el programa en su contexto y sus principales actores, debería responder coherentemente al por qué de la educación técnica profesional y los objetivos que esta define, sin embargo, se encuentra incongruencia, argumentos irrenunciables para redefinir rasgos de la EMTP y sea posible alcanzar las anunciadas finalidades de esta modalidad educativa.

En último término se puede concretar que entre mejores sean las condiciones en las que tenga lugar la acción educativa, mayores serán las diferencias individuales que permiten a estudiantes y docentes converger en un espacio y un momento de aprendizaje que marcará a ambos de por vida.

A la par de lo comentado, es valioso reconocer las valoraciones de los implicados sobre el instrumento de evaluación, resaltando con fuerza su preocupación por la incertidumbre laboral, lo que da luces sobre núcleos de trabajo y desafíos que deberá abordar este tipo de formación, donde la inserción laboral, la continuidad de estudios y la mirada sobre las competencias encarnan elementos sinérgicos para la especialidad.

Por otra parte, este capítulo incorpora una valoración de la propuesta de mejora, es decir, una valoración del programa de inserción laboral adaptado e incorporado al currículum (PILAIC).

Siendo el CE-EPADIL, el instrumento evaluativo que hace operativo el enfoque de evaluación y en consecuencia da origen a la propuesta de mejora que contiene su propio instrumento de evaluación (CE-ILAIC), para que sea utilizado por el profesor durante el proceso formativo y evalúe sus progresos en la materia, se estimó necesario incorporar una valoración que denote la aceptación o rechazo de propuesta.

En esta línea, la aceptación de la propuesta demuestra no solo la carencia de tal materia, sino también el compromiso del profesorado con la especialidad y la utilidad que perciben en la propuesta de mejora lo que anima a trabajar en la implantación de la misma en los centros educativos.

En cuanto al instrumento de evaluación, este demostró ajustarse a los requerimientos de calidad del proceso de evaluación, respondiendo robustamente a los objetivos que plantea el estudio, donde su validez queda reforzada por la actitud que generó en los encuestados, motivándolos a hacer explícitas sus opiniones y manifestar sus puntos de vista, dando lugar a manifestaciones naturales y espontáneas recogidas en formato de entrevistas informales.

En esta línea el conjunto de apreciaciones que recoge este capítulo, permitió explorar consideraciones referidas a la eficacia o calidad del programa, con valoraciones precisas del mismo, resultando en este sentido coherente con el conjunto de criterios evaluativos propuestos de base.

CAPITULO VII

EVALUACIÓN FINAL DE LA EFICACIA DEL PROGRAMA DE ADMINISTRACIÓN

INTRODUCCIÓN

7.1. VALORACIÓN DE LA EFICACIA DEL PROGRAMA DE ADMINISTRACIÓN

7.1.1. Consideraciones previas

7.1.2. Justificación y discusión estadística

7.1.3. Análisis e Interpretación de datos

7.1.3.1. Aportación de las entrevistas

7.1.3.2. Descripción estadística global de la muestra de ex alumnos

7.1.3.3. Tratamientos estadísticos específicos:

a) Triangulación de la valoración de competencias

b) Análisis de diferencia de media para constatar la eficacia de la inserción laboral

c) Análisis bivariado para la inserción laboral

INTRODUCCIÓN

Una vez concluida la aplicación del instrumento CE- EPADIL se propone valorar los resultados y rendir cuentas de los mismos, particularmente en lo relativo a su eficacia, entendida desde la utilidad del perfil profesional, las experiencias de inserción y la continuidad de estudios de los ex alumnos.

La evaluación denunciara las debilidades y fortalezas de la formación en relación a los aspectos mencionados, para ello se utilizara toda la información recogida durante el proceso evaluativo, incluyendo datos cualitativos como cuantitativos (entrevistas informales y los datos recogidos con el instrumento CE-EPADIL).

Si bien dominan los análisis estadísticos en el estudio, estos resultados serán finalmente contrastados con los datos de tipo cualitativo, asegurando la validez de los resultados y reconociendo antecedentes que subyacen a los datos numéricos, contribuyendo a la evaluación una mirada más real y cercana a la vida de los implicados.

7.1. VALORACIÓN DE LA EFICACIA DEL PROGRAMA DE ADMINISTRACIÓN

En este apartado se presentan los resultados atribuibles a la aplicación del Cuestionario de Evaluación de la Eficacia del programa de administración desde la Inserción laboral (CE-EPADIL). La información se recoge de la opinión de los ex alumnos, profesores y empresarios.

7.1.1. Consideraciones previas

Se entiende desde la perspectiva del estudio que valorar la eficacia del programa equivale a valorar en qué medida se han alcanzado los objetivos previamente establecidos en la investigación:

1. Evaluar el currículum de formación, según el perfil profesional de la especialidad.
2. Evaluar el programa de formación y su incidencia en la inserción laboral.
3. Evaluar hasta qué punto el programa facilita la continuidad de estudios de sus alumnos

Finalmente, producto de los resultados obtenidos, se establecerán mejoras al programa de formación técnica de nivel medio de administración que se imparte en la V región de Chile.

Considerando las características de contexto que enmarcan la posibilidad de realizar este estudio se trabajó con un diseño del tipo ex - post - facto, utilizando un instrumento que hace operativos los objetivos establecidos, permitiendo así valorar el programa. Dicho instrumento fue aplicado a los ex alumnos, profesores y empresarios o empleadores, siendo previamente ajustado al rol de cada uno de ellos, obteniendo de esta forma estimaciones de primera mano; también las entrevistas forman parte de los datos recogidos para valorar la formación, dando la posibilidad de contrastar opiniones.

7.1.2. Justificación y discusión estadística

Teniendo en cuenta el diseño de investigación planteado, los objetivos a los cuales se desea dar respuesta y el tipo de investigación realizada, se estimó pertinente delimitar dos niveles de análisis en la estrategia estadística, uno descriptivo global y otro, específico.

Comprometidos con el objetivo de la investigación, se realizaron pruebas estadísticas sobre los aspectos del programa de administración mencionados, competencias de la especialidad, inserción laboral y continuidad de estudios que ofrece el programa a sus estudiantes.

Los resultados obtenidos a partir de un análisis descriptivo global, ofrecen una visión panorámica y resumida del estudio, sirviendo para definir desde una dimensión cuantitativa las características de los ex alumnos de la especialidad.

El segundo nivel de análisis implica inferencia estadística, primero sobre las competencias del perfil profesional, y luego las capacidades de inserción que ofrece la formación, incorporando aquí un análisis bivariado que contrasta la situación entre ex alumnos, empleados y desempleados de la especialidad, enriqueciendo la perspectiva de análisis de la problemática al permitir establecer comparaciones entre ambos grupos.

Ahora bien, se precisa que las pruebas de contraste fueron realizadas con el programa estadístico "Statistical Product and Service Solutions" (SPSS), el tipo de prueba fue determinado según las características de la muestra. Siendo las variables categóricas y de libre distribución se utilizaron tablas de contingencia y el estadístico chi-cuadrado para la valoración de competencias, en la evaluación de la empleabilidad se aplicó la prueba T de student, que si bien es una prueba paramétrica, resulta robusta al contar con un n mayor de 30; para finalizar, en el análisis de las características de inserción laboral entre empleados y desempleados se utilizó la prueba U de Mann-Whitney y el contraste de medianas.

La siguiente tabla recoge las pruebas estadísticas realizadas con el SPSS.

Cuadro N° 7.1. Pruebas estadísticas utilizadas para el análisis de datos

| OBJETIVOS A VALORAR | TIPO DE ANÁLISIS | OBJETIVO DEL ANÁLISIS | PRUEBA ESTADÍSTICA |
|---|---------------------------------|--|---|
| Descripción de los ex alumnos | Descriptivo general estadístico | Caracterizar la muestra de ex alumnos | Tablas personalizadas |
| Valoración de las Competencias profesionales por parte de los implicados | Inferencia estadística | Triangular opiniones entre ex alumnos, profesores y empresarios. | Tablas de contingencia y chi cuadrado |
| Incidencia del programa de formación en la inserción laboral: a) Comparación de las características de inserción entre los ex alumnos empleados y desempleados | Inferencia estadística | Contrastar opiniones entre ex alumnos y profesores: a) Análisis bivariado entre ex alumnos empleados y desempleados | T de student para muestras independientes: a) Prueba de Mann-Whitney de muestras independientes y análisis de medianas |

Estas herramientas estadísticas, entregaron dos elementos para emitir juicios sobre los aspectos evaluados, por una parte la significación estadística y por otro lado las tendencias, ambas se utilizaron para el análisis de datos y configuran las conclusiones. Siendo así, es importante destacar que no fue posible establecer relaciones causales concluyentes o modelizaciones.

En efecto, al revisar las características de inserción laboral entre ex alumnos empleados y desempleados, resultó que con los datos obtenidos en principio con el análisis bivariado no fue posible obtener un modelo, debido a que estos datos no presentan una distribución normal y no podrían utilizarse como variables cuantitativas. Por otra parte, sí que se intentó trabajar sobre un modelo de regresión logística binominal u ordinal, pero visto que no se presentan diferencias estadísticamente significativas en el análisis bivariado, tampoco aportaría nada el modelo multivariante.

En este punto, resulta oportuno adelantar que de forma complementaria a los resultados estadísticos se integraron otras valoraciones, recogidas en entrevistas informales que serán atendidas en detalle en el apartado siguiente.

Para determinar si las valoraciones estadísticas son positivas o negativas se asume que “Poco” y “Nada” confirmarían una valoración negativa, mientras que “Mucho”, “Suficiente” y “Bastante”, serán valoraciones positivas, al existir agrupación de variables como es el caso de la variable “3” en la valoración de competencias que incluye “Poco”, “Nada” y “Suficiente”, será necesario revisar las tablas de contingencia para observar sus agrupaciones.

7.1.3. Análisis e Interpretación de datos

Se presentan en este apartado de forma resumida las pruebas realizadas centrándose en las interpretaciones, considerando que hay datos cuantitativos y cualitativos.

En relación a los datos cuantitativos, las pruebas estadísticas antes mencionadas podrán ser revisadas en detalle en los anexos que se indican para cada caso.

En esta línea se distinguen los dos tipos de análisis, el descriptivo y el específico, este último involucra una triangulación de la valoración de competencias profesionales y un análisis de la eficacia de la inserción laboral, incluyendo este, una caracterización de la misma entre ex alumnos empleados y desempleados a través de un análisis bivariado. La continuidad de estudios, se concibe como una consecuencia o síntesis general de la formación, atendiendo siempre a la realidad comentada por los participantes y sus experiencias, tanto en las entrevistas como en la aplicación del CE-EPADIL.

Desde una perspectiva cualitativa se analizan los datos recogidos en entrevistas informales, que sin duda dieron concreción a los resultados estadísticos, aportando elementos que desde lo cuantitativo no son visibles en el proceso de inserción.

7.1.3.1. Aportación de las entrevistas

Las entrevistas realizadas, surgen durante el proceso de aplicación del instrumento, donde los participantes luego de responder el cuestionario, mostraban espontaneidad para comentar aspectos que les resultaba necesario concretar.

La naturalidad de los comentarios y la implicación que mostraban los participantes, hizo oportuno incorporar estas aportaciones, de esta forma, se generó un diálogo intencional por parte de la investigadora, que se configuró a través de un núcleo previamente definido de puntos de interés para el estudio.

Tanto ex alumnos como profesores y empleadores, entregaron información valiosa que posteriormente se contrastó con los datos cuantitativos, fortaleciendo la información y contextualizándola, haciendo más comprensible los resultados y por otra parte, evidenciando aspectos que subyacen a la propia formación técnica.

7.1.3.2. Descripción estadística global de la muestra de ex alumnos

Como se ha mencionado, para la investigación se extrajo una muestra probabilística estratificada y proporcional de los ex alumnos en cada centro, de esta forma, las características que aquí se muestran son consideradas representativas de la población y por tanto homogéneas. Solo la variable Provincia fue considerada en discrepancia por lo que fue utilizada para validar la muestra tal como se presentó en el apartado anterior.

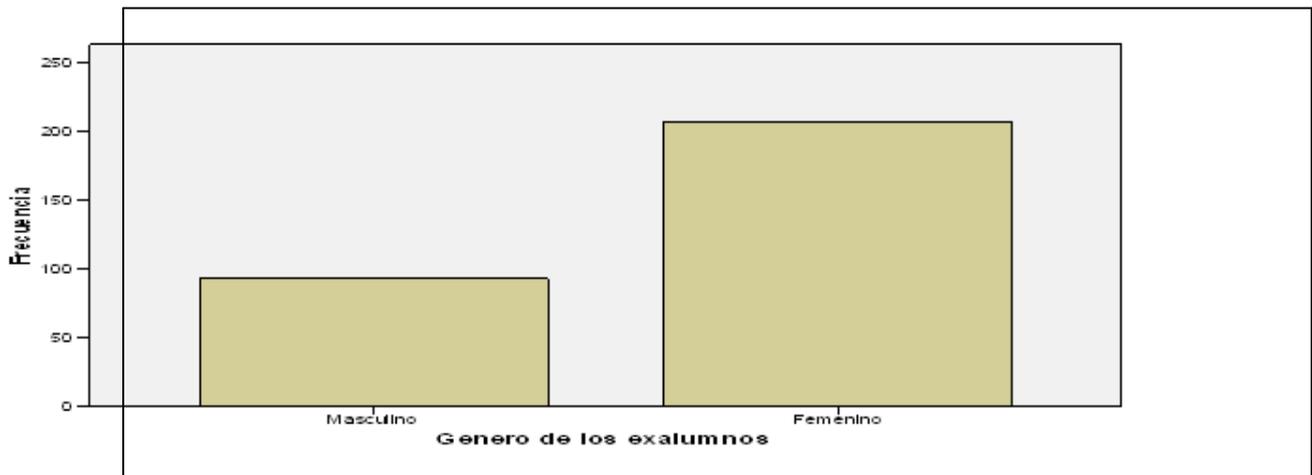
El análisis descriptivo si bien entrega una caracterización de los ex alumnos, servirá también de apoyo a la inferencia estadística, mostrando congruencias entre los datos que se obtuvieron en el análisis bivariado de las características entre empleados y desempleados.

Atendiendo a lo antes expuesto, entre las variables que definen a los sujetos se destaca:

La edad de los ex alumnos está concentrada en un 80% con 240 sujetos en los 20 años, el otro grupo importante es un 18 % con 54 sujetos en los 20 años.

En relación al genero el 69%, es decir, 207 corresponden a sexo femenino.

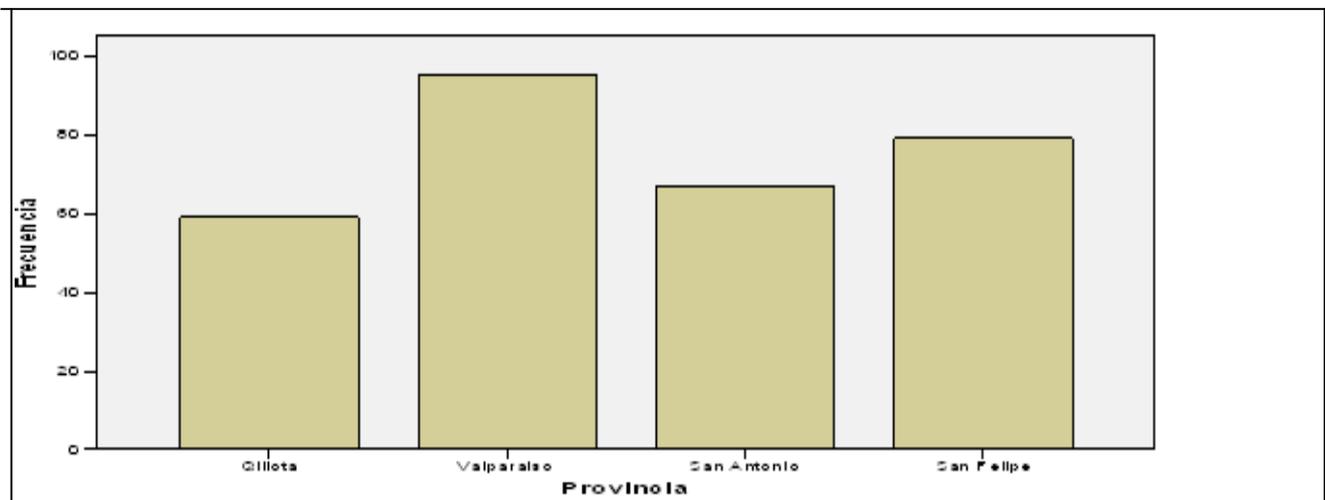
Gráfico N° 7.1. Género de los ex alumnos de la muestra



En cuanto al año en que terminaron sus estudios el 80% con 240 sujetos corresponde al año 2008. Por otra parte, la totalidad de los encuestados estaban titulados.

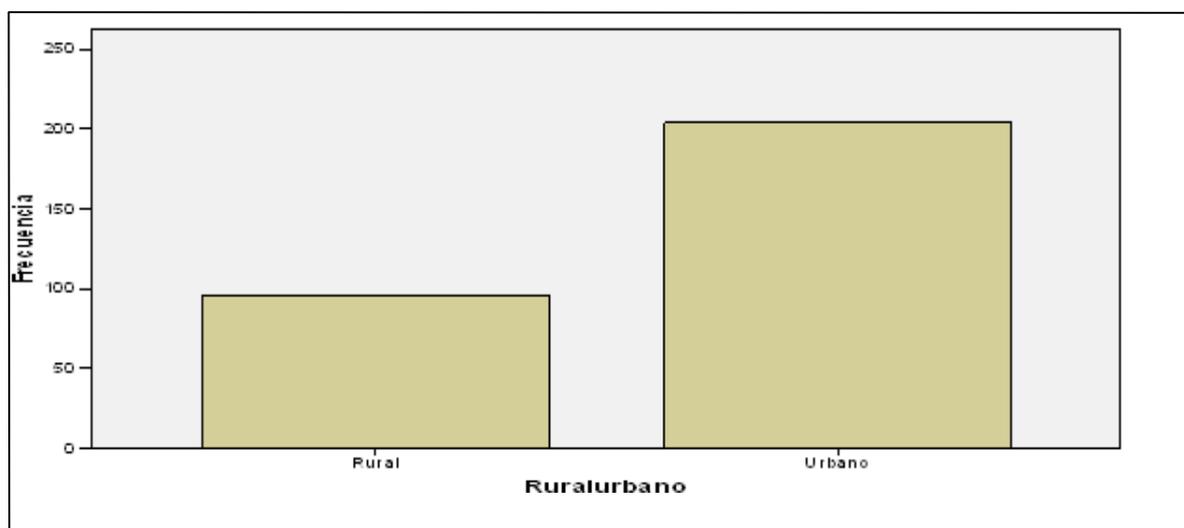
Siendo una muestra estratificada proporcional la más alta cantidad de ex alumnos provienen de la provincia de Valparaíso, con un total de 95 ex alumnos correspondiendo a un 32%.

Gráfico N° 7.2. Distribución de la muestra por Provincias en la V región



En cuanto a la localidad rural o urbana el 68% es urbano con 204 ex alumnos.

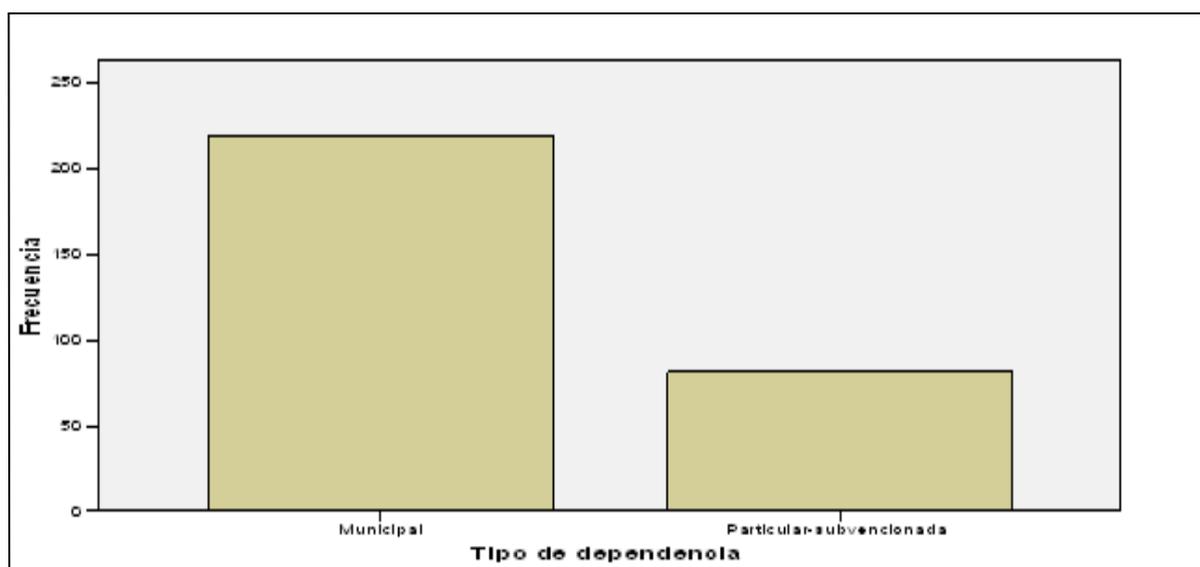
Gráfico N° 7.3. Localidad rural y urbana de los ex alumnos



La acreditación de calidad de la especialidad, distingue un 79% de establecimientos de la muestra.

La dependencia de los establecimientos educacionales es básicamente municipal, con un 73%, reflejando la gran participación del estado en esta modalidad educativa.

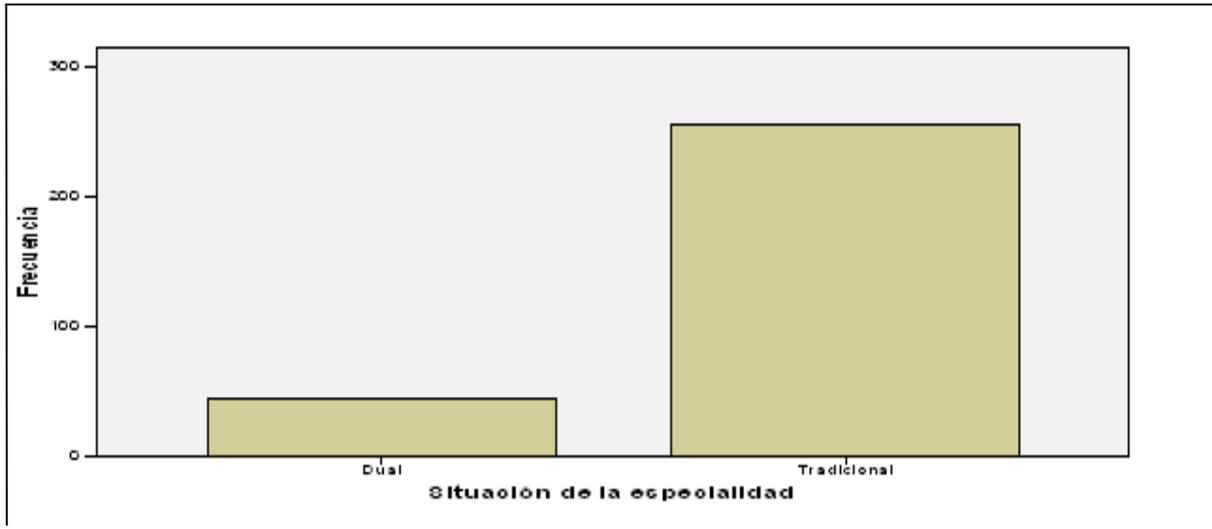
Gráfico N° 7.4. Dependencia administrativa de los centros que participan



El tipo de formación en un 85% es tradicional, la presencia de la formación Dual corresponde a un 15% para la especialidad. Se indica que la formación Dual está

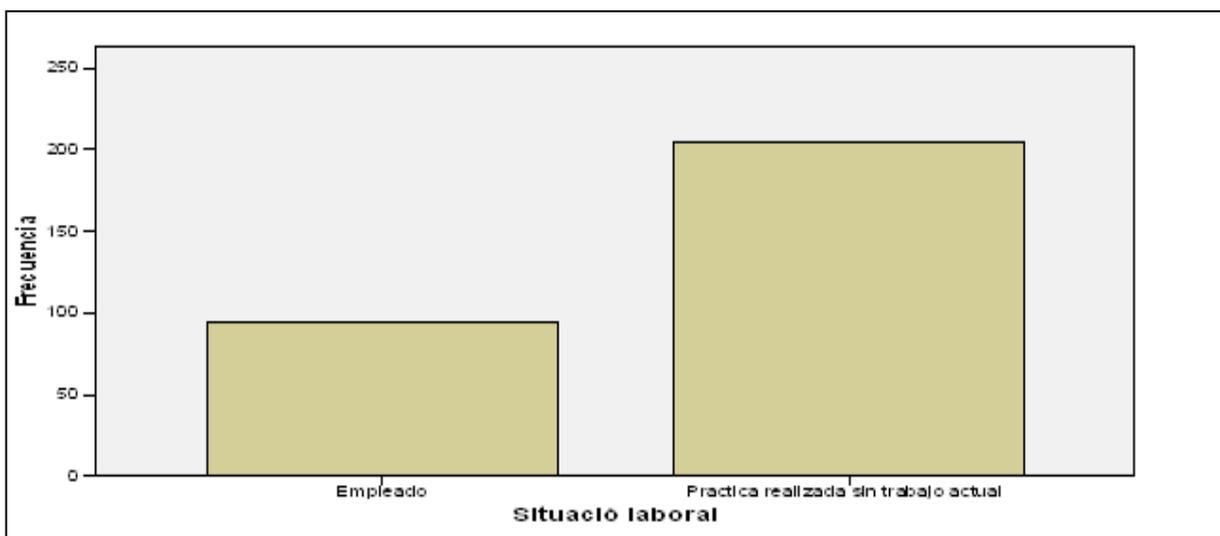
presente en mayor medida dentro de la EMTP, no siendo el caso de la especialidad de administración.

Gráfico N° 7.5. Situación académica de los ex alumnos



En cuanto a los datos referidos a la inserción laboral estos indican que un 32%, es decir 95 ex alumnos están ocupando un puesto de trabajo, donde solo 9 ocupaciones se corresponde a la formación, destacándose la presencia en los servicios públicos de las respectivas provincias.

Gráfico N° 7.6. Situación laboral de los ex alumnos



Otra cifra relevante, es la cantidad de sujetos que en su calidad de desempleados buscan trabajo llegan a un 74%, lo que representa a 151 ex alumnos.

Tabla N° 7.2. Tabla personalizada construida con el SPSS para obtener datos globales de Inserción laboral.

| Situación laboral | Inserción Laboral. Buscando trabajo | | Total |
|-------------------|--|-----|--------|
| | Si | No | |
| Empleado | 16 | 79 | 95 |
| | 17% | 83% | 100,0% |
| Desempleado | 151 | 54 | 205 |
| | 74% | 26% | 100,0% |
| Total | 167 | 133 | 300 |
| | 56% | 44% | 100,0% |

La cantidad de ex alumnos que continúan estudios corresponde a un 29%, mientras que los que no continúan estudios son un 71%.

Tabla N° 7.3. Tabla de frecuencias construida desde el SPSS

| | Frecuencia | Porcentaje Válido |
|-------------------------------------|------------|----------------------|
| Estudios Universitarios | 39 | 13,0 |
| Centros de formación u otros | 49 | 16,3 |
| No | 212 | 70,7 |
| Total | 300 | 100,0 |

Para más detalle de la información de tipo descriptivo (Ver anexo N° 17)

7.1.3.3. Tratamientos estadísticos específicos

A) Triangulación de la valoración de competencias

Antes de adentrarnos propiamente en la valoración de las competencias y con la intención de facilitar la comprensión de los datos, se explican brevemente decisiones que resultaron importantes para el análisis e interpretación estadística.

En este sentido, se pone de manifiesto que las tablas de contingencia requieren como valor esperado un número no inferior a 5, por lo que fue necesario agrupar variables, generándose la variable agrupada “Poco, Nada, Suficiente” o “(3)”. Si bien

agrupar “Poco” y “Nada” resulta lógico, el “Suficiente” parece escapar a dicha categoría, sin embargo, para tomar la decisión de unirlos, fue decisivo identificar como se distribuyen las valoraciones, constatando que el “Nada” está presente en un mínimo, las valoraciones “Poco” no son significativas porcentualmente y el peso de las opiniones recae en “Suficiente”.

Reconocido esto, el estadístico chi-cuadrado arroja una significación estadística de las diferencias entre las valoraciones de los participantes, mientras que las tablas de contingencia aportan la visualización detallada de la distribución de las opiniones por cada grupo, lo que permite identificar tendencias en caso de no existir significación estadística.

Competencia 6.1. : Capacidad para atender público y entregar información de carácter general

A la vista de los resultados (Ver anexo N° 18) podemos considerar que existen diferencias significativas entre la opinión de los participantes, con un chi cuadrado de 0,037 asumiendo un nivel de significancia de 0.05. En el análisis de las tablas de contingencia es posible distinguir las siguientes asociaciones.

1. Los ex alumnos manifiestan preferencia por la valoración “ (Mucho)”
2. Los profesores manifiestan preferencia por la valoración “ (Mucho)”
3. Los empresarios manifiestan preferencia por la valoración “(Mucho)”

Al observar los resultados, los tres grupos presentan preferencias por la valoración “(Mucho)”, siendo así, se considera que la competencia 6.1 es positivamente valorada por los tres participantes con una clara preferencia a señalar “Mucho” como la opinión predilecta.

Sin embargo, los residuos tipificados corregidos sin modificar las preferencias antes mencionadas (recuento de sujetos por valoración), denotan una desproporción significativa entre la valoración de ex alumnos y profesores, a favor de ex alumnos en la valoración “(3)” y a favor de los profesores en la valoración “(Mucho)”. Lo que quiere decir que el porcentaje de ex alumnos que optan por la valoración “(3)” es

significativamente más alto que ese mismo porcentaje referido al total de encuestados pasando de 18.5% al 20.8 % y para el caso de los profesores pasando de un 52.4% a un 67.3% tendencia.

Competencia 6.2.: Capacidad para confeccionar documentación interna y externa según modelos oficiales de la empresa.

A la vista de los resultados (Ver anexo N° 18) podemos considerar que existen diferencias significativas entre la opinión de los participantes, con un chi- cuadrado de 0,011 asumiendo un nivel de significancia de 0.05. En el análisis de las tablas de contingencia es posible distinguir las siguientes asociaciones.

1. Los ex alumnos manifiestan preferencia por la valoración “ (Mucho)”
2. Los profesores manifiestan preferencia por la valoración “ (Mucho)”
3. Los empresarios manifiestan preferencia por la valoración “Mucho”

Al analizar las preferencias, los tres grupos presentan preferencias por la valoración “(Mucho)”, siendo así, se considera que la competencia 6.2 es positivamente valorada por los tres participantes, con una clara preferencia a señalar “(Mucho)” como la opinión predilecta.

Sin embargo, los residuos tipificados corregidos sin modificar las preferencias antes mencionadas (recuento de sujetos por valoración), denotan una desproporción significativa entre la valoración de ex alumnos y empresarios, a favor de ex alumnos en la valoración “(3)” y en desmedro de los mismo en la valoración “(Mucho)”, así también, en contra de los empresarios en la valoración “(3)”. Lo que quiere decir que el porcentaje de ex alumnos que optan por la valoración “(3)” es significativamente más alto que ese mismo porcentaje referido al total de encuestados, pasando de 17.5% al 20.5 % y de un 56.2 % a un 52.9 % para el caso de la valoración “(Mucho)”, los empresarios presentan una baja, pasando de un 17.5 % a un 2.1%.

Competencia 6.3. : Capacidad para recepcionar, registrar archivar y tramitar las solicitudes del personal y del público en general

A la vista de los resultados (Ver anexo N° 18) podemos considerar que **no** existen diferencias significativas entre la opinión de los participantes, con un chi- cuadrado de 0,234 asumiendo un nivel de significancia de 0.05. En el análisis de las tablas de contingencia es posible distinguir las siguientes asociaciones.

1. Los exalumnos manifiestan preferencia por la valoración “ (Mucho)”
2. Los profesores manifiestan preferencia por la valoración “ (Mucho)”
3. Los empresarios manifiestan preferencia por la valoración “(Mucho)”

Al observar los resultados, los tres grupos presentan preferencias por la valoración “(Mucho)”, siendo así, se considera que la competencia 6.3 es positivamente valorada por los tres participantes, con una clara preferencia a señalar “Mucho” como la opinión predilecta.

Competencia 6.4. : Capacidad para solicitar y reponer materiales necesarios para el funcionamiento de la unidad correspondiente.

A la vista de los resultados (Ver anexo N° 18) podemos considerar que existen diferencias significativas entre la opinión de los participantes, con un chi- cuadrado de 0,000 asumiendo un nivel de significancia de 0.05. En el análisis de las tablas de contingencia es posible distinguir las siguientes asociaciones.

1. Los ex alumnos manifiestan preferencia por la valoración “ (Mucho)”
2. Los profesores manifiestan preferencia por la valoración “ (Mucho)”
3. Los empresarios manifiestan una preferencia por la valoración “(3)”

Al analizar las preferencias, tanto ex alumnos como profesores coinciden en su valoración “(Mucho)”, mientras que los empresarios o empleadores se decantan por el “(3)”, recordando que esta valoración constituye una variable agrupada, el mayor recuento de sujetos esta en el “(Suficiente)”, por lo que se considera que la competencia 6.4 es positivamente valorada por los tres participantes, con una tendencia a señalar “Mucho” como la opinión predilecta.

Sin embargo, los residuos tipificados corregidos sin modificar las preferencias antes mencionadas (recuento de sujetos por valoración), denotan una desproporción significativa entre la valoración de ex alumnos y empresarios, en contra de los ex alumnos en la valoración “(3)” y a favor de los mismos en la valoración “(Mucho)”, así también, a favor de los empresarios en la valoración “(3)” y en desmedro de los mismos en la valoración “(Mucho)”. Lo que quiere decir que el porcentaje de ex alumnos que optan por la valoración “(3)” es significativamente más baja que ese mismo porcentaje referido al total de encuestados, pasando de 27.8 % al 23.5 % y de un 43.42 % a un 48 % para el caso de la valoración “(Mucho)”, así también, los empresarios presentan un aumento, pasando de un 27.8 % a un 53.2%.

Competencia 6.5.: Capacidad para elaborar la documentación de las operaciones de compra y venta

A la vista de los resultados (Ver anexo N° 18) podemos considerar que existen diferencias significativas entre la opinión de los participantes, con un chi- cuadrado de 0,021 asumiendo un nivel de significancia de 0.05. En el análisis de las tablas de contingencia es posible distinguir las siguientes asociaciones.

1. Los ex alumnos manifiestan preferencia por la valoración “ (Mucho)”
2. Los profesores manifiestan preferencia por la valoración “ (Mucho)”
3. Los empresarios manifiestan preferencia por la valoración “(Bastante)”

Al analizar las preferencias, tanto ex alumnos como profesores coinciden en su valoración “(Mucho)”, mientras que los empresarios o empleadores se decantan por el “(Bastante)”, por lo que se considera que la competencia 6.5 es positivamente valorada por los tres participantes, con una tendencia a señalar “Mucho” como la opinión predilecta.

Sin embargo, los residuos tipificados corregidos sin modificar las preferencias antes mencionadas (recuento de sujetos por valoración), denotan una desproporción significativa entre la valoración de ex alumnos y empresarios, a favor de los ex alumnos en la valoración “(3)” y en contra de los empresarios en la misma valoración. Lo que quiere decir que el porcentaje de ex alumnos que optan por la valoración “(3)” es significativamente más alta que ese mismo porcentaje referido al

total de encuestados, pasando de 17.6 % al 21.1 % y de un 17.6 % a un 4.4 % para el caso de los empresarios.

Competencia 6.6.: Capacidad para registrar y archivar la documentación de las operaciones de compra y venta

A la vista de los resultados (Ver anexo N° 18) podemos considerar que **no** existen diferencias significativas entre la opinión de los participantes, con un chi- cuadrado de 0,722 asumiendo un nivel de significancia de 0.05. En el análisis de las tablas de contingencia es posible distinguir las siguientes asociaciones.

1. Los ex alumnos manifiestan preferencia por la valoración “(Mucho)”
2. Los profesores manifiestan preferencia por la valoración “(Mucho)”
3. Los empresarios manifiestan preferencia por la valoración “(Mucho)”

Al observar los resultados, los tres grupos presentan preferencias por la valoración “(Mucho)”, siendo así, se considera que la competencia 6.6 es positivamente valorada por los tres participantes, con una clara preferencia a señalar “Mucho” como la opinión predilecta.

Competencia 6.7.: Capacidad para realizar operaciones comerciales destinada a la captación y mantención de clientes.

A la vista de los resultados (Ver anexo N° 18) podemos considerar que **no** existen diferencias significativas entre la opinión de los participantes, con un chi- cuadrado de 0,102 asumiendo un nivel de significancia de 0.05. En el análisis de las tablas de contingencia es posible distinguir las siguientes asociaciones.

1. Los ex alumnos manifiestan preferencia por la valoración “(Bastante)”
2. Los profesores manifiestan preferencia por la valoración “(Mucho)”
3. Los empresarios manifiestan preferencia por la valoración “(Bastante)”

Al observar los resultados, tanto ex alumnos como empresarios o empleadores coinciden en su valoración “(Bastante)”, mientras que los profesores se decantan por

el “Mucho”), por lo que se considera que la competencia 6.7 es positivamente valorada por los tres participantes, con una tendencia a señalar “(Bastante)” como la opinión predilecta.

Sin embargo, los residuos tipificados corregidos sin modificar las preferencias antes mencionadas (recuento de sujetos por valoración), denotan una desproporción significativa entre la valoración de los profesores en desmedro de la valoración “(Bastante)”. Lo que quiere decir que el porcentaje de profesores que optan por la valoración “(Bastante)” es significativamente más baja que ese mismo porcentaje referido al total de encuestados, pasando de 39.2 % al 25 %.

Competencia 6.8.: Habilidad para comunicar las incidencias detectadas en la compra y venta del producto y/o servicio

A la vista de los resultados (Ver anexo N° 18) podemos considerar que **no** existen diferencias significativas entre la opinión de los participantes, con un chi- cuadrado de 0,219 asumiendo un nivel de significancia de 0.05. En el análisis de las tablas de contingencia es posible distinguir las siguientes asociaciones.

1. Los ex alumnos manifiestan preferencia por la valoración “ (Mucho)”
2. Los profesores manifiestan preferencia por la valoración “ (Mucho)”
3. Los empresarios manifiestan preferencia por la valoración “(Mucho)”

Al observar los resultados, los tres grupos presentan preferencias por la valoración “(Mucho)”, siendo así, se considera que la competencia 6.8 es positivamente valorada por los tres participantes, con una clara preferencia a señalar “Mucho” como la opinión predilecta.

Competencia 6.9.: Capacidad de gestionar la documentación de recepción y despacho del producto y/o servicio

A la vista de los resultados (Ver anexo N° 18) podemos considerar que **no** existen diferencias significativas entre la opinión de los participantes, con un chi- cuadrado

de 0,219 asumiendo un nivel de significancia de 0.05. En el análisis de las tablas de contingencia es posible distinguir las siguientes asociaciones.

1. Los ex alumnos manifiestan preferencia por la valoración “ (Mucho)”
2. Los profesores manifiestan preferencia por la valoración “ (Mucho)”
3. Los empresarios manifiestan preferencia por la valoración “(Mucho)”

Al observar los resultados, los tres grupos presentan preferencias por la valoración “(Mucho)”, siendo así, se considera que la competencia 6.8 es positivamente valorada por los tres participantes, con una clara preferencia a señalar “Mucho” como la opinión predilecta.

Competencia 6.10. : Capacidad de gestionar los contratos de trabajo

A la vista de los resultados (Ver anexo N° 18) podemos considerar que **no** existen diferencias significativas entre la opinión de los participantes, con un chi- cuadrado de 0,363 asumiendo un nivel de significancia de 0.05. En el análisis de las tablas de contingencia es posible distinguir las siguientes asociaciones.

1. Los ex alumnos manifiestan preferencia por la valoración “ (Mucho)”
2. Los profesores manifiestan preferencia por la valoración “ (Mucho)”
3. Los empresarios manifiestan preferencia por la valoración “(Bastante)”

Al analizar las preferencias, tanto ex alumnos como profesores coinciden en su valoración (“Mucho”), mientras que los empresarios o empleadores se decantan por el (“Bastante”), por lo que se considera que la competencia 6.10 es positivamente valorada por los tres participantes, con una tendencia a señalar “(Mucho)” como la opinión predilecta.

Competencia 6.11. : Capacidad para mantener y actualizar los expedientes personales de los empleados

A la vista de los resultados (Ver anexo N° 18) podemos considerar que **no** existen diferencias significativas entre la opinión de los participantes, con un chi- cuadrado

de 0,337 asumiendo un nivel de significancia de 0.05. En el análisis de las tablas de contingencia es posible distinguir las siguientes asociaciones.

1. Los ex alumnos manifiestan preferencia por la valoración “ (Mucho)”
2. Los profesores manifiestan preferencia en la misma proporción tanto por la valoración “(Suficiente)” como “ (Mucho)”
3. Los empresarios manifiestan preferencia por la valoración “(Bastante)”

Al analizar las preferencias, tanto ex alumnos como profesores coinciden en su valoración (“Mucho”), sin embargo, en estos últimos el recuento de valoraciones (“Suficiente”) y (“Mucho”) coinciden, mientras que los empresarios o empleadores se decantan por el (“Bastante”), de esta forma, se considera que la competencia 6.11 es positivamente valorada por los tres participantes, con una tendencia a señalar “(Mucho)” como la opinión predilecta.

Competencia 6.12. : Capacidad para controlar la asistencia de personal completando la documentación pertinente

A la vista de los resultados (Ver anexo N° 18) podemos considerar que existen diferencias significativas entre la opinión de los participantes, con un chi- cuadrado de 0,015 asumiendo un nivel de significancia de 0.05. En el análisis de las tablas de contingencia es posible distinguir las siguientes asociaciones.

1. Los ex alumnos manifiestan preferencia por la valoración “(Mucho)”
2. Los profesores manifiestan preferencia por la valoración “(Mucho)”
3. Los empresarios manifiestan preferencia por la valoración “(3)”

Al analizar las preferencias, tanto ex alumnos como profesores coinciden en su valoración (“Mucho”), mientras que los empresarios o empleadores se decantan por la valoración (“3”), recordando que esta constituye una variable agrupada, el mayor recuento de sujetos esta en el “(Suficiente)”, por lo que se considera que la competencia 6.12 es positivamente valorada por los tres participantes, con una tendencia a señalar “Mucho” como la opinión predilecta.

Sin embargo, los residuos tipificados corregidos sin modificar las preferencias antes mencionadas (recuento de sujetos por valoración), denotan una desproporción significativa entre la valoración de ex alumnos y empresarios, en contra de los ex alumnos en la valoración “(3)” y a favor de los mismos en la valoración “(Mucho)”, así también, a favor de los empresarios en la valoración “(3)” y en desmedro de los mismos en la valoración “(Mucho)”.

Lo que quiere decir que el porcentaje de ex alumnos que optan por la valoración “(3)” es significativamente más baja que ese mismo porcentaje referido al total de encuestados, pasando de 31.4 % al 28.8 % y mas alta en la valoración “(Mucho)” pasando de un 39.6 % a un 42.1 %, así también, los empresarios presentan un aumento en la valoración “(3)” pasando de un 31.4 % a un 54.8% y una baja en la valoración “(Mucho)” pasando del 39.6% al 12.9%

Competencia 6.13. : Capacidad para confeccionar documentos relacionados con remuneraciones

A la vista de los resultados (Ver anexo N° 18) podemos considerar que **no** existen diferencias significativas entre la opinión de los participantes, con un chi- cuadrado de 0,727 asumiendo un nivel de significancia de 0.05. En el análisis de las tablas de contingencia es posible distinguir las siguientes asociaciones.

1. Los ex alumnos manifiestan preferencia por la valoración “ (Mucho)”
2. Los profesores manifiestan preferencia por la valoración “ (Mucho)”
3. Los empresarios manifiestan preferencia por la valoración “(Mucho)”

Al observar los resultados, los tres grupos presentan preferencias por la valoración “(Mucho)”, siendo así, se considera que la competencia 6.13 es positivamente valorada por los tres participantes, con una clara preferencia a señalar “Mucho” como la opinión predilecta.

Competencia 6.14. : Habilidad para gestionar documentación relativa al termino de contrato

A la vista de los resultados (Ver anexo N° 18) podemos considerar que **no** existen diferencias significativas entre la opinión de los participantes, con un chi- cuadrado de 0,151 asumiendo un nivel de significancia de 0.05. En el análisis de las tablas de contingencia es posible distinguir las siguientes asociaciones.

1. Los ex alumnos manifiestan preferencia por la valoración “ (Mucho)”
2. Los profesores manifiestan preferencia por la valoración “ (Mucho)”
3. Los empresarios manifiestan preferencia por la valoración “(Bastante)”

Al analizar las preferencias, tanto ex alumnos como profesores coinciden en su valoración (“Mucho”), mientras que los empresarios o empleadores se decantan por el (“Bastante”), por lo que se considera que la competencia 6.14 es positivamente valorada por los tres participantes, con una tendencia a señalar “Mucho” como la opinión predilecta.

Sin embargo, los residuos tipificados corregidos sin modificar las preferencias antes mencionadas (recuento de sujetos por valoración), denotan una desproporción significativa entre la valoración de los empresarios a favor de la valoración “(Bastante)”. Lo que quiere decir que el porcentaje de empresarios que optan por la valoración “(Bastante)” es significativamente más alta que ese mismo porcentaje referido al total de encuestados, donde un 26.8 % pasa a un 45.8 %.

Competencia 6.15.: Capacidad para efectuar las operaciones de tesorería relativas a la presentación de documentos de ingreso y pagos ante instituciones pertinentes

A la vista de los resultados (Ver anexo N° 18) podemos considerar que **no** existen diferencias significativas entre la opinión de los participantes, con un chi- cuadrado de 0,056 asumiendo un nivel de significancia de 0.05. En el análisis de las tablas de contingencia es posible distinguir las siguientes asociaciones.

1. Los ex alumnos manifiestan preferencia por la valoración “ (Mucho)”
2. Los profesores manifiestan preferencia por la valoración “ (Mucho)”
3. Los empresarios manifiestan preferencia por la valoración “(Mucho)”

Al observar los resultados, los tres grupos presentan preferencias por la valoración “(Mucho)”, siendo así, se considera que la competencia 6.15 es positivamente valorada por los tres participantes, con una clara preferencia a señalar “Mucho” como la opinión predilecta.

Sin embargo, los residuos tipificados corregidos sin modificar las preferencias antes mencionadas (recuento de sujetos por valoración), denotan una desproporción significativa entre la valoración de los ex alumnos y empresarios, a favor de los ex alumnos en la valoración “(3)” y en desmedro de los empresarios en la misma valoración. Lo que quiere decir que el porcentaje de ex alumnos que optan por la valoración “(3)” es significativamente más alta que ese mismo porcentaje referido al total de encuestados, pasando de 33 % a un 35.7 % en los ex alumnos y de un 33% a un 11.5% en los empresarios.

Competencia 6.16. : Capacidad para registrar en los libros de contabilidad las operaciones comerciales y financieras que se producen en la empresa

A la vista de los resultados (Ver anexo N° 18) podemos considerar que **no** existen diferencias significativas entre la opinión de los participantes, con un chi- cuadrado de 0,346 asumiendo un nivel de significancia de 0.05. En el análisis de las tablas de contingencia es posible distinguir las siguientes asociaciones.

1. Los ex alumnos manifiestan preferencia por la valoración “(Mucho)”
2. Los profesores manifiestan preferencia por la valoración “(Mucho)”
3. Los empresarios manifiestan preferencia por la valoración “(3)”

Al analizar las preferencias, tanto ex alumnos como profesores coinciden en su valoración “(Mucho)”, mientras que los empresarios o empleadores se decantan por

la valoración (“3”), recordando que esta constituye una variable agrupada y revisando la tabla, el mayor recuento de sujetos está entre “(Poco)” y “(Nada)”, sin embargo como bastante y mucho suman un 63 % se considera que la competencia 6.16 es positivamente valorada por los empresarios, mientras que entre los ex alumnos y profesores se mantiene la tendencia a señalar “Mucho” como la opinión predilecta.

Competencia 6.17. : Capacidad para confeccionar estados de saldos contables

A la vista de los resultados (Ver anexo N° 18) podemos considerar que **no** existen diferencias significativas entre la opinión de los participantes, con un chi- cuadrado de 0,506 asumiendo un nivel de significancia de 0.05. En el análisis de las tablas de contingencia es posible distinguir las siguientes asociaciones.

1. Los ex alumnos manifiestan preferencia por la valoración “ (Mucho)”
2. Los profesores manifiestan preferencia por la valoración “ (Mucho)”
3. Los empresarios manifiestan preferencia por la valoración “(Mucho)”

Al analizar los resultados, los tres grupos presentan preferencias por la valoración “(Mucho)”, siendo así, se considera que la competencia 6.17 es positivamente valorada por los tres participantes, con una clara preferencia a señalar “Mucho” como la opinión predilecta.

Con el fin de ilustrar y hacer más comprensibles los resultados obtenidos se presenta la siguiente tabla.

Tabla N° 7.4. Resumen de las valoraciones sobre las competencias

| Competencias por área | | Sig. asintótica bilateral | Interpretación sobre las opiniones | Tendencia en la Valoración general |
|---|-------------|---------------------------|------------------------------------|------------------------------------|
| Realizar gestiones administrativas en la empresa | 6.1 | *0.037 | Hay diferencia | Positiva |
| | 6.2 | *0.011 | Hay diferencia | Positiva |
| | 6.3 | 0.234 | No hay diferencia | Positiva |
| | 6.4 | *0.000 | Hay diferencia | Positiva |
| Realizar la gestión administrativa de compra y venta de productos y/o servicios | 6.5 | *0.021 | Hay diferencia | Positiva |
| | 6.6 | 0.722 | No hay diferencia | Positiva |
| | 6.7 | 0.102 | No hay diferencia | Positiva |
| | 6.8 | 0.219 | No hay diferencia | Positiva |
| | 6.9 | 0.219 | No hay diferencia | Positiva |
| Realizar las gestiones administrativas de personal | 6.10 | 0.363 | No hay diferencia | Positiva |
| | 6.11 | 0.337 | No hay diferencia | Positiva |
| | 6.12 | *0.015 | Hay diferencia | Positiva |
| | 6.13 | 0.727 | No hay diferencia | Positiva |
| | 6.14 | 0.151 | No hay diferencia | Positiva |
| Realizar las gestiones financieras y efectuar los registros contables | 6.15 | 0.056 | No hay diferencia | Positiva |
| | 6.16 | 0.346 | No hay diferencia | Positiva |
| | 6.17 | 0.506 | No hay diferencia | Positiva |

Si bien las valoraciones de los tres implicados en términos generales tienden a otorgar “Mucha” importancia a las competencias profesionales, dichas opiniones presentan matices que pudiendo observarse en la triangulación, son a continuación comentadas de forma general.

1. Valoración por parte de los ex alumnos

De acuerdo a los datos, los ex alumnos representan el segundo grupo en otorgar la máxima valoración a las competencias, es decir, desde una perspectiva global, representa el segundo grupo en otorgar la valoración “Mucho” a las competencias del perfil profesional, solo en la competencia 6.7 aparece su máxima valoración en un “Bastante”, que llega a un 40 %. La competencia más valorada para ellos fue la 6.2 y 6.3 con un 53%.

Tanto las valoraciones “Nada”, como “No lo sé” no son significativas para la muestra, solo la competencia 6.14 muestran un “Nada” que alcanza su máximo con un valor de 4.7%, de la misma forma el valor de “Poco” llega solamente a un 8% en la

competencia 6.14 y 6.15. Los valores de “Suficiente” y “Bastante” concentran porcentajes más altos, sin embargo no resultan determinantes para la valoración global del grupo.

2. Valoración por parte de los profesores

De acuerdo a los datos, los profesores representan el primer grupo en otorgar la máxima valoración a las competencias profesionales. La competencia más valorada por ellos fue la 6.2 con un 68%, coincidiendo así con los ex alumnos en otorgarle mayor relevancia a la capacidad de confeccionar documentación interna y externa según modelos oficiales de la empresa.

Tanto la valoración “Nada”, como “No lo sé” no son significativas para la muestra, solo las competencia 6.4 muestra un “Nada” que alcanza un 2.1%, el valor “Poco” llega solamente a una máxima de 8.5% en la competencia 6.4. Los valores de “Suficiente” y “Bastante” concentran porcentajes más altos, sin embargo no resultan significativos para la muestra.

3. Valoración para los empleadores

Los empleadores en comparación con los otros dos grupos de participantes representan la valoración más baja sobre las competencias. La competencia más valorada por ellos fue la 6.2 con un 65%, donde nuevamente resalta la capacidad para confeccionar documentación interna y externa según modelos oficiales de la empresa.

Tanto la valoración “Nada”, como “No lo sé” no son significativas para la muestra, solo las competencia 6.16 muestra un “Nada” que alcanza un 13.3%, la valoración “Poco” alcanza solamente a un 16.7% en la competencia 6.16. Los valores de “Suficiente” y “Bastante” concentran porcentajes más altos, sin embargo no resultan significativos para la muestra.

Desde una perspectiva global los resultados obtenidos resaltan que:

1. Solo 5 competencias muestran significación estadística. Sin embargo la valoración observada en las tendencias es para los tres implicados positiva en todas las competencias.
2. Al identificar las áreas de competencia, el área de “Realizar gestiones administrativas de la empresa” es la que presenta mayor diferencia entre los participantes, aunque en el recuento porcentual o tendencia la valoración sigue siendo positiva.
3. Se destaca que los profesores son los que mejor valoran las competencias, luego le siguen los ex alumnos y finalmente los empresarios. Así la competencia 6.2 “la capacidad para confeccionar documentación interna y externa según modelos oficiales de la empresa” es la más relevante para los tres grupos.

A modo de síntesis

Según las valoraciones y su triangulación las competencias son reconocidas por los implicados (ex alumnos, profesores y empleadores) como importantes para el desempeño profesional. La significación estadística, entendida como una diferencia de opinión se registró en 5 competencias, sin embargo, la tendencia que denotan los recuentos totales siguieron siendo positivos, tal como puede observarse en las tablas de contingencia que muestra el anexo N° 18.

Por tanto, se puede concluir que las competencias del perfil profesional son coherentes a las necesidades de la empresa, las prácticas de los titulados de la especialidad y las percepciones de los profesores. Destacando que estas son valoraciones referidas a la pertinencia de dicho conocimiento para el desempeño de un puesto de un puesto de trabajo como administrativo y no al dominio de las mismas.

En este sentido, las entrevistas entregaron información que sustenta esta opinión, ya que los empresarios o empleadores son categóricos al decir que la lista de competencias estando bien definidas, no representan más que un deseo, ya que en

la práctica estos jóvenes al terminar su formación carecen de tales habilidades y más aun, muestran claras evidencias de ni siquiera dominar competencias básicas, opiniones que se hacen explícitas en las expresiones que pueden ser revisada en el anexo N° 16.

Complementando la triangulación, el vaciado de las preguntas abiertas del cuestionario que puede ser revisado en el anexo N° 15, destaca que los empresarios o empleadores también remarcan la necesidad de desarrollar otras competencias en los alumnos, competencias que ellos denominan, capacidades para mantener actitudes favorables para el trabajo (disponibilidad, compromiso, empatía, asertividad, adaptabilidad), así lo denotan.

En este sentido, aparecen puntos de encuentro entre los empresarios y ex alumnos al referirse a otras competencias valiosas para su trabajo. Así, los ex alumnos manifiestan la necesidad de contar con la capacidad para adaptarse a las necesidades de la empresa en primera instancia, muy seguida por la capacidad de utilizar aplicaciones informáticas y la capacidad de desarrollar actitudes favorables para el trabajo.

Si bien llama la atención en principio la similitud en el lenguaje entre ambos, es de suponer que el contacto directo entre empleado y empleador ha generado una visión consensuada, donde el trabajador (ex alumno) reconoce la necesidad de capacidades para mantener actitudes favorables para el trabajo (disponibilidad, compromiso, empatía, asertividad, adaptabilidad).

El profesor sin embargo, si bien se encuentra con estas competencias mencionadas por empleadores y empleados, parece abordar el tema remitiéndose al desempeño puntual del administrador, destacando la capacidad del control de inventarios, capacidad de redactar y presentar informes verbales y escritos, capacidad de desarrollar habilidades sociales, capacidad de adaptarse a los cambios y mejora continua.

Por otra parte, los profesores durante las entrevistas (8 de los 15 entrevistados) señalan incertidumbre al momento de valorar el dominio de las competencias en

sus alumnos, aludiendo siempre a la falta de tiempo y de recursos. Los ex alumnos se suman a esta observación, titubeando respecto al dominio de sus propias capacidades, distinguiendo la teoría de la práctica y reconociendo que hay cosas que solamente las aprendieron en el desempeño de su trabajo.

Es así, como resultado relevante la opinión de los empresarios durante las entrevistas, quienes de forma rotunda y generalizada, insistieron en la mala formación de los administrativos, remarcando que carecen de competencias básicas. Por lo que señalan severamente que el problema de esta formación no está en las competencias propias de la especialidad, sino en la formación general que reciben estos sujetos, la que desde su opinión debería ser el soporte para adquirir y desarrollar otras capacidades.

En un 90% los empleadores del sector privado, aluden directamente al fracaso de la educación al profesorado, responsabilizando al estado de mantener una educación decadente que no aporta más que gasto y desprestigio a la carrera docente y la educación pública en Chile.

El peso de la opinión de los empleadores resulta indiscutible, siendo ellos los ofertantes de puestos de trabajo, por tanto sus apreciaciones representan en gran medida, el valor efectivo del programa de formación.

De esta forma y a modo de conclusión, se pone sobre la mesa el núcleo duro de la EMTP, como es la adquisición de las competencias básicas por parte del alumnado. Señalando además la necesidad de incluir competencias referidas a la adaptabilidad en el trabajo, lo que involucra no solo conocimientos, sino habilidades y emociones que en su conjunto generen comportamientos eficaces para el buen desempeño en el mundo laboral.

Sin embargo, la crítica fuerte del empleador recae sobre la carencia que muestra el ex alumno sobre conocimientos y habilidades útiles a su vida laboral y cotidiana, entorpeciendo su integración laboral, prestigio profesional y social, además de una propia autoestima que motive un desarrollo personal.

B) Análisis de diferencias de media para constatar la eficacia de la inserción laboral

Para valorar la capacidad de inserción del programa de administración se trabajo con los ítems del cuestionario identificados en la tabla 7.3., contrastando opiniones entre ex alumnos y profesores.

Los factores analizados para la inserción fueron tratados ampliamente en el marco teórico, donde conocimientos, habilidades y emociones, resultan ser elementos constitutivos de la actitud, determinantes para el éxito en la ejecución de la acción eficaz o competencia, y como tal, están presentes en las distintas dimensiones del modelo de inserción laboral.

Con esta idea, se realizó una comparación de medias con la T de Student. Posteriormente, identificados los ítem que presentan significación será la valoración de los ex alumnos la que definirá la valoración, siendo ellos los que viven directamente la formación, la búsqueda de empleo y mantenimiento del puesto de trabajo o continuidad de estudios.

Este paquete de ítems incluye los ítems con la fiabilidad de .909, sin embargo excluye los ítems 48, 49, 50, 51 y 52, ya que son referidos a conductas propias del ex alumno o también llamadas actitudes de inserción, así también los ítem 43 y 53 están referidos a conocimientos puntuales que tiene el ex alumno, por tanto no resulta pertinente contrastar dichas opiniones entre ex alumnos y profesores.

Al hablar de los ítems que conforman este paquete para evaluar la incidencia de la formación en la inserción, se tiene muy en cuenta la validez de constructo, siendo posiblemente desde una perspectiva científica la más importante, refiriéndose al grado en que una medición se relaciona consistentemente con otras mediciones de acuerdo con hipótesis derivadas de la teoría y que conciernen a los conceptos que están siendo medidos.

En consecuencia, el bloque de ítems considerados en este análisis también incluye ítems que no están considerados en el análisis de fiabilidad, primando en su

incorporación la validez de constructo, justificando la presencia de los ítems 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 33 y 34 como parte del bloque que analiza la eficacia de la inserción del programa.

Por otra parte, los empleadores o empresarios han quedado fuera de dicha comparación, siendo ellos mismos los que manifestaron su capacidad y pertinencia para enjuiciar solo las competencias profesionales del programa.

Ahora bien, existiendo otros factores y agentes que inciden en el éxito de la inserción laboral, muchos de ellos ajenos a la acción educativa en sí misma, en este sentido, la presente evaluación pretende aportar mejoras sobre aspectos donde sea posible actuar de forma directa, potenciando el máximo desarrollo de la empleabilidad de los alumnos.

A continuación se presenta un resumen de los resultados obtenidos con la T de Student sobre los ítems utilizados para valorar la capacidad de inserción que ofrece el programa a sus alumnos. La prueba detallada que arroja el SPSS se presenta en el anexo N° 19.

Tabla N° 7.5. Prueba T de Student para la significación de las medias entre ex alumnos y profesores
 Nota: Los valores apuntados con * son estadísticamente significativos.

| N° de registro | N° del Ítem | Sig. bilateral | Factor dominante |
|----------------|-------------|----------------|----------------------|
| 1 | 8 | * 0.030 | Habilidades |
| 2 | 9 | * 0.004 | Habilidades |
| 3 | 10 | * 0.000 | Habilidades |
| 4 | 14 | * 0.044 | Emociones |
| 5 | 15 | 0.258 | Emociones |
| 6 | 16 | * 0.001 | Emociones |
| 7 | 17 | * 0.055 | Conocimientos |
| 8 | 18 | 0.099 | Conocimientos |
| 9 | 20 | * 0.003 | Habilidades |
| 10 | 21 | 0.187 | Habilidades |
| 11 | 23 | * 0.000 | Emociones |
| 12 | 24 | * 0.009 | Emociones |
| 13 | 25 | 0.160 | Conocimientos |
| 14 | 26 | 0.217 | Conocimientos |
| 15 | 27 | * 0.000 | Habilidades |
| 16 | 28 | 0.725 | Habilidades |
| 17 | 33 | * 0.002 | Emociones |
| 18 | 34 | 0.069 | Emociones |
| 19 | 41 | 0.503 | Conocimientos |
| 20 | 42 | 0.976 | Conocimientos |
| 21 | 44 | * 0.000 | Habilidades |
| 22 | 45 | 0.066 | Habilidades |
| 23 | 46 | * 0.000 | Habilidades |
| 24 | 47 | * 0.002 | Habilidades |
| 25 | 55 | * 0.000 | Habilidades |
| 26 | 56 | 0.021 | Conocimientos |
| 27 | 57 | 0.261 | Conocimientos |
| 28 | 58 | 0.392 | Conocimientos |
| 29 | 59 | * 0.003 | Emociones |
| 30 | 60 | * 0.022 | Emociones |
| 31 | 62 | 0.708 | Conocimientos |
| 32 | 63 | 0.175 | Conocimientos |
| 33 | 64 | 0.936 | Emociones |
| 34 | 65 | 0.585 | Emociones |
| 35 | 66 | 0.096 | Emociones |
| 36 | 67 | * 0.026 | Conocimientos |
| 37 | 68 | * 0.048 | Conocimientos |
| 38 | 69 | * 0.041 | Conocimientos |
| 39 | 70 | * 0.000 | Habilidades |
| 40 | 71 | * 0.011 | Habilidades |
| 41 | 72 | 0.462 | Conocimientos |
| 42 | 73 | 0.369 | Habilidad |
| 43 | 74 | * 0.012 | Habilidad |
| 44 | 75 | 0.160 | Habilidad |
| 45 | 76 | 0.879 | Conocimientos |
| 46 | 77 | 0.220 | Conocimientos |
| 47 | 78 | 0.078 | Conocimiento |
| 48 | 79 | * 0.000 | Conocimiento |
| 49 | 80 | 0.218 | Emociones |

La tabla 7.5 distingue entre los ítems; 19 de conocimientos, 17 de habilidades y 13 de emociones, sin embargo, se insisten en remarcar que esta distinción solo señala el dominio de un factor, ya que en la práctica esta diferenciación es difícil de reconocer y ponderar, al actuar los tres factores de forma integral.

De esta manera, esta distinción solo pretende guiar la identificación de actividades que se proponen para la mejora del ítem. Dichas actividades de mejora configuraran el programa propuesto “Programa de inserción laboral adaptado e integrado al currículum”.

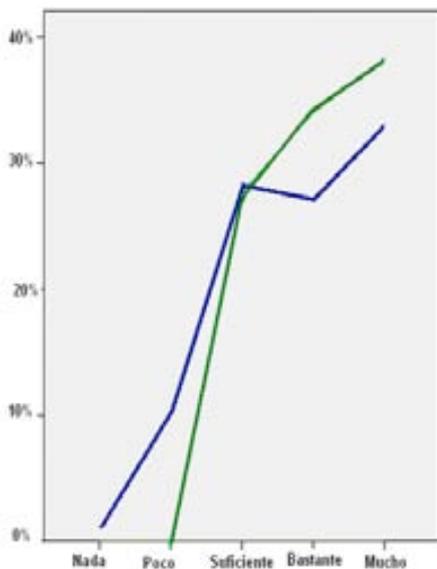
Teniendo en cuenta que será la valoración del ex alumno la que marque la propuesta de mejora (intervención), se aportan graficas que visualizan las diferencias de opinión entre los participantes. A modo de ejemplo, dos graficas de dos ítems que presentan significación estadística.

Profesor ———

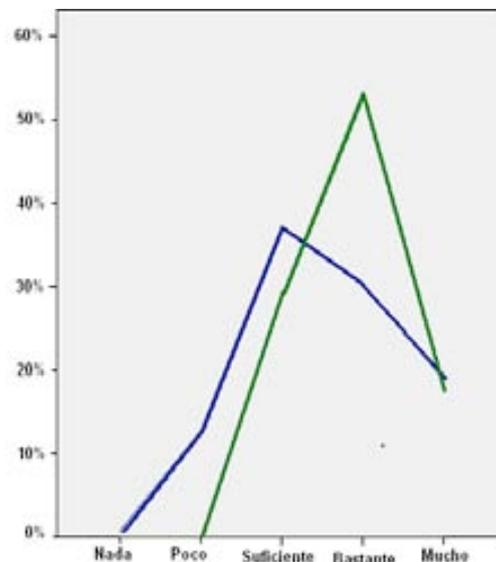
Ex alumno ———

Sig. 0.030

Sig. 0.004



Item 8. Durante sus practicas. ¿Aprendio "habilidades prácticas " para desarrollar su trabajo?.



Item 9. Las habilidades prácticas adquiridas durante su formación como administrador han sido suficientes para desempeñar su trabajo?.

Para mantener la continuidad del análisis y no distraer con la presentación de las graficas de los ítems, se estimó conveniente que estas puedan ser consultadas en el anexo N° 20.

Si bien la propuesta de mejora se basa en los ítems que presentaron significación estadística, también resulta importante para el análisis observar las tendencias que muestran los recuentos, dato que se aprecia a simple vista en las gráficas.

Siendo así, con toda la intensión de hacer más didáctica la lectura de los resultados, distinguiendo entre significación estadística y tendencia observada, se generó una tabla a modo de ilustrar la información.

En dicha tabla solo se muestran los ítems que mostraron significación estadística, ya que son ellos los que presentan diferencias de opinión entre ex alumnos y profesores y por tanto sobre ellos se realizarán las propuestas de mejora. Recuérdese que la totalidad de los ítems y su significación fueron presentadas anteriormente en la Tabla N° 7.5.

Tabla. 7.6. Ítems que presentaron significación estadística sobre la inserción

| | N° del Ítem | Sig. Bilateral | Listado | Tendencia | | Factor dominante |
|----|-------------|----------------|---------|-----------|-----------|------------------|
| | | | | Profesor | Ex alumno | |
| 1 | 8 | 0.030 | 10 | + | + | Habilidades |
| 2 | 9 | 0.004 | 4 | + | + | Habilidades |
| 3 | 10 | 0.000 | 1 | + | + | Habilidades |
| 4 | 14 | 0.044 | 12 | + | + | Emociones |
| 5 | 16 | 0.001 | 2 | + | + | Emociones |
| 6 | 20 | 0.003 | 3 | + | + | Habilidades |
| 7 | 23 | 0.000 | 1 | + | - | Emociones |
| 8 | 24 | 0.009 | 5 | + | + | Emociones |
| 9 | 27 | 0.000 | 1 | + | + | Habilidades |
| 10 | 33 | 0.002 | 2 | + | + | Emociones |
| 11 | 44 | 0.000 | 1 | + | + | Habilidades |
| 12 | 46 | 0.000 | 1 | + | - | Habilidades |
| 13 | 47 | 0.002 | 2 | + | + | Habilidades |
| 14 | 55 | 0.000 | 1 | + | - | Habilidad |
| 15 | 56 | 0.021 | 7 | + | + | Habilidad |
| 16 | 59 | 0.003 | 3 | + | + | Emociones |
| 17 | 60 | 0.022 | 8 | + | + | Emociones |
| 18 | 67 | 0.026 | 9 | + | + | Conocimientos |
| 19 | 68 | 0.048 | 13 | + | + | Conocimientos |
| 20 | 69 | 0.041 | 11 | - | + | Conocimientos |
| 21 | 70 | 0.000 | 1 | + | + | Habilidades |
| 22 | 71 | 0.011 | 6 | + | + | Habilidades |
| 23 | 74 | 0.012 | 7 | + | + | Habilidades |
| 24 | 79 | 0.000 | 1 | + | + | Conocimientos |

La columna que señala “listado”, indica la jerarquización de las acciones, donde el 1 corresponde al ítem que presenta mayor significación y el 13 corresponde al ítem

con la menor significación; de esta forma podría utilizarse a modo de guía para priorizar y calendarizar las actividades propuestas en el programa.

A modo de síntesis:

Antes de adentrarse en el análisis de los resultados, es conveniente tener presente que:

1. Se debe tener presente que en términos prácticos, la significación estadística no es otra cosa que una evidencia estadística de que hay diferencias de opinión, en este caso entre los ex alumnos y los profesores. Teniendo en cuenta que esta significación, no indica que esta diferencia sea significativa en sentido estricto, importante o grande.

2. Los ítems que presentan significación han sido identificados con sus respectivos factores dominantes, teniendo presente que esto representa un tecnicismo que solamente pretende facilitar la selección de actividades que se proponen en el programa de inserción, pero de ninguna forma representa el núcleo problema de la competencia a desarrollar en los alumnos.

3. Por otra parte no menos importante para el análisis de los datos, son las tendencias observadas en los gráficos, las que reportan información determinante, mostrando los mayores recuentos de opiniones que se registran para cada grupo de implicados.

Con estas salvedades se analizan los resultados obtenidos:

Entre los ítems que presentan diferencia estadística **las habilidades** son las que se destacan por sobre los otros factores, denotando diferencias de opinión al ponderar las habilidades aprendidas durante la formación para desarrollar su trabajo, para determinar si fueron suficientes o si generaron en el alumno hábitos que faciliten su desempeño (Ítems 8, 9 y 10 habilidades). Lo mismo ocurre ante la pregunta de si lee con frecuencia temas relacionados con la evolución de su profesión o si está dispuesto a aprender cosas nuevas de su profesión (Ítem 55 y 56 habilidades).

También hay discrepancia entre profesores y ex alumnos en cuanto a las habilidades que aprendió durante su formación para buscar trabajo (Ítem 20 habilidades), para ponderar si sabe hacer un currículum, si tiene por escrito un plan para buscar trabajo o sabe comportarse en una entrevista laboral (Ítems 44, 46 y 47 habilidades).

Existen también diferencias de opinión ante la pregunta de si han aprendido habilidades prácticas durante su formación para mantener su trabajo (Ítem 27 habilidades), si le agrada practicar con tecnologías, si utiliza tecnologías cotidianas para vivir mejor (Ítems 70 y 71 habilidades), o si comparte con sus compañeros conocimientos para utilizar tecnologías (Ítems 74 habilidades).

En cuanto a los **conocimientos** que ofrece la formación, las diferencias de opinión se reflejan ante la pregunta de si cree que podría explicar cómo las tecnologías controlan las máquinas que se utilizan en su ocupación, si conoce los aspectos de su ocupación que desaparecerán. (Ítem 67 y 68 conocimientos), si cree conocer bien los aspectos de su ocupación que cambiarán con el tiempo (Ítems 69 conocimientos) o si le gusta conocer los cambios de su profesión (Ítem 79 conocimientos).

Cabe destacar en este sentido que los alumnos, y en alguna medida los profesores, hicieron explícito durante las entrevistas el reconocer las competencias profesionales como el único conocimiento necesario para desempeñar, mantener y desarrollarse profesionalmente, no distinguiendo conocimientos propios de inserción o de adaptación al cambio.

Las **emociones**, también presentan diferencias de opinión entre ex alumnos y profesores, ante la pregunta de si su formación fue motivadora, si se sienten satisfechos con la formación recibida para desempeñarse en el trabajo (Ítems 14 y 16 emociones), si disfrutaba buscando trabajo (Ítem 23), si la experiencia de buscar trabajo les resultaba motivadora (Ítem 24), si se sienten buenos profesionales, si creen que sus compañeros de trabajo o amigos lo consideran un buen trabajador (Ítems 59 y 60 emociones), y finalmente, si lo pasaron bien realizando actividades novedosas en clase (Ítems 33 emociones).

En definitiva, es claramente observable la debilidad de los ex alumnos en temas de inserción laboral, que atañen directamente a la adaptación al cambio (ítems 27, 55, 56, 70, 71 y 74) y a las habilidades propias de inserción que ofrece el programa de la especialidad (Ítems 8, 9, 10, 20, 44, 46 y 47).

Ahora bien, existiendo significación estadística en los ítems enunciados y valoraciones explícitas en las entrevistas, que denotan la falta de formación en temas de inserción laboral, cabe destacar en términos de la tendencia observada, dos cosas:

1. Los profesores tienen una mejor opinión del programa que los ex alumnos, aunque ambos tiene una valoración positiva, el profesor tiende al “mucho” en su valoración, mientras que el ex alumno al “suficiente”.

2. A pesar de existir significación en los ítems mencionados anteriormente, la tendencia en la valoración particular de cada ítem muestra que el profesor solamente en el ítem (69), referido a si cree conocer bien los aspectos de la ocupación que cambiaran con el tiempo, presenta un atención negativa, mientras que el ex alumno valora negativamente tres ítems (23, 46 y 55), donde explicita que no disfruta buscando trabajo, que tampoco tiene un plan escrito para buscarlo y que no lee con frecuencia temas relacionados con la evolución de su profesión.

Por tanto, nuevamente las tendencias constatan la falta de formación en temas de inserción y adaptación al cambio y si bien 24 ítems de los 49 presentan significación, las tendencias muestran que la valoración del ex alumno está por debajo que la del profesor. Sumando a esto, y sintetizando las opiniones de los empresarios expresadas durante las entrevistas, pareciera ser que el programa requiere de una reestructuralización, en donde la temática de inserción este inserta en un currículum más útil y al servicio evolutivo de sus usuarios.

Considerando que se evalúa una educación que es concebida para el trabajo, resulta no menos que curioso el aparente descuido de un aspecto fundamental a la hora de concretar el objetivo de la formación, como es la inserción laboral de sus egresados. Por otra parte, es de entender que los tiempos con los que cuentan los

docentes y la lista de exigencias para la especialidad no ofrecen tregua, sin embargo, es posible que los esfuerzos estén centrados en aspectos que si bien son importantes, como son las competencias del perfil profesional, desplazan argumentos de sostén para los fines de la formación.

Como consecuencia, el programa de formación se muestra ineficiente frente a la temática de inserción, ya que los resultados cuantitativos y cualitativos no denotan una vinculación fuerte entre la inserción laboral y el currículum del programa de formación de la especialidad.

En efecto y siendo consecuentes con el objetivo originario que propone la formación, se requiere de una alianza estratégica, una especie de dupla dinámica entre currículum e inserción laboral que ofrezca garantías de éxito a esta modalidad educativa. La abstracción de esta relación supone así, no solo un esfuerzo estéril, sino una falta de comprensión y compromiso con lo que aspira la formación de técnicos de nivel medio en administración.

Bajo esta mirada y como ya ha sido mencionado, fruto de la evaluación realizada, surgió una propuesta de mejora, “Programa de inserción laboral adaptado e integrado al currículum” (Ver Anexo 22).

Para finalizar y con el afán de conocer algo más de la realidad de los ex alumnos de la especialidad en su experiencia de inserción laboral, se indago respecto a diferencias en términos de competencias de inserción entre ex alumnos empleados y desempleados; dando lugar al análisis bivariado que se presenta en las siguientes paginas.

C) Análisis bivariado para la inserción laboral

Antes de presentar el análisis propiamente tal y entendiendo que la experiencia de inserción laboral de los ex alumnos de la especialidad puede entregar información relevante para la mejora del programa, se estimo el intervalo de confianza para el porcentaje de inserción registrado.

Siendo la inserción de los ex alumnos de la especialidad de un 32% en una muestra de 300 sujetos, resulta lo siguiente.

Para calcular dicho intervalo se aplica la siguiente fórmula

$$IC = p \pm z \sqrt{\frac{P \cdot q}{N}}$$

Al reemplazar obtenemos:

$$IC = 0,32 \pm 1.96 \sqrt{\frac{0.32 \cdot 0.68}{300}}$$

$$IC = 0.32 \pm 0.05278$$

$$IC = (0.2672; 0.3727)$$

Así, este intervalo pertenece a una familia de infinitos, tal que el 95% de los miembros de esa familia contienen al valor de la proporción de ex alumnos trabajando ($p = 32\%$).

Es decir, se dice que se tiene una confianza del 95% en este intervalo. A la vista de este intervalo con una confianza del 95% aceptamos la hipótesis que postula que la proporción de ex alumnos trabajando está entre el intervalo (0.2672; 0.3727).

Luego de definido el intervalo de confianza, se trabaja en la búsqueda de elementos que establezcan relación con la inserción o permitan reconocer debilidades de los ex alumnos desempleados en relación a los empleados. Para ello, se realizó un análisis bivariado que brinda significación estadística o medidas de tendencia central, marcando el sentido de las actuaciones.

Se analizó la inserción de los egresados del programa de administración en relación a 14 ítem que involucran aspectos de conocimientos, habilidades, dedicación y amplitud a la inserción laboral.

Considerando la naturaleza de las variables y su distribución se utilizó una prueba no paramétrica, la U de Mann-Whitney para determinar la significación estadística.

La mediana, se utilizó aquí como medida de tendencia central para casos donde no existe significación estadística, también en este apartado las tablas de contingencia fueron utilizadas en algunos casos para visualizar distribución de las opiniones. El detalle de los resultados puede ser consultado en el anexo N° 21.

Con la intención de facilitar la mejor comprensión de los resultados se generó la siguiente tabla resumen.

Tabla N° 7.7. Tabla resumen del análisis bivariado de la inserción laboral

Nota: Los valores que presentan (*) señalan las máximas valoraciones y los valores en negrita poseen significación estadística

| N° de Ítem | Factor dominante | Significación | Mediana de la situación laboral | | Interpretación de la mediana o tendencia |
|------------|--|---------------|---------------------------------|-------|--|
| | | | SI | NO | |
| Ítem 41 | Conocimientos | 0.347 | 5 * | 4 | Hay diferencia |
| Ítem 42 | Conocimientos | 0.429 | 4 | 4 | No hay diferencia |
| Ítem 43 | Conocimientos de inserción laboral. Vías que conoce para encontrar trabajo: Familiares | | | | |
| A | | 0.081 | | 77% * | Hay diferencia |
| B | Anuncios en prensa | 0.101 | | 74% * | |
| C | Visitas directas a empresas | 0.269 | | 70% * | |
| D | Bolsas de trabajo | 0.624 | | 69% * | |
| E | Internet | 0.066 | | 73% * | |
| Ítem 44 | Habilidades practicas | 0.070 | 5 * | 4 | Hay diferencia |
| Ítem 45 | Habilidades practicas | 0.142 | 4 | 5* | Hay diferencia |
| Ítem 46 | Habilidades practicas | 0.065 | 4 * | 3 | Hay diferencia |
| Ítem 47 | Habilidades practicas | 0.139 | 5 * | 4 | Hay diferencia |
| Ítem 48 | Inserción- Dedicación | 0.260 | 3 * | 2 | Hay diferencia |
| Ítem 49 | Inserción laboral – Dedicación | 0.000 | 4 * | 3 | Hay diferencia |
| Ítem 50 | Inserción laboral – Dedicación | 0.456 | 4 * | 3 | Hay diferencia |
| Ítem 51 | Inserción laboral - Dedicación | 0.067 | 2 | 3* | Hay diferencia |
| Ítem 52 | Inserción laboral - Dedicación | 0.397 | 2 | 2 | No hay diferencia |
| Ítem 53 | Inserción laboral - Amplitud | 0.149 | 5 * | 4 | Hay diferencia |
| Ítem 54 | Inserción laboral - Amplitud | | | | |
| A | Solo jornada intensiva | 0.203 | 4 | 4 | No hay diferencia |
| B | Horario irregular mañana y tarde | 0.266 | 4 | 4 | |
| C | Horario nocturno | 0.094 | 2 | 2 | |
| D | Horario irregular de noche | 0.413 | 2 | 2 | |
| E | Horario irregular de día y noche | 0.199 | 2 | 3* | Hay diferencia |

Considerando los resultados obtenidos y la validez de las pruebas estadísticas se entiende que la relevancia del dato no se encuentra en la técnica de análisis, sino en la repercusión del mismo, por tanto la ausencia de significación estadística no

supone la ausencia de relevancia para entender el objeto de estudio, en este caso, la inserción laboral.

No significativo es equivalente a No concluyente, pero nunca a ausencia de relación causa-efecto. Por tanto, al interpretar los resultados, la falta de significación estadística hizo valorar la importancia de los hallazgos. Es así, como los resultados obtenidos han servido para enfocar el análisis, iluminando aspectos de contexto.

A la vista de los resultados y tal como sintéticamente muestra la Fig. N° 7.7. solo un ítem presenta diferencias significativas estadísticamente, sin embargo las medidas de tendencia central como la mediana denotan una diferencia entre ex alumnos empleados y desempleados. La diferencia de un punto, pone en evidencia la desventaja de los desempleados respecto a los empleados, en relación a conocimientos, habilidades, amplitud y dedicación de la inserción laboral.

Desglosando detalladamente los resultados de cada ítem se observa:

1. En relación a los contenidos de inserción laboral:

En el ítem 41 los conocimientos de las ofertas de trabajo y sus características, la diferencia de las medianas entre ambos grupos muestran claramente la desventaja de los jóvenes desempleados en relación a los empleados, donde los desempleados están 1 punto por debajo.

En el ítem 42 conoce los tipos de contrato, no se presentan una diferencia entre las medianas, lo que indicaría que tanto empleados como desempleados manejan los mismos conocimientos sobre la materia, centrándose en una valoración alta sobre el conocimiento de los tipos de contrato favorables.

En el ítem 43a familiares, referido a vías que conoce para encontrar empleo, los desempleados muestran el mayor porcentaje de desconocimiento de esta vía con un 77%.

En el ítem 43b anuncios en empresas, referido a vías que conoce para encontrar empleo, los desempleados muestran el mayor porcentaje de desconocimiento de esta vía con un 74%.

En el ítem 43c visita directa a empresas, referida a vías que conocen para encontrar empleo, los desempleados muestran el mayor porcentaje de desconocimiento de esta vía con un 70 %.

En el ítem 43d bolsas de trabajo, referido a vías que conoce para encontrar empleo, los desempleados muestran el mayor porcentaje de desconocimiento de esta vía con un 69%.

En el ítem 43e internet, referido a vías que conoce para encontrar empleo, los desempleados muestran el mayor porcentaje de desconocimiento de esta vía con un 73%.

2. En relación a las habilidades prácticas de inserción laboral:

En el ítem 44, referido a las habilidades prácticas para saber hacer un currículum, la diferencia de las medianas entre ambos grupos muestran claramente la desventaja de los jóvenes que están en el paro en relación a los empleados, donde los desempleados están 1 punto por debajo.

En el ítem 45, referido a las habilidades prácticas de tener escrito su currículum la diferencia de las medianas entre ambos grupos muestran la desventaja de los jóvenes que están en el paro en relación a los empleados, donde los desempleados están 1 punto sobre los empleados.

En el ítem 46, referido a las habilidades practicas de tener escrito un plan para buscar trabajo, la diferencia de las medianas entre ambos grupos muestran claramente la desventaja de los jóvenes que están en el paro en relación a los empleados, donde los desempleados están 1 punto por debajo.

En el ítem 47, referido a saber comportarse en una entrevista laboral, la diferencia de las medianas entre ambos grupos muestran nuevamente la desventaja de los jóvenes que están en el paro en relación a los empleados, donde los desempleados están 1 punto por debajo.

3. En relación a la dedicación para la inserción laboral:

En el ítem 48, referido a empresas que visita en 30 días cuando busca trabajo, la diferencia de las medianas entre ambos grupos muestran claramente la desventaja de los jóvenes desempleados en relación a los empleados, donde los desempleados están 1 punto por debajo.

En el ítem 49, referido a currículum que envía en 30 días cuando busca trabajo, presentan una significación estadística de 0,000 y una diferencia entre las medianas de 1 punto, lo que representaría una alta diferencia entre ambos grupos respecto a la cantidad de currículum que envían a la semana los empleados sobre los desempleados.

En el ítem 50, referido a las horas a la semana que dedica a buscar trabajo cuando busca empleo, la diferencia de las medianas entre ambos grupos muestran claramente la desventaja de los jóvenes desempleados en relación a los empleados, donde los desempleados están 1 punto por debajo.

En el ítem 51, referido a si estaría dispuesto a realizar una capacitación si le ayudara a encontrar empleo, la diferencia de las medianas entre ambos grupos muestran 1 punto de diferencia, donde los jóvenes desempleados presentan una mayor disposición a realizar una capacitación respecto a los jóvenes empleados.

En el ítem 52, referido a elección del trabajo y desplazamiento diario, no presentan una diferencia entre las medianas, lo que indicaría que tanto empleados como desempleados presentan la misma dedicación centrándose en 30 a 60 minutos de desplazamiento.

4. En relación a la amplitud en la inserción laboral:

En el ítem 53, referido a la disposición a trabajar en otras ocupaciones, la diferencia de las medianas entre ambos grupos muestra con 1 punto de diferencia que los jóvenes desempleados presentan una menor amplitud laboral en relación a los jóvenes empleados.

En el ítem 54, referido a aceptar horarios laborales, se muestran las siguientes disposiciones:

En el ítem de solo jornada intensiva, no presentan una diferencia entre las medianas, lo que indicaría que tanto empleados como desempleados presentan la misma disposición en cuanto a jornadas laborales intensivas, centrandose en una aceptación alta para ambos grupos.

En el ítem de horario irregular de mañana y tarde, no presentan una diferencia entre las medianas, lo que indicaría que tanto empleados como desempleados presentan la misma disposición en cuanto a jornadas laborales horario irregular de mañana y tarde, centrándose en una alta aceptación para ambos grupos.

En el ítem de horario nocturno, no presentan una diferencia entre las medianas, lo que indicaría que tanto empleados como desempleados presentan la misma disposición en cuanto a jornadas laborales horario nocturno, centrándose en una baja aceptación para ambos grupos.

El ítem de horario irregular de noche, no presentan una diferencia entre las medianas, lo que indicaría que tanto empleados como desempleados presentan la misma disposición en cuanto a jornadas laborales horario irregular de noche, centrándose en una baja aceptación para ambos grupos.

El ítem de horario irregular de día y noche, no presentan una diferencia entre las medianas, lo que indicaría que tanto empleados como desempleados presentan la misma disposición en cuanto a jornadas laborales horario irregular de día y noche, centrándose en una baja aceptación para ambos grupos.

A modo de síntesis

Con una mirada más integrada al contexto, los datos obtenidos parecen guardar estrecha relación con la situación actual de los ex alumnos desempleados, donde un 74% dice estar buscando trabajo, así la falta de significación y las tendencias son coherentes con esta situación.

Bajo esta mirada, resulta comprensible que el único ítem que presente significación estadística sea el que dice relación a la cantidad de currículum que envía cuando busca trabajo (Ítem 49).

En relación a las vías que conocen para encontrar trabajo (Ítems 43 a, b, c, d y e) surge la misma lógica, aquí lamentablemente los desempleados tienen menos conocimientos en relación a las vías que conocen para busca trabajo, lo que de alguna forma podría vincularse a su situación de desempleo.

En el mismo sentido operan posiblemente los ítem referidos a saber hacer un currículum (Ítem 44), tener un plan para buscar trabajo (Ítem 46), saber comportarse en una entrevista laboral (Ítem 47), cantidad de empresas que visita cuando busca trabajo (Ítem 48), cantidad de currículum que envía (Ítem 49), cantidad de horas a la semana que dedica para buscar empleo (Ítem 50) y su disposición para trabajar en otras ocupaciones (Ítem 51). De acuerdo a los resultados, todos los ítems evidencian la desventaja en un punto sobre los empleados, mostrando el menor empeño y dedicación que los desempleados dedican a la búsqueda de empleo, respecto a los que están empleados actualmente.

También los ítems que muestran una tendencia en contra de los empleados parecen coherentes con la propia situación de desempleo que viven los ex alumnos, como por ejemplo, el tener en mayor porcentaje escrito su currículum (Ítem 45) y una mayor disposición para realizar un curso de inserción (Ítem 53). En ambos casos resulta de sentido común que los desempleados sobrepasen a los empleados, si realmente están buscando trabajo, tal y como lo afirman.

La falta de diferencia en las tendencias en relación a los horarios laborales (Ítem 54), puede ser resultado, por un lado, de la fuerte tradición del mundo laboral respecto a los horarios de trabajo (empleados y desempleados presentan la misma disposición), aunque podría evidentemente ser producto de la escasa oferta de trabajo como administrativo en estos horarios.

Ahora bien, ante los resultados obtenidos, cabe decir que en una primera mirada no se satisfacían las expectativas esperadas, donde se pretendía generar un modelo de regresión logística binominal u ordinal, que estableciera una relación con argumentos teóricos de inserción laboral y la situación de desempleo de los ex alumnos, sin embargo, debido a los resultados con una clara falta de significación, esto no reportaría nada nuevo a la investigación. Siendo así, resulto que al contrastar estos datos con los datos descriptivos y las entrevistas, fue posible comprender la complejidad de la situación, entendiéndose temas que operan de fondo.

En definitiva, se concluye que la falta de significación estadística y las tendencias observadas en los ítems que aquí analizan las características de inserción entre ex alumnos empleados y desempleados, conciben con el hallazgo que muestra un 74% de jóvenes desempleados en busca de empleo.

Tabla N° 7.2. Tabla personalizada del SPSS para obtener datos globales de Inserción laboral.

| | | Inserción Laboral. Buscando trabajo | | Total |
|------------------------------|-------------|--|-----|--------|
| | | Si | No | |
| Situación laboral | Empleado | 16 | 79 | 95 |
| | | 17% | 83% | 100,0% |
| | Desempleado | 151 | 54 | 205 |
| | | 74% | 26% | 100,0% |
| Total | | 167 | 133 | 300 |
| | | 56% | 44% | 100,0% |

Es así, como resulta revelador atender a los datos que indican que el esfuerzo realizado por los jóvenes que buscan empleo, estando por buen camino en comparación a los que están colocados laboralmente, requiere más conocimientos, habilidades, dedicación y amplitud.

CAPÍTULO VIII

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

8.1. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

8.2. PROPUESTAS DE FUTURO Y NUEVAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

8.1. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

Se evaluó el programa de administración, con el único fin de aportar mejoras al mismo, cabe destacar que estas mejoras en gran medida fueron determinadas por la propia experiencia de los ex alumnos, es decir, los sujetos que estudiaron la especialidad y están en el camino de la inserción laboral o continuidad de estudios.

Ahora bien, al referirnos a la eficacia del programa se considera la inserción laboral un punto de partida al momento de emitir un juicio, ya que entre los objetivos generales de la especialidad, la inserción laboral fue desde siempre un elemento de génesis para esta modalidad educativa, donde la continuidad de estudios es una resultante general de todo el proceso.

Con este enfoque y con los resultados obtenidos, se puede concluir que el programa de administración al momento de concretar operativamente sus intenciones educativas deja en evidencia que:

1. La vía de concreción sobre la determinación de competencias profesionales del perfil profesional de egreso, cumple con las exigencias y necesidades del sector productivo, la experiencia laboral vivida por los ex alumnos y la visión del profesorado de la especialidad. En definitiva la valoración de las competencias para los tres grupos es positiva.

Sin embargo, es importante distinguir la importancia que le brindan los agentes implicados (ex alumnos, profesores y empleadores) a las competencias desde la teoría, es decir, como capacidad necesaria para el buen desempeño en la función de un administrativo, marcando la diferencia con el dominio de la misma.

En este sentido, fue de vital importancia incorporar los datos recogidos en las entrevistas, constituidas por un conjunto de conversaciones en un ambiente distendido y agilizado por la buena disposición de los participantes, aunque siempre guiadas intencionalmente en su fin. Es así como de forma complementaria y de concreción a los resultados estadísticos, las entrevistas señalan elementos que cuestionan la eficacia de la especialidad.

En este sentido, los empresarios manifestaron de manera concluyente la falta de dominio de las competencias profesionales y más aun, la falta de dominio en competencias básicas; confirmándose a la vez la baja valoración que manifiestan por la especialidad y la EMTP en general. Son severos al apuntar que estos jóvenes carecen de capacidades que les permitan insertarse y desarrollarse tanto laboral como socialmente, mencionando siempre la necesidad de preparar no solo trabajadores capaces de desempeñar una tarea, sino también de incorporarse al trabajo con actitudes positivas, de adaptación y deseos de progresar.

Sin duda la opinión de los empresarios, denota una fuerte estigmatización de la EMTP en general, acrecentando la carga negativa de las desigualdades sociales, vinculando a la educación con el análisis de clases, esto es, con la diversidad social como variable principal para explicar los efectos sociales del sistema escolar.

También durante las entrevistas ex alumnos y profesores manifiestan aunque más tímidamente la falta de dominio de las competencias, si bien, no reconocen categóricamente carecer del manejo de ciertas competencias, ambos grupos optaron por la ambigüedad en sus comentarios, dejando claro que finalmente lo importante se aprende en el trabajo.

En cuanto a las capacidades de inserción que ofrece el programa, la valoración en términos de tendencia resulta ser positiva tanto para los ex alumnos como para los profesores, a pesar de ello, la significación estadística tuvo lugar en un 49% de los ítem analizados, dando lugar a una propuesta de mejora denominada “Programa de inserción laboral adaptado e integrado al currículum”, PILAIC.

En la misma línea, las comparaciones entre empleados y desempleados en las variables de inserción revisadas, denuncian que los esfuerzos de inserción de estos últimos son medidos, siendo así, la propuesta de mejora planteada, también recoge estas diferencias, potenciando el desarrollo de capacidades que puedan ser abordadas directamente durante la formación.

Ahora bien, tampoco se puede ser ingenuo en este punto y olvidar que en última instancia la inserción estará siempre determinada por la relación entre la oferta y

demanda de los mercados, sin embargo, el desarrollo de competencias de inserción será un valor al proceso de búsqueda de empleo y un aporte al currículum de la formación.

Además, es sabido que las nuevas tendencias en el mercado laboral indican que para el desarrollo de la inserción y tener oportunidades de mejorar la calidad de vida, los trabajadores deberán renovar su stock de conocimientos y habilidades más de una vez durante la vida laboral. Reconocido esto, los resultados han entregado evidencias de las dificultades de estos jóvenes para su desarrollo profesional y social.

Siguiendo en esta línea, sin pretender entrar en el debate en torno a los contenidos de la enseñanza y entendiendo la evaluación básicamente como una herramienta para la toma de decisiones en pro de la mejora, la investigación y sus resultados se suman al objetivo que la enseñanza media técnica profesional ha fijado, tomando parte por una educación al servicio del alumno, por lo que se estima que la evaluación debería formar parte del propio programa de la especialidad.

Por otra parte, teniendo presente que la inserción y continuidad de estudios son los objetivos fundamentales de la formación, el diálogo espontáneo con los interlocutores dejó sobre la mesa aspectos socio-culturales, que sin ser de una incumbencia propia de la educación inciden en la realidad de la inserción y desarrollo profesional de estos jóvenes, por lo que no es posible abstraerse de estos elementos.

Durante las entrevistas los tres participantes enfatizan aspectos que desde la mirada cuantitativa quedaban solapados, entre ellos el deseo mayoritario de los ex alumnos por realizar estudios universitarios, este si bien expresa su deseo de inserción laboral futura, oculta mayoritariamente la necesidad de contrarrestar el escaso reconocimiento de la formación técnica, superando así, brechas sociales que los marginan del desarrollo profesional. Por otra parte, se entiende que los ex alumnos reconocen un mínimo valor al esfuerzo y mérito, otorgándole todo el reconocimiento del éxito a la educación universitaria.

En efecto, los resultados obtenidos en las entrevistas dieron una mirada distinta a la temática de inserción laboral, desenmascarando la situación de los desempleados y de los que no continúan estudios. Si bien en principio una cifra de un 32% de inserción parece buena y hasta aceptable, considerando que son jóvenes sin experiencia que se inician en el mundo laboral, esta cifra se oscurece al ver la otra cara de la realidad con un 74% de desempleados que buscan trabajo y que en su mayoría desearían continuar estudios.

La cifra de un 74% señalaría el interés de estos jóvenes por insertarse al mundo laboral, pero al indagar cualitativamente en este punto, queda a la vista que los ex alumnos en principio ven la inserción como una solución económica que posibilitaría el ingreso a estudios superiores, sin embargo, la experiencia les indica que una vez colocados en el mundo laboral, los bajos salarios, hacen de esta idea un deseo que se posterga en el tiempo, aplacando la motivación inicial de continuar estudios y acrecentando la necesidad de consolidarse en el mundo laboral para integrarse a la sociedad como individuos autónomos .

En consecuencia, la vulnerabilidad y precariedad de estos jóvenes se manifiesta, no solo en términos de carencias de su propia formación, sino con la imagen social que los acompaña, sirviendo como detonante para estigmatizar dicha modalidad educativa, encarnando la falta de equidad del sistema educativo y por tanto la falta de solides del compromiso adquirido desde la educación para con estos jóvenes y sus familias.

Considerando lo dicho, debe tenerse muy en cuenta que las aportaciones de las entrevistas dejan a la vista elementos que difícilmente pueden ser resueltos desde la propia acción educativa, sino mas bien, sirven para identificar argumentos que resienten los esfuerzos de la enseñanza media técnica profesional que se desarrolla en el aula.

A la vista de los datos, se constata que la política educativa insiste un una ideología que no ha sido capaz de cumplir, donde la equidad social desde ámbitos educativos no llega a su meta, debido seguramente a la estructura social y económica existente. En este sentido, se hace presumible que una nueva política educativa debería

centrarse en las capacidades de cambio de las que dependen los desempeños de los docentes en las aulas y sus directivos, así como en los resultados de alumnos y sistemas escolares.

Al parecer, el mejor enfoque para los problemas de equidad social consisten en asegurar oportunidades parejas y las mejores posibles a todas la personas desde la más temprana edad, evitando así que el déficit de aprendizaje se consolide y se acumule a través del tiempo, situación que hoy parece ser patrimonio de la enseñanza técnica profesional de nivel medio, quedando relegada a una medida compensatoria que no alcanza para suplir las carencias educacionales que arrastran sus alumnos.

Reconociendo que el factor socioeconómico es el principal correlato de inequidad en el éxito educacional y siendo esta modalidad educativa una alternativa para los sectores de más bajos ingresos, queda claramente de manifiesto cuales son las concreciones que aspira la formación. Es aquí, donde el estudio concentra su valoración a la hora de interpretar los datos y definir mejoras, estimando entonces que dicha formación termina siendo ineficaz en ambos extremos, es decir, tanto para incidir eficientemente en la inserción laboral, como en la continuidad de estudios, observándose en los datos obtenidos un 71% de jóvenes que no continúan estudios y un 66% de desempleados que tampoco estudian.

En el análisis de las entrevistas denuncian la baja imagen social con que cuenta la formación, quejas de los empresarios sobre competencias básicas de estos jóvenes, así como la frustración de muchos ex alumnos que no ven salida a su futuro laboral y/o social, resintiéndose con los bajos salarios y la nula posibilidad que estos ofrecen para seguir perfeccionándose académicamente, reconociendo en ello la única manera de mejora laboral y salarial.

Ante los hallazgos y a modo de conclusión, los resultados obtenidos por la investigación no desestima la enseñanza media técnico profesional en administración, ella tiene su valor y hasta podría afirmarse con cifras, que los beneficios que se esperan de una formación para el empleo se cumplen de forma coherente a lo esperado:

1. Una formación básica para continuar estudios.
2. Una formación para encontrar empleos con alguna semejanza con la profesión estudiada.
3. Una formación para encontrar empleo en la misma área (lo que normalmente es poco frecuente).

Estos aspectos, bien puede decirse que siendo mejorables, parecen mostrar cifras aceptables a la situación actual de los mercados, donde un 32% de inserción y un 30% e continuidad de estudios aparecen como admisibles.

Sin embargo, los aportes de las entrevistas fueron matizando los datos, mostrando verdaderas fracturas que impiden el acoplamiento eficiente de los elementos que dinamizan la eficacia de la inserción para esta modalidad educativa, donde la inequidad en la educación no hace más que fortalecer las desigualdades y la precariedad laboral lo sustenta.

Siendo así, deberá ser tarea de la política educativa dar respuestas rotundas, que traten el problema de fondo y asuma que si bien el currículum refleja los apremios de la sociedad en un intento de consenso, claramente la educación técnica profesional de la especialidad requiere de cambios profundos en términos de currículum, prácticas y métodos de enseñanza.

La formación técnica de la especialidad, claramente no responde a las exigencias del mercado laboral, si bien los objetivos que propone el programa de administración puede decirse que son de calidad al considerar su envergadura social y humana, los resultados señalan que más allá del desequilibrio que se pueda presentar en el mercado entre la oferta y la demanda de administrativos o empleos a fin, la falta de competencias básicas que denuncian los empleadores, hace que los objetivos del programa resulten carecer de suficiencia para responder a las necesidades que desea satisfacer, mostrando en efecto una falta de utilidad para los alumnos.

En esta línea, es necesario exponer que los profesores también desestiman las capacidades y proyecciones profesionales de sus alumnos, reconociendo las carencias educativas y sociales que definen a su alumnado. Por otra parte el

profesorado de la especialidad muestra discrepancia en la concepción de las competencias, lo que pone en entre dicho la viabilidad y evaluabilidad de los objetivos del programa

Cabe destacar en este sentido, que la satisfacción de los ex alumnos y profesores muestran valoraciones positivas, esto puede entenderse al adentrarse en esta realidad y comprender, tal como los mismos explicitan, que la posibilidad de inserción laboral que ofrece la EMTP constituye una promesa de oportunidades para sectores necesitados, lo que revaloriza la formación, sosteniendo sus estimaciones positivas.

En la misma línea, el proseguir estudios para jóvenes que carecen de competencias básicas, de adaptación al cambio, conocimientos de inserción y que sobre manera destacan por remolcar carencias educativas desde su infancia, difícilmente pueda decirse que la formación recibida se corresponda con una vía académicamente adecuada para dar garantías de éxito en la continuidad de estudios.

Bajo la experiencia de integrar miradas cuantitativas y cualitativas en el análisis de dato, resulta evidente que los contextos determinan su complejidad, el espacio donde transcurre lo evaluado representa la realidad de la problemática en cuestión. Las quejas y los elegíos al programa de administración no son ajenos al mundo que viven las personas, si bien las propuestas de mejora educativa no puede cambiar el mundo de los sujetos, no pueden tampoco desconocer el mundo en el que ellos viven.

En efecto, se entiende que una educación integral abarca el perfeccionamiento y mejora de todas las dimensiones específicamente humanas para que las nuevas generaciones puedan abordar con posibilidades de éxito, los nuevos desafíos, del ámbito profesional, en su desempeño y desarrollo, en las relaciones familiares y en el ocio. Un proceso educativo concebido así, es altamente complejo, por lo que requiere de actuaciones rigurosas, sistematizadas y planificadas, pero sobre todo, hijas conocedoras de la realidad que viven los implicados.

Con estas anotaciones y como una aportación de valor agregado al programa, se estima que la complementariedad entre los conceptos de competencia y actitud nos adentran a una línea de trabajo útil al alumnado, ayudando a comprender la conducta humana y ofreciendo a la vez pistas para entender las transferencias, origen, desarrollo y ejecución tanto de la actitud como de las competencias.

Para finalizar, es necesario explicitar que los datos obtenidos tanto por el instrumento CE-EPADIL y las entrevistas, además de la propia experiencia de llevar a cabo esta evaluación, constato recurrentemente que para poder cambiar y mejorar la inserción laboral de los alumnos se deben integrar cada uno de los factores o dimensiones detallados en el modelo de cambio de actitud, a saber:

- Contenidos de inserción laboral, relacionados con la adquisición de información por parte del alumno, sobre los elementos que inciden en la inserción laboral.
- Contenidos con una carga emocional favorable a la inserción, caracterizados por la implicación emocional y las emociones favorables que dan sentido a los contenidos cognitivos y a las destrezas necesarias para mejorar las actitudes de inserción.
- Practica de hábitos y destrezas favorables a la inserción, relacionados con las destrezas y reemplazo de hábitos de conducta resistente al cambio de conductas favorables a la inserción.

8.2. PROPUESTAS DE FUTURO Y NUEVAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

A continuación se exponen algunas propuestas de futuras investigaciones en este ámbito así como otras propuestas que han surgido durante el desarrollo de este trabajo que pueden ser objeto de nuevas líneas de investigación.

- Desde el estudio, como primera cosa se insiste en que sería necesario mantener una base de datos actualizada respecto a la situación laboral de los egresados para poder realizar estas evaluaciones de forma sistematizada y sostenida en el tiempo. Lo que requiere el compromiso de las instituciones educativas para trabajar

integralmente la temática de inserción a nivel regional o como se estime conveniente, lo que en consecuencia implica integrar la evaluación del programa al currículum de la especialidad.

- Adaptar las competencias profesionales que representan el perfil profesional del administrativo a un enfoque coherente a las dimensiones de la actitud, para de esta forma potenciar las capacidades de inserción desde un modelo que hace más comprensible y evaluable la conducta humana.

- Generar un perfil profesional bajo el modelo de cambio de actitudes, lo que posteriormente posibilitaría realizar evaluaciones que permitan definir en qué grado están presente en el alumno o ex alumno, los factores de la actitud y como estos se articulan para la conducta.

- Aplicar el enfoque evaluativo a otras especialidades de la EMTP y establecer comparaciones y puntos de mejora sistémica.

- Generar y validar un modelo de evaluación basado en el modelo cambio de actitudes de (Montané et al 2007).

- A partir del modelo de consulta triádica, mejorar y diseñar la estrategia formativa del profesorado que permitiera crear un núcleo de formadores dispuestos a evolucionar profesionalmente, y llegar a ser expertos en la aplicación de programas de inserción laboral incorporados y adaptados al currículum en la EMTP, buscando la colaboración para institucionalizar el programa de inserción en esta modalidad educativa. Para fundamentar esta estrategia formativa, y mejorar la predisposición del profesorado a la aplicación de este tipo de programas, se utilizaría el modelo de cambio de actitudes.

- En línea con el punto anterior, podría reportar alguna información una regresión logística en la que la VD fuera la Inserción laboral y poder constatar el peso que representan los diferentes ítems o actividades. Sin embargo, es preciso recordar que la presente evaluación no pudo generar este modelo, ya que no encontró significación estadística al comparar datos entre empleados y desempleados, lo que

constata la complejidad del problema, donde la teoría debe ser analizada en contexto, teniendo siempre presente que los tres elementos operan de forma sistémica.

- Otro foco de investigación interesante que insta a participar, es en la profundización conceptual entre los términos actitud y competencias profesionales para establecer una propuesta sólida entorno a la complementariedad de ambos conceptos desde el punto de vista de la acción y la intervención educativa.

- Se estima que sería necesario mejorar y ampliar el apartado de actividades del programa de inserción laboral incorporado y adaptado al currículum, esta mejora debería surgir de la aplicación del mismo y por tanto definido por su contexto, siendo esta una posibilidad de optimizar y adaptarlo no solo a los alumnos que presentan una situación inicial de déficit, sino que hacerlo extensible a los alumnos que presentan puntuaciones aceptables, así como incluir actividades complementarias de motivación.

Bibliografía referenciada

- Acharán, G.(2008). *Series creadas para Tesis de Magister y cedidas al autor*. Valparaíso: Instituto de Economía - Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Aguado, T., Ballesteros, B. (2012). Equidad y diversidad en la educación obligatoria. *Revista de Educación*, N° 358 Mayo. [En línea]. Disponible en la dirección: <http://sede.educación.gob.es/publivent/a/descargas.ac> [Consultado 2012, Junio].
- Ajzen, I., & Fishbein, M.(1980). *Understanding attitudes and social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Ajzen, I.(2001). Nature and Operation of Attitudes. *Annual Review of Psychology*, 58, 27-52.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (2005). The Influence of Attitudes on Behavior. In D. Albarracín, B.T. Johnson, & M.P. Zanna (Eds.), *The Handbook of Attitudes* (pp. 173-222). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Alcover, C. Mª. (2003). Equipos de trabajo y dinámicas grupales en contextos organizacionales. En F. Gil y C. Mª. Alcover (Coords.), *Introducción a la Psicología de las Organizaciones* (pp. 201-228). Madrid: Alianza Editorial.
- Alvira, F. (1998). La evaluación de políticas públicas: Problemas y perspectivas. En E. Reboloso (Ed.), *Evaluación de programas. Ámbitos de aplicación*. Barcelona: Textos Universitarios Sant Jordi.
- Alvares, C., Ibáñez, S. y Sepúlveda, L. (2005). *Estrategias de búsqueda de empleo de los jóvenes estudiantes secundarios de la región metropolitana*. Santiago: Cide 2005.
- Álvarez Méndez, J.M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Altman. I. (1974). Some perspectives on the study of man-environment phenomena. In D. Stokols (Ed.), *Readings in environmental psychology*. New York: MSS Information Corporation.
- Aldea, E. (2001). Estrategias educativas para trabajar en valores. Programa Educación en valores.OEI. Boletín 13. [En línea]. Disponible en: <http://www.oei.es> [Consultado 2009, 13 Abril]
- Altmann, J. (2009). *Cohesión social y políticas sociales en Iberoamérica*. Publicación: FLACSO Ecuador y Fundación Carolina.
- Alasoini, T. (ed.) (2001): *Challenges of work organization development in the knowledge-based economy*. Paper to DG Employment and Social Affairs, European Commission, by European Work Organization Network (EWON).
- Alberti, A. y Martínez Espinoza, E. (2007). *La educación para el trabajo en la V región de Valparaíso* [En línea]. Disponible en: <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/regional/ampro/cinterfor/> [Consultado 2009, 15 mayo]
- Albarracín, D., Johnson, B. T., & Zanna, M. P. (Eds.) (2005). *The handbook of attitudes*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Albarracín, D., Johnson, B. T., & Zanna, M. P. & Kumkale, G.T. (2005). Attitudes: Introduction and Scope. In D. Albarracín, B.T. Johnson, & M.P. Zanna (Eds.), *The Handbook of Attitudes* (pp. 3-20). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Allport, G.W. (1935). Attitudes. In C. Murchison (Ed.), *Handbook of social psychology* (pp. 798-844). Worcester, MA: Clark University Press.

- Aneas, A. (2003). Competencias profesionales. Análisis conceptual y aplicación profesional [En línea]. Disponible en: http://es.geocities.com/sererop/docs/A_Aneas.PDF [Consultado 2010, 15 Febrero]
- Ander-Egg, E. (1991). *Introducción a la planificación*. Madrid: Siglo XXI.
- Arancibia, M. (2009). Necesidades de formación permanente de docentes técnicos. *Revista Estudios Pedagógicos*, XXXI, 17-26.
- Arthur M. and Rousseau D. (2004). *The Boundaryless Career*. USA: Oxford University Press
- Arnau, L. (2009). *La orientación de las personas desempleadas para la adaptación al cambio profesional*. Tesis para optar al título de doctor, Facultad de ciencias de la educación departamento de pedagogía aplicada, Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Arnau, L. y Montañe, J. (2010). Aportaciones sobre la relación conceptual entre actitud y competencia, desde la teoría del cambio de actitudes. *Electronic Journal of Research in Educational psychology: Volumen 8 (3) - Número online: 22*. [En línea]. Disponible en: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/index.php>. [Consultado 2010, 27 de Diciembre].
- Arellano, José (2000). Competitividad internacional y educación en los países de América Latina y el Caribe. *Revista Iberoamericana de Educación*, Numero 30.
- Armitage, C.J., & Conner, M. (2000). Attitudinal ambivalence: Atest of three Key hypotheses, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 1421-1432
- Arrizabalaga, A. (1992). Claves para la inserción profesional. *Revista Herramientas para el empleo*, 20, 2, 36-41.
- Ayerbe, C., Montoya, L. & Viveros, B. (2002). *Competencias para la empleabilidad en empresarios profesionales independientes*. Trabajo para optar al título de psicólogo, Instituto de psicología, Universidad del Valles, Call, Colombia.
- Barnet, Richard J. (1993). The end of jobs. *Harper's Magazine*. Vol.287. Issue 1720. p47.
- Bassil, J.N., & Brown., R.D. (2005). Implicit and Explicit Attitudes: Research, Challeges and Theory. In D. Albarracín, B.T. Johson, & M.P. Zanna (Eds.), *The Handbook of Attitudes* (pp. 543-574). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentive perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26.
- Bandura, A. (1997). *Auto eficacia: El ejercicio del control*. Nueva York: W.H. Freeman.
- Bermejo, B. (2006). La formación a lo largo de la vida: exigencias sociolaborales-desarrollo personal. *Educar*, 38,15-32
- Berk, R.A. y Rossi, P.H. (1999). *Thinking about program evaluation* (2 and ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- BID (2006): La cohesión social en América Latina y el Caribe. Análisis, acción y coordinación. Washington. [En línea]. Disponible en: www.iadb.org [Consultado 2010, 15 Abril].
- Bisquerra, R. (1992). *Orientació psicopedagògica i desenvolupament de recursos humans*. Barcelona: La Llar del Llibre.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis

- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación cualitativa*. Madrid: La Muralla
- Blanco, J. (1982). *Rechazo*. MA Reading: Addison-Wesley
- Blanch, J. M. (1990). *Del Viejo al nuevo parao. Un análisis sicológico y social*. Barcelona. PPU.
- Bradshaw, J. (1972). The concept of social need. *New Society*, 30, 640-643.
- Bohner, G. & Wanke, M. (2002). *Attitudes and attitude Change*. New York, NY: Psychology Press
- Braslavsky, C. (2001). Los procesos de cambio de la educación secundaria en América Latina: Análisis de casos en América del sur. En C. Braslavsky (org.), *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad?*. Buenos Aires: Santillana.
- Brunet, I. y Altaba, E. (2010). *Reformas Educativas y Sociedad de Mercado*. Barcelona: Laertes, S.A. de Ediciones.
- Bruttin, A. (2003). *Empregabilidade na mídia de negocios: um estudo dos sentidos em circulação*. Dissertação para Mestrado em psicologia Social, Pontifícia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil.
- Buxarrais, María Rosa (1990). *Etica i escola: El tractament pedagógic de la diferencia*. Barcelona: Edicions 62.
- Buxarrais, María Rosa y otros. (1991). *L'interculturalisme en el currículum. El racisme*. Barcelona: RosaSensat.
- Buxarrais, María Rosa (1997). *La formación del profesorado en educación en valores. Propuestas y materiales*. S.A. Bilbao: Editorial Desclee de Brouwer.
- Casas, F. (1996). Funciones sociales de la evaluación. *Intervención sicosocial*, 5, 43-52
- Casali, A., Rios, L., Teixeira, J.E. & Cortella, M.S. (Orgs.) (1997). *Empregabilidade e Educação. Novos caminhos no mundo do trabalho*. Sao Paaulo: Educ/Rhodia.
- Carnoy, M (2001). *El trabajo flexible en la era de la información*. Madrid: Editorial Alianza
- Castells, M. (2001). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 1. La Sociedad Red*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castells, M. (2000). La ciudad de la nueva economía [En línea]. Disponible en: <http://www.lafactoriaweb.com/articulos/castells12.htm> [Consultado 2009, 15 mayo]
- Castells, M. (1998). Globalización, tecnología, trabajo, empleo y empresa [En línea]. Disponible en: <http://www.lafactoriaweb.com/articulos/castells17htm#> [Consultado 2009, 15 mayo]
- Castells, M. (1996). Empleo, trabajo y sindicatos en la nueva economía global [En línea]. Disponible en: <http://www.revistalafactoria.eu/articulo.php?id=12> [Consultado 2010, 15 Febrero].
- Cabrera, F. (2007). Evaluación de un modelo de evaluación participativa autogestionada para promover el cambio y el aprendizaje en las organizaciones. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 25 (2), 463-490.
- Castel, R. (2004). *Las trampas de la exclusión social: trabajo y utilidad social*. Buenos Aires: Topia Editorial
- Caliguri, P.M., Jacobs, R.R., & Farr, J.L.(2000). The Attitudinal and Behavioural Openness Scale: Scale development and construct validation. *International journal of intercultural relations*, 24,27-46.

- Catalano, A.M.; Avolio, S. Sladogna, M. (2004). *Diseño curricular basado en normas de competencia laboral: conceptos y orientaciones metodológicas*. Buenos Aires: BID/FOMIN; CINTEFOR.
- Cas Granje, A. (2009). Balance y perspectivas de la cooperación UE-AL para la cohesión social, en F. Carrillo (coord.), *La lucha contra la exclusión social en América Latina: una mirada desde Europa*. Bolivia: Plural.
- Cabrera, F. (1987). *Técnicas de evaluación y seguimiento de programas de formación profesional*. Madrid: Fundación Largo Caballero.
- Caliguri, P.M., Jacobs, R.R., & Farr, J.L. (2000). The Attitudinal and Behavioural Openness Scale: Scale development and construct validation. *International Journal of Intercultural Relations*, 24, 27-46.
- Casal, J., Masjuan, M. y Planas, J. (1991). *La inserción social y profesional de los jóvenes. Los itinerarios de transición entre los 14 y los 25 años*. Barcelona: I.C.E. (U.A.B.)-C.I.D.E. Ministerio de educación y Ciencia.
- Case, T., Case, S. & Franciatto, C. (1997). *Empregabilidad. De executive a consultor Bem-Sucedido*. Sao Paulo: Makrom books.
- Caritas (1999). *¿Cómo desarrollar la empleabilidad?* Madrid: Cuadernos para la inserción laboral. Madrid: Caritas española.
- CEPAL/AECID/SEGIB (2007): *Cohesión social: Inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Naciones Unidas, CEPAL, AECID, Secretaría General Iberoamericana.
- Cebrián, J.L. (1998). *La red. Cómo cambiaran nuestras vidas los nuevos medios de comunicación*. Madrid: Santillana/Taurus.
- Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional/ Organización Internacional del Trabajo (2001). Cinte fort/OIT. *La educación para el trabajo: un nuevo paradigma* [En línea]. Disponible en la dirección: [http://www.cinte fort.org.uy/public/spanish/region/ampro \(cinte fort/publ/sala/silv/edu trab/index.htm](http://www.cinte fort.org.uy/public/spanish/region/ampro (cinte fort/publ/sala/silv/edu trab/index.htm)· [Consultado 2009, 5 mayo].
- Coll, C., y Monereo, C. (Eds.) (2008). *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Ediciones Morata
- Coll, C. (2003). Modulo 4. Tecnologías de la información y la comunicación y practicas educativas. En C. Coll (Coord), *Psicología de la Educación*. Versión en línea. Barcelona, UCO.
- Comisión Europea (2002): *Information Society jobs- quality for change. Exploiting the Information Society's contribution to managing change and enhancing quality in employment*. Comission Staff Working Paper. SEC(2002) 372. Bruselas.
- Colás, M. P. y Rebolledo, M. A. (1993). *Evaluación de programas. Una guía práctica*. Sevilla: Kronos
- Cortés, A (2009). Orientación permanente y aprendizaje a lo largo de la vida. En L.M. Sobrado, y A. Cortés (coord.), *Orientación Profesional. Nuevos escenarios y prospectivas* (pp. 243-261). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Cox (1999a). Políticas educacionales y proceso de cambio en la educación media de Chile en los años 90, Buenos Aires: Seminario Internacional del IIFE. [En línea]. Disponible en dirección: http://www.geocities.com/brunner_cl/empleab.html [Consultado 2009, 5 mayo]
- Confederación de la Producción y el Comercio (1996). *La educación para el trabajo*. En Varios (1996). [En línea]. Disponible en la dirección: http://www.geocities.com/brunner_cl/global.html [Consultado 2009, 5 mayo].

- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: alianza editorial.
- Comisión Europea (2003). *Plan Nacional para el Empleo 2003* [En línea]. Disponible en la dirección: de <http://www.mtas.es/empleo/planemp/PNAEcastellano.pdf> [Consultado 2009, 5 mayo].
- Cook, T.D. (1997). Lessons learned in evaluation over the past 25 year. In E. Chelimsky y W.R. Shadish (Eds.), *Evaluation for the 21st century*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cook, T.D. (1991). Clarifying the warrant for generalized causal inferences in quasi-experimentation. En M. McLaughlin y D. Phillips (Eds.), *Evaluation and education at a quarter century*. Chicago. University of Chicago Press.
- Corvalán, O. (2003). *Una propuesta curricular. Una enseñanza basada en competencias*. Santiago: CIDE 2003.
- Chan, D. (2000). Understanding adaptation to changes in the work environment: Integrating individual difference and learning perspectives. *Research in Personnel and Human Resources Monagement*, 18, 1-42
- Chen, H.T. (1994). Theory-driven evaluations. Need, difficultis and options. *Evaluation Practice*, 15(1): 73-74, 93.
- Chelimsky, E. y Shadish, W.R. (Eds.). (1997). *Evaluation for the 21 st century*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Chile Califica (2004). *Guía de apoyo para el diseño de proyectos de formación y actualización de docentes técnicos*. Santiago de Chile: Autor
- Chile Califica (2005). *Análisis del comportamiento del mercado laboral en Chile, a través del procesamiento de información secundaria disponible*. Región de Valparaíso-Chile-Universidad Alberto Hurtado: Autor
- Chile Califica (2009). *Análisis de la oferta educativa y de capacitación versus la demanda por mano de obra*. Región de Valparaíso: Autor
- Chile, Ministerio de Educación (2010). *Informe ejecutivo: Bases para una apolítica de formación técnica profesional en Chile*. Santiago: Comisión nacional
- Chile, Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN). 2009. [En línea]. Disponible en la dirección: de <http://www.mideplan.gob.cl/casen/index.html> [Consultado 2009, 12 mayo].
- Chile, Encuesta Laboral de la Dirección del Trabajo (ENCLA). 2011. [En línea]. Disponible en la dirección: www.dt.gob.cl/documentacion/1612/w3-printer-98995.html [Consultado 2012, 10 Abril].
- De la Garza, E. (2004). La evaluación educativa. *Revista mexicana de investigación educativa*. Volumen IX – Numero 023. [En línea]. Disponible en la dirección: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14002302.pdf>. [Consultado 2011, 5 mayo]
- De-Miguel, M., San-Fabián, J L., Belver, J L., y Argüelles, M C. (2012). Evaluación de la satisfacción de los participantes en la formación profesional para el empleo en Asturias. *Revista de Educación*, N° 358 Mayo. [En línea]. Disponible en la dirección: <http://sede.educación.gob.es/publivena/descargas.ac> [Consultado 2012, Junio].
- De Miguel (2000). La evaluación de programas sociales. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 289-319.

- Díaz Barriga Ángel (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, Vol.28, No. 111,2006 pp. 7-36.
- Donoso, T. (2000). La inserción socio-laboral: diagnóstico de las variables relevantes. En L. Sobrado (Ed.). *Orientación profesional: diagnóstico e inserción sociolaboral* (pp.69-104). Barcelona: Estel. (III).
- Donoso, T. y Figuera, P. (2007). Niveles de diagnóstico en los procesos de inserción y de orientación profesional. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, vol 5 (1), pp.57-68.
- Eagly, A.H., & Chaiken, S. (1993). *The Psychology of Attitudes*. Fort Worth, tx: Harcourt Brace.
- Eagly, A.H., & Chaiken, S. (1998). Attitudes structure and function. In D. Gilbert, S. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *The Handbook of Social Psychology* (4rt ed., pp.269-322). Neww York: McGraw-Hill.
- Eagly, A.H., & Chaiken, S. (2005). Attitude Research in the 21 st Century: The Current State of Knowledge. In D. Albarracín, B.T. Johnson, & M.P. Zanna (Eds.), *The Handbook of Attitudes* (pp. 743-768). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Eagly, A.H., & Chaiken, S. (2007). The advantages of an inclusive definition of attitude. *Social Cognition*, 25, 582-602.
- Ebberwein, CA, Krieshok, TS, Ulven, JC, & Prosser, EC (2004). Voices in transition: Lessons on career adaptability. *The Career Development Quarterly* , 52 , 292-308.
- Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20,1, 7- 43.
- Echeverría, B. (Coordinador) (2008). *Orientación Profesional*. Barcelona: Editorial UOC
- Echeverría, B. (2001). Configuración actual de la profesionalidad. *Letras de Deusto*, 31 (91), 35-56
- Echeverría, B. (2004). Formación e inserción profesional. En L. Buendía y D. González (Coords.), *Temas fundamentales en la investigación educativa* (pp. 224-301). Madrid: Editorial La Muralla
- Edwards, JE, y Morrison, RF (1994). Selección y clasificación de futuros oficiales de la marina: La paradoja de una mayor especialización en áreas más amplias. En MG Rumsey, Walker CB, y Harris, JH (Eds.), *Selección de personal y la clasificación: Hillsdale*. Nueva Jersey Lawrence Erlbaum Associates.
- Enríquez, A. & Rentería, E. (2007). Estrategias de aprendizaje para la empleabilidad en el Mercado de trabajo de profesionales recién egresados. *Universitas psychologica*, 6, 89-103.
- Erwin, P. (2003). *Attitudes and persuasion*. New York: Psychology Press.
- Espinoza, Óscar (Coord.); Traslaviña, Patricio, y Castillo, Dante (2007). La implementación de la reforma curricular en la Educación Media Técnico Profesional: Evaluación y proyecciones. Informe Final. Santiago: Fondo Nacional de Investigación en Educación (FONIDE), Ministerio de Educación/Departamento de Ingeniería Industrial de la U. de Chile y Fundación Ford.
- Esteve, M. (1999). Variables de inserción de los titulados de la Universidad de Lleida. Tesis de Licenciatura. Universidad de Lleida.
- Eurofound, European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions (2005). Work-Related stress. Irlanda: Eurofound. [En línea]. Disponible en la dirección: <http://www.eurofound.eu.int/pubdocs/2005> [Consultado 2012, 21 Mayo].

- Eurydice (2002). *Competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. [En línea]. Disponible en la dirección: <http://www.eurydice.org>. [Consultado 2009, 17 mayo].
- Fazio, R.H., & Zanna, M. P. (1981). Direct experience and attitude behavior consistency. In L. Berkowitz (Ed.) *Advances in experimental social psychology* (pp. 161-202). New York: Academic Press.
- Ferrer, G.(2000). *Aspectos del currículum prescrito en América Latina: Revisión de tendencias contemporáneas en currículum, indicadores de logro, estándares y otros instrumentos*. University at Albany . State University of New York.
- Fazio, R.H. (1995). Attitudes as object-evaluation associations: determinants, consequences, and correlates of attitudes accessibility. In R.E. Petty, & J.A. Krosnick (Eds.), *Attitudes strength: antecedents and consequences* (pp. 247-287). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Fazio, R.H., & Olson, M.A. (2003). Implicit Measures in Social Cognition Research: Their Meaning and Use. *Annual Review of Psychology*, 54, 297-327.
- Fabrigar, L.R., MacDonald, T.K. & Wegener, D.T. (2005). The Structure of attitudes. In D. Albarracín, R.T. Johnson, & M.P. Zanna (Eds.), *The handbook of Attitudes* (pp. 79-124). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Fernández del Valle, J. (1996). Roles y estrategias en evaluación de programas. *Intervención psicosocial*, 5 (14), 9-12
- Fernández, A. (2003). *Taller sobre el proceso de aprendizaje-enseñanza de competencia Materiales de trabajo*. Madrid, MECD.
- Fernández, J. A. (1988). *La Formació i la Inserció*. Ponencia presentada en las Jornades Tècniques d'Estudi i debat: La Inserció Social i Professional dels Joves. Ayuntamiento de Barcelona, Barcelona.
- Festinger, L. (1957). *Atheory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Fernández-Ballesteros, R. (Ed.). (1995). *Evaluación de Programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Síntesis
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975): *Belief, attitude, intention, and behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Filella, G. (1998). *L' orientació ocupacional en els centres penitenciaris*. Lleida: Pagès.
- Figuera, P., y Rodríguez Moreno, M.L. (Coords.) (2007). *Reflexiones en torno al balance de competencias. Concepto y herramientas para la construcción del proyecto profesional*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Figueras, P. (1996). *La inserción del universitario en el mercado de trabajo*. Barcelona: EUB
- Figuera, P. (1995). Panorámica de investigación sobre los procesos de inserción socio-profesional en *revista de investigación educativa*, 25, 125-148.
- Frese, M. (2001). Personal initiative (P). The theoretical concept and empirical findings. In M. Eresz, & U. Kleinbeck (Eds.), *Work Motivation in the context of a globalizing economy* (pp. 99-110). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- García Jurado Velarde, R. (2009). El desarrollo de las competencias a partir de tareas enfocadas a la solución de problemas. [En línea]. Disponible en dirección:www.Acatlan.unam.mx/file_download/700/S5-m07-01.pdf [Consultado 2009, 5 Abril].

- García, G. (1998). *Los centros de servicios sociales: Conceptualizaciones y desarrollo operativo*. Madrid: Siglo XXI.
- García, M. y Sánchez, B. (2006). Las actitudes relacionadas con las ciencias naturales y sus repercusiones en la práctica docente de profesores de primaria. *Perfiles educativos*, [online]. 2006, vol.28, n.114, pp. 61-89. ISSN 0185-2698.
- Gardener, P.L. (1975), Attitudes to science: A review, en *Studies in Science Education*, vol. 7, pp. 129- 161.
- García, Blanco, J.M.; Gutiérrez Palacios, R. (1996). Inserción laboral y desigualdad en el mercado de trabajo: cuestiones teóricas. *Revista española de investigaciones sociológicas*, julio-septiembre nº 75, 269-293.
- García Ramos, J.M. (1989). *Bases pedagógicas de la evaluación: guía práctica para educadores*. Madrid: Síntesis
- Galdona, J.(2000). La transversalidad en el currículo. La formación de la estructura ética de la persona. Programa Educación en Valores. OEI. Boletín 10. [En línea]. Disponible en dirección: <http://www.oei.es> [Consultado 2009, 5 mayo]
- Gaviria, J. L. y Tournon, J. (2001). *Evaluación de la enseñanza secundaria obligatoria en Navarra. Vol. I. El alumno y el aprendizaje de las materias*, 211 págs. Pamplona: Departamento de Educación. Gobierno Foral de Navarra
- Gawronski , B. (2007). Attitudes can be measured ! But what is an attitude?. *Social Cognition*, 25, 573-581.
- Gawronski, B., & Lebel, E.P. (2008). Understanding patterns of attitude change: Whe implicit measures show change, but explicit measures do not. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44, 1355-1361.
- Gil F & Alcover C. (2003). Introducción a la psicología de las organizaciones. Ed. Alianza: Madrid.
- Gimeno Sacristán, J. (Comp.) (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*. Madrid: Ediciones Morata,S.L.
- Gimeno Sacristán, J. (Comp.) (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el curriculum*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El curriculum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gollego, R. (1999). Competencias cognoscitivas. Un enfoque epistemológico, pedagógica didáctico. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio
- Goddard, R.D., & Goddard, Y.L. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education*, 17, 807-818.
- González, M. Viviana. (1999). La educación de valores en el curriculum universitario. Un enfoque psicopedagógico para su estudio. *Revista Iberoamericana de Educación Superior* Vol. XIX (2), 27-36. [En línea]. Disponible en la dirección: <http://www.campus-oei.org/valores/boletin19.htm> [Consultado 2010, 5 mayo].
- González, M. Viviana (1998b). La orientación profesional en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*,Vol. XVIII (3), 13-28. [En línea]. Disponible en dirección: [En línea]. Disponible en la dirección: <http://www.rieoei.org/deloslectores/Maura.PDF> [Consultado 2010, 15 mayo]

- González, M. (2000). *La orientación profesional como estrategia educativa para el desarrollo de intereses profesionales y de la responsabilidad del estudiante universitario*. Informe de investigación. CEPES. [En línea]. Disponible en la dirección: <http://www.rieoei.org/deloslectores/Maura.PDF> [Consultado 2010, 15 mayo]
- González M. Viviana. (2002). La orientación profesional en la educación superior. Una alternativa teórico-metodológica para la formación de profesionales competentes. [En línea]. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/Maura.PDF> [Consultado 2009, 8 Junio]
- Goodiw, W.L. y Driscoll, L. A. (1980). Conceptual Frameworks for Evaluation. En W.L. Goodwin y L. A. Driscoll (Eds.) *Handbook for Measurement and Evaluation in Early Childhood Education*. San Francisco (CA): Jossey-Bass Pub.
- Griffin, B. & Hesketh, B. (2005). Counseling for work Adjustment. In, S.D. Brown, & R. W. Lent (Eds.), *Carrer Development and Counseling. Putting Theory and Research to Work* (pp. 483-506). Habaken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Guba, E.G. y Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage
- Hannigan, T.P. (1990). Traits, attitudes, and skills that are related to intercultural effectiveness and their implications for cross- cultural training: A review of the literature. *International Journal of Intercultural Relations*, 14, 89-111.
- Heifetz, Ronald. (1999). Los líderes no tienen que saber todas las respuestas. *Gestión*, Volumen 4, Número 1.
- Hernández Plaza, S. (2003). *La otra cara de la investigación: Necesidades y sistemas de apoyo social*. Tesis Doctoral. Almería: Servicios de publicaciones de la UAL.
- Holland, R.W., Verplanken, B., & Knippenberg, A. (2002). On the nature of attitude-behavior relations: the strong guide, the weak follow. *European Journal of Social Psychology*, 32, 869-876.
- Hollenbeck, JR, Lépine, JA, y Ilgen, RD (1996). Cómo adaptarse a los roles en la toma de decisiones equipos. En KR Murphy (Ed.), *las diferencias individuales y el comportamiento en las organizaciones*. San Francisco Jossey-Bass.
- Homs, O. (Dir.) (1991). *La inserción profesional de titulados universitarios*. Boletín de Información Universitaria, Monografías, 3. Secretaria General del Consejo de Universidades.
- Ilgen, RD, y Pulakos, ED (1999). Desempeño de los empleados en las organizaciones de hoy. En la RD y ED Ilgen Pulakos (Eds.), *La naturaleza cambiante de ejecución: Implicaciones para la dotación de persona, la motivación y el desarrollo*. San Francisco Jossey-Bass.
- Jacinto, C. (coord.) (2010). Formación Profesional y Cohesión Social. [En línea]. Disponible en dirección: <http://www.fundacioncarolina.es> [Consultado 2010, 20 mayo].
- Jariot, M., Rodríguez, D. (2005). Evaluación y mejora de las competencias del formador vial desde un modelo de cambio de actitudes. *Actas del XII Congreso Nacional de Modelos de Investigación en Educación: Investigación en Innovación Educativa*. Tenerife: Universidad de la Laguna, Servicio de Publicaciones. 963-971.
- Jariot, M., y Rodríguez Parrón, M. (2007). La formación por competencias profesionales. Evaluación y mejora de las competencias del profesor de formación vial desde un modelo de cambio de actitudes. *Educación XXI*, 10, 107-136.
- Jornet, J., Suárez, J.M., y Pérez, A. (2000). La validez en la evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 341-357
- Katz, D. (1960). The functional approach to the study of attitudes. *Public Opinion Quarterly*, 24, 63-24

- Kerlinger, FN. (1979). *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento*. México, D.F.: Nueva Editorial Interamericana.
- Kinicki, AJ, y Latack, J.C. (1990). Explicación de la construcción de hacer frente a la pérdida involuntaria del trabajo. *Diario de la formación del comportamiento*, 36, 339,360.
- Köhler, H.D. y Martín Artiles, A. (2005). *Manual de la sociología del trabajo y de las relaciones laborales*. Madrid: Delta
- Kyriakou, D. (2006). La robótica y la sociedad de la información: una visión prospectiva. En J.F. Tezanos (Ed), *Los impactos sociales de la revolución científico-tecnológica* (pp.401 – 433). Madrid: Ed. Sistema.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par competences*. Guérin. Montreal.
- Latorre, A.; Del Rincón, D. y Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones experiencia, S. L.
- Lara, A.L. (2004). Una aproximación al ecosistema de la fuerza de trabajo. *Cuadernos de relaciones*, vol. 21, nº 2, págs. 215-230
- Lent, R. W. (2005). A Social Cognitive View of Career Development and Counseling. In S.D. Brown, & R.W. Lent (Eds), *Career Development and Counseling. Putting Theory and Research to Work* (pp. 101-131). Hoboken. NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Le Boterf, G (2001). *Ingeniería de las competencias*. Madrid: Gestión 2000
- Le Boterf, G (1995). *De la competencia. Ensayo sobre un Atractor Extraño*. Paris: Ediciones de Organización. Traducción de Reynaldina González Minvielle.
- Levitán, L. C. & Visser, P. S. (2008). The impact of the social context on resistance to persuasion: Effortful versus effortless responses to counter-attitudinal information. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44(3), 640-649.
- Lewin, K. (1946). Action Research and minority problems. *Human Relations*, 1, 36-46
- Levy-Levoyer, C. (2003). *Gestión de las competencias: cómo analizar, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión 2000
- Lemaitre (1999). El paso desde mejoramiento a reforma. Educación Media en Chile, 1991-2001», García-Huidobro, J. (editor): *La Reforma Educacional chilena*, Editorial Popular: Madrid.
- Likert, R. (1932). A technique for measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 140, 1-55
- López Peláez, A. (2006). Innovación tecnológica, crecimiento económico y automatización avanzada: paradojas de la globalización. En J.F. Tezanos (Ed.), *Los impactos sociales de la revolución científico-tecnológica* (pp. 355-401). Madrid: Ed. Sistema
- López-Zafra, E., Berrios, P. y Augusto, J.M. (2008). *Introducción a la psicología social*. Jaén: Del Lunar.
- Locke, EA, y Latham, GP (1990). *Una teoría de la fijación de metas y el desempeño de tareas*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- López Palma, F. (1996). La formación ocupacional. En J. Trilla (Coord.). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social* (pp.64-77).Barcelona: Ariel.
- López Rupérez, F. (1994). *La gestión de la calidad en educación*. Madrid: La muralla.

- Maio, G.R., Fincham, F.D. & Lycett, E.J. (2000). Attitudinal ambivalence toward parent and attachment style. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 1451-1464.
- Maturana, H. (1997). *La Objetividad un argumento para obligar*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones
- Maturana, H. y Varela, F. (1984). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Mata, P., (2012). Diversidad cultural, eficacia escolar y mejora de la escuela: encuentros y desencuentros. *Revista de Educación*, N° 358 Mayo. [En línea]. Disponible en la dirección: <http://sede.educación.gob.es/publivena/descargas.ac>. [Consultado 2012, Julio].
- Martínez, M. (1991). *La enseñanza de los valores en la escuela: La educación ética*. Seminario de Valores y Educación en España. Cádiz. Noviembre 1991. Madrid: MEC.
- Martínez, M. (1997). La Educación Moral en el currículum en Ortega, P (coord.). Educación Moral. Murcia: Caja Murcia.
- Martínez, Mediano, C. (1997). *Evaluación de programas educativos (Investigación evaluativa. Modelos de evaluación de programas)*. Madrid: UNED.
- Martínez, M. (2002). La inserción laboral de los universitarios. Evaluación de las prácticas en empresas en la Universidad de Granada: Universidad de Granada.
- Martínez, M. (2000). Aproximaciones teóricas a los procesos de inserción laboral. *Revista del Ministerio de trabajo y asuntos sociales*, N° 26, 65-92.
- Martínez, M. (2001) (3ª ed.). *El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- Masjuan, J.M.; Troiano, H.; Vivas, J. y Zaldivar, M. (1996). *La inserció professional dels nous titulats universitaris*. Barcelona: ICE Universidad Autónoma de Barcelona.
- Mateo, J. (1992). L' Avaluació com a feed back de l'aprendre i de l' ensenyar. Reforma Educativa y Evaluació. En generalitat de Catalunya. Dept. d' ensenyament (Ed.). *Formació bàsica per a la Reforma. Educació Primària*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Mastrostefano, V. & Pianta, M. (2004). The dynamics of innovation and its employment effects. An analysis of innovation survey in European industries. [En línea]. Disponible en la dirección: http://www.isae.it/Pianta_Vaona_Innovation.pdf [Consultado 2009, 18 mayo]
- Mealla, E. (2008): *Cohesión social, ¿una nueva retórica?*, [En línea]. Disponible en la dirección: <http://www.flacso.org-ar/politicaspUBLICAS/files/investigaciones>. [Consultado 2009, 23 mayo]
- Montané, J. (1993). *Orientación Ocupacional*. Barcelona: CEAC
- Montané, J., y Jariot, M. (2005). *La psicología aplicada a una conducción segura y eficaz*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departamento d' Interior. Servei Català de trànsit.
- Montané, J., Jariot, M., y Rodríguez, M. (2007). *Actitudes. Cambio de actitudes y Conducción segura: Un enfoque crítico aplicado a la reducción de accidentes*. Barcelona: Laertes.
- Montané, J. y Ferrer, F. (1993). *Cuaderno de formación de formadores del conductor: Programa de educación del conductor*. Barcelona: PPU
- Montané, J., Martínez, M., y Jariot, M. (2004). *La pedagogía aplicada a una conducción segura i eficaz*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Interior. Servei Català de trànsit.
- Montané, J., Martínez, M. (1994). *La Orientación escolar en la Educación Secundaria*. Barcelona: PPU

- Morales, J., Huici, Carmen (1990). *Psicología Social*. México: Limusa.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: UNESCO.
- Mulet, J. (2006). La sociedad del conocimiento en España. En J.F. Tezanos (Ed), *Los impactos sociales de la revolución científico-tecnológica* (pp. 293-331). Madrid: Ed. Sistema.
- Muñoz, M., Trinidad, G., Villalobos, R. M., Chamorro, A., Martín, M. J., y Díaz, P. (2011). *Estudio de inserción laboral. Titulados del curso 2007-2008*. Vicerrectorado de Calidad e Infraestructura Unidad Técnica de Evaluación y Calidad: Universidad de Extremadura. [En línea]. Disponible en dirección:<http://www.unex.es/organización/unidades/utec/archivos/ficheros/insercion-laboral/2007-08.pdf>. Consultado [2012, 26 Mayo].
- Murillo, F. J. (2002). La mejora de la escuela: concepto y caracterización. En F. J. Murillo y M. Muñoz Repiso (Coords.), *La mejora de la escuela. Un cambio de mirada*. (15-51). Madrid: cide-mecyd; Barcelona: Octaedro.
- Navío, A. (2005). Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional, *Revista de Educación*, 337, págs. 214-234.
- Naredo, M. (1997). *Configuración y crisis del mito del trabajo. ¿Qué crisis? Ritos y transformaciones de la sociedad del trabajo*. Editorial Gakoa, Donosti.
- Negro, JS (1990). El locus de control, el apoyo social, el estrés, y el ajuste en las transferencias internacionales. *Asia y el Pacífico Diario de Gestión*, 7, 129.
- Noe, R. y Ford, KJ (1992). Nuevos problemas y nuevas orientaciones para la formación en investigación. *Investigación de Personal y Gestión de Recursos Humanos*, 10, 345,384.
- O'Connel, D y McNeel, E (2008). Adaptabilidad desembalaje personal en el trabajo. *Revista de estudios de liderazgo y dirección, Volumen 14, numero 3, Febrero 2008, 248- 259*
- Organización Internacional del Trabajo (2001): Life at work in the information economy, *World employment report 2001*. [En línea]. Disponible en: <http://www.ilo.org/public/english/support/publ/wer/>. Consultado 2009, 18mayo].
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2001). La definición et la sélection des compétences clés: résumé. [En línea]. Disponible en la dirección: <http://oecd.org/dataocde/36/55/35693273.pdf> [Consultado 2009, 29 Agosto]
- Organización Internacional del Trabajo (2005). *Recomendaciones 195. Recomendaciones sobre el desarrollo de los recursos humanos. Educación, formación y aprendizaje permanente*. Ginebra: Oficina Internacional del trabajo.
- Orgemer, G. (2002). *Enciclopedia de los Recursos Humanos*. Madrid: Artegraf. Programa de las Naciones Unidas (2006). Publicado para él Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) [En línea]. Disponible en: http://hdr.undp.org/en/medio/hrd_206 [Consultado 2010, 29 Noviembre]
- Oser, F. (1995) Futuras perspectivas de la educación moral. *Revista iberoamericana de educación*, N° 8, pp. 9-40
- Owens, T.R. (1973). Educational evaluatio by adversary proceedings. En E.R. House (Ed.), *school evaluation: The politics and process*. Berkely, CA: McCutchan.
- Palumbo, D. (1987). Politics and evaluations. En D. Palumbo (Ed.), *The politics of program evaluation*. Newbury Park, CA: Sage

- Parlett, M.R. y Hamilton, D. (1977). Evaluation as illumination: A new approach to the study of innovatory programmes. En D. Hamilton, D. Jenkins, C. King, B McDonald. y M. Parlett (Eds.). *Beyond the numbers game: A reader in educational evaluation*. Londres: M cMillan
- Padilla, M.T. (2009). El diagnostico en orientación profesional: modalidades e instrumentos. En L.M. Sobrado, y A. Cortés (Coords.), *Orientación Profesional. Nuevos escenarios y perspectivas* (pp. 101-118). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Patrickson, M. (1987). Adaptación de los empleados a las nuevas tecnologías. *Diario de Psicología Ocupacional*, 59, 111.
- Pérez Escoda, N. (1996). *Programa de formació per a la inserció laboral*. Barcelona: CEAC.
- Pérez Escoda, N. (2001). *Formación ocupacional. Proyecto docente*. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en la Educación. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Pérez Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemáticas. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 261-287.
- Pérez Juste, R. (2006). *La evaluación de programas educativos*. Madrid: La muralla
- Perrenoud, Ph. (1997). *Construire des competences dès l'école. Pratiques et enjeux pédagogique*. Paris: ES (4e éd.)
- Petersen, K.R. & Dutton, J.E. (1975). Centrality, extremity, intensity: Neglected variables in research on attitude-behavior consistency. *Social Forces*, 54, 393-414.
- Pearlman, K., & Barney, M. F. (2000). In J. F. Kehoe (Ed.), *Managing selection in changing organizations* (pp. 3-72). San Francisco: Jossey-Bass.
- Pérez Boullosa, A. y Blasco, P. (2001). *Orientación e Inserción Profesional: Fundamentos y tendencias*. Valencia: Nau llibres.
- Pérez Escoda, N. (1996). *Programa de formació per a la inserció laboral*. Barcelona: CEAC.
- Pérez Escoda N. (2001). *Formación ocupacional. Proyecto docente*. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en la Educación. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Pérez, C.J. y Repetto, E. (2004). Aproximación a la evaluación breve de la inteligencia emocional. En E. Barbera et al (eds.) *Motivos, emociones y procesos representacionales: de la teoría a la práctica* (pp 325-334). Valencia: Fundación Universidad-Empresa de Valencia.
- Pereda, S., y Berrocal, F. (2001). *Técnicas de gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Petrides, K.V., Pérez Gonzales, J.C., y Furhnam, A. (2007). On the predictive and incremental validity of trait emotional intelligence. *Cognition and emotion*, 21 (1), 26-55
- Petrides, K.V., Furhnam, A., y Mavroveli, S. (2007). Trait emotional intelligence: Moving forward in the field of EI. En G. Matthews, Zeidner, M. y Roberts, R. D. (Eds.), *The Science of emotional intelligence: Knowns and Unknowns* (pp. 376-395). Oxford/New York: Oxford University Press.
- Pozo, C.; Morillejo, E. A.; Hernández, S. (editores). (2004). *Teoría, Modelos y Métodos en Evaluación de Programas*. Madrid: Grupo Editorial Universitario
- Prieto, C. (2002). La degradación del trabajo o la norma social del empleo flexible. *Sistema. Revista de Ciencias Sociales*, 168-169, 89-106.

- Priesca, P. (1991). Una aproximación a la psicología del demandante de empleo de larga duración. *Herramientas*, 16, 4, 30-33.
- Pulakos, E. D., Arad, S., Donovan, M. A., & Plamondon, K. E. (2000). Adaptability in the workplace: Development of a taxonomy of adaptive performance. *Journal of Applied Psychology*, 85, 612-624
- Puig, J.(1992). *Educación moral y cívica*, Madrid: MEC.
- Puig, J. (1992a). Criterios para educar moralmente en una sociedad democrática y plural. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, N° 15.
- Puig, J. (1993). *Toma de conciencia de las habilidades para el diálogo*. Madrid: CLE. Didáctica1.
- Puig, J.(1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Pulakos, E.D., Arad, S., Donovan, M.S., & Plamondon, KE. (2000). Adaptability in the workplace: Development of taxonomy of adaptative performance. *Journal of Applied Psychology*, 85, 612-624.
- Ramos, F. (2004). Las transformaciones del trabajo. En C. Ruiz (Coord.). *Políticas sociolaborales. Un enfoque interdisciplinar* (pp. 231-246). Barcelona.UOC
- Repetto, E., Ballesteros, B., y Malik, B. (2000). *Tareas y formación de los orientadores en la Unión Europea*. Madrid: UNED.
- Repetto, E. (2003). La competencia emocional e intervenciones para su desarrollo. En E. Repetto (ed.), *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica* (pp. 453-482). Madrid: UNED.
- Rebollo, M.A. (1993). El informe de evaluación. En Colás M.P. y Rebollo M.A.: *Evaluación de programas. Una guía práctica*. Sevilla: Ed. Kronos. S.A.
- Repetto, E., Pena M., Mudarra, M.J., y Uribarri, M. (2007). Orientación de las competencias socioemocionales de los alumnos de Educación Secundaria en contextos multiculturales. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 11 (5), 159-178.
- Reyero, M. y Touron, J. (2000). Reflexiones en torno al concepto de superdotación: evolución de un paradigma. *Revista Española de Pedagogía*, 215, 7-38.
- Rodríguez Moreno, M. L. (1992). *El mundo del trabajo y las funciones del orientador. Fundamentos y propuestas formativas*. Barcelona: Barcanova.
- Rodríguez Moreno, M.L. (2007a). Orientación profesional y formación basada en el trabajo: Concepto básicos y sugerencias para la interpretación. *Revista Educación XX1*, 9,15-33.
- Rodríguez Parrón, M. (2001). Aportaciones de los predictores de riesgo a la educación vial en la escuela. [Tesis doctoral en línea]. Disponible en <http://www.tdx.cesa.es/TDX-1008102-143943/> [Consultado 2009, 19 Junio]
- Rodríguez Moreno, M.L. (2006). *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales: Propuestas para mejorar la calidad en la formación profesional y en el mundo del trabajo*. Barcelona: Leartes.
- Romero, V., Pérez, E., Vidal, S. y Juez, M. (2004). *Inserción ocupacional*. Barcelona: Altamar.
- Rodríguez, A. (1991). *Psicología Social*. México: Trillas. ISB.

- Rossi, P.H. y Freeman, H.E. (1993). *Evaluación. Un enfoque sistemático para programas sociales*. México: Trillas
- Rutman, L. (1980). *Planning useful evaluation: Evaluability assessment*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Sanz Oro, R. (2001). *Orientación psicopedagógica y calidad educativa*. Madrid: Ediciones Pirámide
- Sartre, J.P. (1943). El ser y la nada. En B. Rey (1996). *Les compétences transversales en question*. París: ESF, 1996, 216 p.
- Samaniego Juan. (2001). Cambiar la institución educativa para formar en valores. En Sala de lecturas.
[En línea]. Disponible en [http:// www.oei.es](http://www.oei.es): [Consultado 2011, 28 Noviembre]
- Sánchez J. I. & Levine E. L. (2001). Analysis of work in the 20 th. and 21 st. centuries. In N. Anderson, D. S. Ones, H. K. Sinangil, C. Viswesvaran (Eds.), *Handbook of Industrial, Work and Organizational Psychology* (Vol. 1, pp. 71-89). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Sánchez, L. (2003). Una mirada al conocimiento científico y lego a la luz de cuatro enfoques sobre construcción del conocimiento. *Anales de psicología*, Vol. 19, N° 1 (junio), 1-14
- Sarramona, J. (2002). *La formación continua laboral*. Madrid: Biblioteca Nueva
- Sarramona, J. (2004). *Factores e indicadores de calidad en la educación*. Barcelona: Ediciones oxtaedro
- Sacristán, J. (Comp) (2008). *Educación por competencias, ¿Qué hay de nuevo?*. Madrid: Ediciones Morata.
- Samaniego Juan. (2001). Cambiar la institución educativa para formar en valores. En Sala de lecturas. Educación en Valores. [En línea]. Disponible en: [http:// www.oei.es](http://www.oei.es) [Consultado 2009, 29 Mayo]
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En R.W. Tyler, R.M. Gagne y M. Scriven (Eds.), *Perspectives on curriculum evaluation*. Chicago: Rand Mc Nally.
- Schyns, B. (2004). The influence of Occupational Self-Efficacy on the relationship of Leadership Behaviour and Preparedness for Occupational Change. *Journal of Experimental Social Psychology*, 26, 124-148.
- Schwartzman, S., y Cox, C. (Editores) (2009). *Políticas educativas y cohesión social en América latina*. Santiago de Chile: Uqbar Editores
- Schyns, B. (2004). The influence of Occupational Self-Efficacy on the relationship of Leadership Behaviour and Preparedness for Occupational Change. *Journal of Career Development*, 30, 247-261.
- Schwarz, N. & Bohner, G. (2001). The construction of attitudes. En A. Tesser y N. Schwarz (eds.), *Blackwell handbook of social psychology Intraindividual processes* (pp. 436-457). Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Schwarz, N. (2007). Attitudes construction: Evaluation in context. *Social Cognition*, 25(5), 638-656.
- Servat, B. (2007). *Efectividad de la enseñanza media técnico profesional*; Facultad de educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago.
- Sennett, R. (2000). *La Corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Editorial Anagrama

- Sepúlveda, L.; Ugalde, P. y Campos, F. (2009). *Estado y perspectivas de la enseñanza media técnico profesional en Chile: un estudio sobre las orientaciones estratégicas predominantes en los actores*. Santiago de Chile: Proyecto FONIDE. [En línea]. Disponible en la dirección: de <http://www.mideplan.gob.cl/casen/index.html> [Consultado 2010, 22 mayo].
- Shavitt, S. (1990). The role of attitude objects in attitude function. *Journal of Experimental Social Psychology*, 26, 124-148.
- Shadish, W.R., Cook, T.D. y Leviton, L.C. (1991). *Foundation of Program evaluation: Theories of practice*. Newbury Park, CA.: Sage.
- Shadish, W.R. y Reichardt, C.S. (1987). The intellectual foundations of social program evaluation. The development of evaluation theory. En W.R. Shadish y C.S. Reichardt (Eds.), *Evaluation studies review annual*, vol. 12. Newbury Park, CA: Sage.
- Silva, J. (2008). Experiencia chilena en Formación Técnica Profesional Vocacional. Foro Internacional de Educación Técnica y Tecnológica. [En línea]. Disponible en dirección: <http://www.Colombiaaprende.edu.co/html/directivos/1.ppt>. Consultado [2009, 20 abril].
- Sobrado, L. M., y Cortés, A. (Coords.) (2009). *Orientación profesional. Nuevos escenarios y perspectivas*. Madrid: Biblioteca nueva.
- Soto, A. (2002). La gestión por competencias: una revisión crítica. *Capital Humano*, 159, 30-42.
- Sörlin, S. and Vessuri, H. M. C. (Eds.). (2007). *Knowledge society vs. knowledge economy: knowledge, power and politics*. New York: Palgrave Macmillan, Unesco: Forum on Higher Education and Knowledge, International Association of Research Universities.
- Spencer, L.M. y Spencer, S.M. (1993): *Competence at Work. Models for Superior Performance*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Spector, P.E. (1997): *Job satisfaction: Application, assessment, causes and consequences*. Londres: Sage.
- Stufflebeam, D.L. (2007, 17 march). CIPP Evaluation Model Checklist. Evaluation Cheklists Project. [En línea]. Disponible en: <http://www.wmich.edu/evalctr/checklists/> [Consultado 2009, 12 Mayo]
- Stufflebeam, D.L. (2000). Evaluation Models. *New Directions for Program Evaluatio*, 19, 7-98
- Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A.J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Bcelona: Paidós
- Stufflebeam, D.L. (1971). *Systematic evaluation*. Dordrecht: Kluwer-Nijhoff
- Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A. J. (1993). *Evaluación sistematica*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Stake, R.E. (1967). The countenance of educational evaluation. *Teachers College Record*, 68, 523-540.
- Tedesco, J.C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*, Fondo de Cultura Económica
- Tezanos, J.F. (Ed) (2006). *Los impactos sociales de la revolución científico-tecnológica* (pp. 401-433). Madrid: Ed. Sistema.
- Tejedor, F.J. (1990). Perspectiva metodológica del diagnóstico y evaluación de necesidades en el ámbito educativo. Ponencia presentada en el V Seminario de modelos de Investigación Educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 16, (8), 15-38.
- Tejada, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales (I). *Revista Herramientas*, 56, 20-30

- Tejada, J., y Navío, A. (2005). El desarrollo y la gestión de las competencias profesionales: una mirada desde la formación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37 (2), 1-15.
- Tezanos, J.F. (2001). *El trabajo perdido*. Madrid: Biblioteca Nueva
- Tezanos, J.F. (Ed.) (2006). *Los impactos sociales de la revolución científico-tecnológica*. Madrid. Ed. Sistema.
- Thach, L., y Woodman, TR (1994). Cambio organizacional y tecnología de la información: Gestión en el borde del ciberespacio 3046. *Dinámica Organizacional*, 23 (1).
- Thurstone, L.L. (1931). Attitudes can be measured. *American Journal of Sociology*, 33,529-554
- Tironi, E.(2007): Cohesión social en Chile. El retorno de un viejo tema, *Revista Quórum*, núm. 18, Universidad de Alcalá, Madrid, pp. 42-50.
- Tobón S. (2004). *Formación basada en competencias*. Bogotá: ECOE
- Tobón, Sergio. (2007). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Segunda edición. Bogotá: Ecoe Ediciones,
- Torre, O. (2000). *Empregabilidad negociada*. São Paulo: Atlas.
- UNESCO (2000). *El derecho a la educación: hacia una educación para todos a lo largo de la vida*. Madrid, Grupo Santillana, Ediciones Unesco.
- Valverde, G.A., Bianchi, L. J., Houangs, R.T., Schumidt, WH., and R.G. Wolfe (2002). *According to the book: Using TIMSS to Investigate the Ttranslation from Policy to Pedagogy in the World of Textbooks*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Vásquez, A y M. A. Manassero (1995). Actitudes relacionadas con la ciencia una relación conceptual, *en Enseñanza de las ciencias*, vol. 13, núm. 3, pp. 337- 347. [En línea]. Disponible en dirección: <http://www.oei.es/salactsi/acevedo10.htm> Consultado [2010, 25 abril].
- Vera, A. (2000). *Los jóvenes y la formación para el trabajo en America Latina*. Centro de implementación de políticas públicas para la equidad y el crecimiento, CIPPEC; Buenos aires.
- Vegas, E. and J. Petroww (2007). *Raising Student Learning in Latin America: The Challenger for the 21 st. Century*. Washington, D.C.: The World Bank.
- Ventura Blanco, J. (2005). El prácticum en los estudios pedagógicos y la inserción laboral. Nuevos enfoques ante el reto europeo, F. Martínez y Olmo, C. Vilanou Torrano (dir.) Tesis doctoral. Univesidad de Barcelona, Facultad de pedagogía. España.
- Vidal García, J. (coord.) (2003). *Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios*. Seminario celebrado en León. Madrid: Consejo de Coordinación Universitaria. Ministerio de educación, Cultura y Deporte
- Visser, P.S., & Krosnick, J.A. (1998). The development of attitudes strength over the life cycle: Surge and decline. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 1389-1410.
- Visser, P.S., Bizer, g., &Krosnick, J.A. (2006). Exploring the latent structure of strength-related attitude attributes. In M. Zanna (Ed.), *of Advances in Experimental Social Psychology*, Volume 38 (pp. 1-67). San Diego, CA: Academic Press. Visser, P.S., Bizer.

- Vilaseca, J., Torrent, J., Lladós, J. y Ficapal, P. (2004). *TIC i treball a Catalunya. Les transformacions del món laboral a la nova economia*. Barcelona: Consejo de Trabajo, Económico y Social de Cataluña (CTESC). (Col·lecció Estudis; nº 4)
- Villamarín, F. (2006b). Motivación intrínseca. En Limonero, J.T. (Coord.), *Motivació i emoció* (pp.100-128). Barcelona: UOC.
- Villar, E.; Juan, J; Coromines, E. y Capell, D. (1997). *Evaluación de los cursos de acción previos al proceso de inserción laboral*. Un estudio piloto en la Universidad de Girona. Sevilla: AIDIPE
- Watt, G. (1989). *En apoyo de la empleabilidad: guía de buenas prácticas en materia de orientación y asesoramiento sobre empleo*. Luxemburgo: Fundación Europea para la mejora de las Condiciones de vida y de trabajo
- Watson, T. (2002): Professions and professionalism. Should we jump off the bandwagon better to study where it is going?, *International Studies of Management and Organization*,32(2): 93-15.
- Webster, W.J. (1995). The connection between personnel evaluation and school evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 21, 227-254.
- Wholey, J.S. (1996). Formative and summative evaluation: Related issues in performance measurement. *Evaluation Practice*, 17, 145-146
- Wolf, R.L. (1975). Trial by jury. A new evaluation model. *Phi Delta Kappa*, 185-7
- Wukmir, V.J. (1967). *Emoción y sufrimiento*. Ed. Editorial Labor. Barcelona
- Yániz, C. (2008). Las competencias en el curriculum universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado, *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico I: Formación centrada en competencias. [En línea]. Disponible en dirección: http://www.um.es/ead_Red_U/ Consultado [2009, 20 Mayo].
- Zanna, M.P., & Rempel, J.K. (1988). Attitudes: A new look at an old concept. In D. Bar-Tal & A.W. Kruglanski (Eds.) *The social psychology of Knowledge* (pp. 315-334). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Zaccaro, S. J. (2001a). Social complexity and the competencies required for effective military leadership. In J.G. Hunt, G.E. Dodge, & L. Wong (Eds.) *Out-of-the-box leadership: Transforming the twenty-first century army and other top-performing organizations* (pp.131-151). Stamford, CT: JAI Press.
- Zabalza, Miguel A. (2002). *99La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. España: Ediciones Narcea, S.A.

Anexo N° 22

PROPUESTA DE MEJORA PARA EL PROGRAMA DE ADMINISTRACIÓN:

Programa de Inserción Laboral Adaptado e Integrado al Curriculum de la Especialidad (PILAIC)

ÍNDICE

| | | |
|-----------|--|------------|
| 1. | CRITERIOS PARA ELABORAR EL PROGRAMA DE INSERCIÓN LABORAL | 389 |
| 1.1. | Concepción de la inserción laboral : Modelo de doble ajuste y concepto de adaptación al cambio | 391 |
| 1.2. | Factores y variables de la Inserción laboral desde el modelo de J. Montané | 394 |
| 1.2.1. | Factores y variables relacionadas con el mercado de trabajo | 394 |
| 1.2.2. | Factores y variables relacionadas con el sujeto | 395 |
| 1.2.3. | Factores y variables relacionadas con las técnicas y los procesos necesarios para la inserción laboral | 397 |
| 1.3. | La adaptación al cambio profesional | 398 |
| 1.3.1. | Definición de la actitud y el Modelo de cambio de actitud propuesto | 401 |
| 1.3.2. | La transferencia de los aprendizajes | 407 |
| 1.3.3. | La motivación para la adaptación al cambio | 410 |
| 1.4. | Aportaciones del modelo de cambio de actitud a las competencias | 412 |
| 1.4.1. | Aspectos similares que relacionan la actitud con la competencia | 414 |
| 2 | PROCESO DE APLICACIÓN | 418 |
| 2.1. | Algunas consideraciones previas | 419 |
| 2.2. | Proceso de aplicación del programa | 419 |
| 3. | ASPECTOS APLICADOS | 421 |
| 3.1. | Cuestionario de evaluación de la inserción laboral adaptada e incorporada al curriculum | 421 |
| 3.2. | Descripción del cuestionario | 422 |
| 3.3. | Aplicación del cuestionario | 423 |
| 3.4. | Corrección e interpretación del cuestionario | 425 |
| 3.5. | Bases para la adaptación de un programa de inserción laboral | 426 |
| 3.6. | Menú de actividades | 431 |
| 4. | Cuestionario de evaluación de la Inserción laboral (CE-ILAIC) | 437 |
| 5. | Ficha para la interpretación el cuestionario | 441 |

INTRODUCCIÓN

En general, los diagnósticos de la EMTP se han caracterizado por ser una especie de balance periódico que da cuenta del comportamiento de variables relativas a la cobertura, eficiencia interna y externa, costos, algunos beneficios y caracterización de los actores de la EMTP.

Si la EMTP pretende dotar al país de un subsistema de educación para el trabajo que, junto con producir competencias profesionales para desarrollar una acción eficaz en el mundo laboral, permitiéndole a la vez la continuación de estudios superiores, se estima necesario completar dichos análisis con propuestas evaluadas de políticas educativas y con programas y proyectos que sean factibles de implementar en los centros educacionales, de modo que la investigación contribuya eficazmente al cambio y en efecto a la mejora.

En esta línea, surge la propuesta aquí presentada, el programa de inserción laboral adaptado e integrado al curriculum (PILAIC), representando este una síntesis conclusiva de la evaluación realizada al programa de administración de EMTP, por lo que se recogen apartados del cuestionario (CE-EPADIL), instrumento utilizado en la evaluación del programa de administración.

Siendo así, aflora la idea de un programa de inserción que se propague desde la propia formación de los futuros administradores de enseñanza media técnica profesional, ofreciendo la oportunidad de un actuar que cubra oportunamente necesidades detectadas, al tiempo de mantener retroalimentación entre los implicados.

De esta forma, se ofrece un programa de inserción que busca conectar con la realidad de la problemática y su evolución, haciendo participe al alumno del proceso de buscar, encontrar y mantener un puesto de trabajo. En resumen, el programa que se presenta pretende potenciar los factores definidos como competitivos para desenvolverse en el mundo de la inserción laboral.

1. CRITERIOS PARA ELABORAR EL PROGRAMA DE INSERCIÓN LABORAL

La EMTP se organiza en torno a concepciones dominantes respecto del rol de este subsistema educativo en la sociedad, especialmente en cuanto facilitador de movilidad social, su relación con el sector productivo, su articulación con el resto del sistema educativo, su capacidad real de producir competencias útiles en el trabajo, su capacidad de orientar a los individuos para encontrar una profesión, su aporte a la producción de recursos humanos calificados necesarios al desarrollo económico, su contribución al desarrollo de competencias que enfatizan la transferencia de conocimientos en situaciones variadas.

En la actualidad se asiste a un período de rápidos cambios en el mundo del trabajo, caracterizados por: (a) una nueva organización y división del trabajo, (b) una distinta concepción de la empresa, (c) fuertes variaciones en los contenidos de las ocupaciones y proporciones en que las mismas se combinan, (d) cambios entre el sector moderno y el sector informal de la economía, (e) cambios en la importancia de los sectores productores de bienes (primario y secundario) respecto de la producción de servicios (terciario), (f) disminución del empleo asalariado y aumento del auto-empleo formal, y (g) una nueva dinámica en las relaciones laborales que enfatiza intereses comunes de empleados y empleadores.

Siendo complejo el escenario de la EMTP, esta ofrece a los alumnos oportunidades de realizar aprendizajes en un campo de especialización que facilite su acceso a un primer trabajo remunerado, atendiendo a sus intereses, aptitudes y disposiciones vocacionales, mediante una formación técnica en el ámbito de un sector del mundo productivo, que los prepare en forma efectiva para el trabajo y para responder con flexibilidad a la velocidad de los cambios tecnológicos, contribuyendo al tiempo, con promover la continuidad de estudios superiores en los jóvenes.

Ante estos fines y el escenario difícil para la EMTP, surge la enseñanza basada en competencias, como una herramienta que facilita seguir el cambio socio-tecnológico, de allí que la formación se sustente en función de las competencias profesionales de la especialidad.

Sin embargo, la inserción laboral sigue siendo un fenómeno complejo, que no puede ni debe ser analizado parcialmente, puesto que depende de la interacción continua que se establece entre las características del sujeto que busca empleo y las características de la oferta en una ocupación socio-económico-cultural determinada.

Por la otra parte, los conocimientos y capacidades que adquiera el alumno para la continuidad de estudios, también forman parte del entramado, ya que la mantención y progreso en el puesto de trabajo estará supeditado siempre en alguna medida a la educación permanente.

Siendo así, los criterios para elaborar el programa de inserción adaptado e incorporado al currículum, responden a la necesidad de mejorar el programa de formación para satisfacer sus objetivos, por lo que se opta por un enfoque integral, que involucra, la inserción laboral y el concepto de actitud, esta última como una forma comprensiva de acercarse a las competencias.

Ambos conceptos están plasmados de forma sinérgica en los modelos que articulan el programa propuesto, generando una mixtura que define los criterios del programa y representan las bases teóricas del mismo.

El modelo de inserción laboral con el que se trabaja, presenta las estructuras que identifica en el propio proceso de inserción, insistiendo en la complementariedad interactiva constante de las partes. Por otra parte, el modelo de cambio de actitudes, también sostiene la interacción entre sus factores, señalando como conocer la conducta humana y desde allí moldear el comportamiento, que pretende ser eficaz en las competencias profesionales.

Sin duda la elección de los modelos se asocia a la posibilidad de integrarlos, donde su compatibilidad conceptual permite una continuidad en la mejora educativa. De este modo, los modelos que definen los criterios del programa de inserción que se presenta, representan una serie de elementos vivos que desde una perspectiva

sistémica intentan abordar la problemática de inserción que deberán enfrentar los alumnos una vez que terminen su formación.

1.1. Concepción de la inserción laboral: Modelo de doble ajuste y concepto de adaptación al cambio

Siendo la inserción laboral un fenómeno complejo, que por su propia naturaleza no puede ser analizado aislada ni parcialmente, ya que depende de la interacción dinámica que se establece entre las características del sujeto que busca empleo y las características de la oferta laboral que se mueve en una constante tensión socio-económica determinada, se opta como marco teórico de referencia por el modelo de inserción laboral de Montané (1990).

En dicho modelo se analizan e interrelacionan los principales factores y procesos que intervienen en la inserción laboral, permitiendo un acercamiento comprensivo al concepto de inserción.

Este modelo se basa en la interacción dinámica de tres elementos que son reconocidos para el autor, como condicionantes para la inserción:

1. Características del sujeto que busca trabajo.
2. Factores y variables del mercado de trabajo.
3. Las técnicas y procesos necesarios para la inserción laboral.

La siguiente figura muestra como participan dinámicamente estos tres elementos en el proceso de inserción.

Aceptado esto, la adaptación al cambio cobra sentido práctico, resultando inherente a todo proceso de inserción laboral, ya que no es conveniente adentrarse al mundo del trabajo sin considerar este aspecto, que en los últimos años ha cobrado relevancia debido al peso de las tecnologías en las actividades productivas.

Al atender el significado de adaptación al cambio, se avanza también en la búsqueda de una formación útil para conseguir la actualización necesaria y la formación permanente que representan pilares para el desempeño exitoso laboral, sin afrontarlos estos como castigos, sino propios de la evolución de la actividad humana en su conjunto.

Si bien el modelo de inserción de Montané no hace explícita esta definición, menciona directamente entre sus variables, **factores y variables del mercado de trabajo**, lo que sin duda se enlaza con lo que aquí se entiende por adaptación al cambio. De esta manera el concepto de inserción laboral y la adaptación al cambio forman parte de la misma moneda, donde ambos se integran sistémicamente participando en la definición e identificación de interacciones y delimitando el contexto de actuación que significa la búsqueda y mantenimiento de un puesto de trabajo.

A continuación, se presentan por separado cada uno de estos tres factores que soportan el modelo. Sin embargo, no se puede perder de vista que solo serán válidas estas estimaciones, en la medida que surjan de la relación entre todos los tres factores estructurales del modelo (sujeto-mercado-técnicas de inserción).

1.2. Factores y variables de la Inserción laboral desde el modelo de J. Montané

1.2.1. Factores y variables relacionadas con el mercado de trabajo

Las continuas modificaciones a las que está sujeto este medio son el punto de arranque para describir y conocer este entorno. Resultarían innumerables la cantidad de variables a distinguir en la dinámica del mercado laboral a considerar, como por ejemplo la prolongación en el tiempo y la extensión territorial de la crisis económica con la consecuencia de crisis de empleo, el desarrollo de economías incipientes, los nuevos bloques económicos, el aumento de jóvenes y mujeres en la población activa, la flexibilización de las relaciones laborales, las constantes nuevas políticas de empleo, los cambios culturales, la competitividad en los mercados, las nuevas oportunidades de negocio, los nuevos conceptos en todos los ambientes y especialmente el desarrollo de las nuevas tecnologías y sus múltiples aplicaciones en todos los sectores productivos.

El mercado laboral actual ha fracturado los tradicionales sistemas y ritmos de producción, encontrando un apoyo sinérgico en las nuevas tecnologías, llegando a la casi totalidad de las actividades y profesiones, modificando los requisitos de los puestos de trabajo, en muchos casos sepultando los tradicionales puestos de trabajo y sustituyéndolos por otros de mayor cualificación.

En efecto, solo será posible hacer aproximaciones a las posibilidades de inserción de los demandantes de un puesto de trabajo, si se dispone de información actualizada sobre las dinámicas del mercado laboral. Es preciso conocer hoy en día las competencias del sector, los perfiles profesionales, las nuevas tendencias en el área y analizar la incidencia de las nuevas tecnologías en los sectores. La globalización de los mercados incide también en las mutaciones de los mismos, modificando exigencias en la cualificación profesional, produciendo periodos de ajuste y desequilibrios en la relación oferta/demanda de empleo.

Con estas características del sistema laboral, prever el futuro o intentar dar certeras predicciones puede resultar arriesgado, sobre todo si se pone en juego el futuro laboral de los jones, sin embargo la actuación que representa este programa de inserción no garantiza el empleo, sino que reconociendo elementos dinamizadores del fenómeno de inserción laboral, advierte la complejidad del fenómeno.

Del modelo de inserción que inspira para generar el programa propuesto, aparecen una serie de factores vinculados al mercado que deben ser evaluados.

a) Flujo entre las ofertas y demanda: La posibilidad real de inserción en una ocupación surgen de la relación existente entre el número de ofertas y demandas, de decir, entre la relación de los puestos que ofrece la empresa y los que buscan trabajo.

Así, se iniciara el análisis determinando el índice de ofertas de empleo para cada ocupación y el número de demandas en cada una de ellas.

b) Requisito de las ocupaciones: Segundo sector a evaluar, constituye las exigencias explícitas en la oferta de trabajo (edad, sexo, titulación, experiencia, etc.), de esta forma reducen el número de ofertas a las que puede aspirar un demandante.

c) Información sobre necesidades de adaptación: Conocimientos de los requisitos y características comunes de las ofertas, frecuencia y persistencia de la oferta, índice de cobertura y causas de no cobertura.

d) Características del empleo en particular: Horarios, salario, tipo de contratación etc. en relación a la disponibilidad del sujeto, contribuirán a reducir las ofertas adecuadas para él y por tanto sus posibilidades de inserción.

1.2.2. Características relacionadas con el sujeto

a) Datos bio-curriculares: Destacando sexo, edad, ocupación solicitada, nivel de estudios y la experiencia laboral. Con esta información se podrá emitir un primer

juicio respecto a las posibilidades del sujeto para ser contratado y desempeñarse en las ocupaciones ofertadas con sus mínimas exigencias.

b) Capacidad para el aprendizaje teórico-técnico: Con ella es posible realizar una estimación del éxito del sujeto al enfrentarse a los procesos de selección y la superación de cursos teóricos o prácticos que le permitan reciclarse y/o mantenerse activo en el mercado de trabajo.

c) Actitudes de inserción: Disposiciones del comportamiento del sujeto manifestadas cuando este se enfrenta a la búsqueda de un empleo. Destacándose en ellas: la autoestima profesional, la disponibilidad laboral y la madurez ocupacional.

La autoestima profesional: Imagen del sujeto acerca de su adecuación al trabajo que solicita. Se vincula con los sentimientos de autovaloración como profesional. Una autoevaluación pobre acostumbra a ir asociada a sentimientos de fracaso e inseguridad que generan ansiedad y obstaculiza la búsqueda de empleo, por lo que alta autoestima, aportan autoconfianza, lo que estimula positivamente la búsqueda de empleo, además de ofrecer una imagen de seguridad e interés en los procesos de selección.

La disponibilidad laboral: se relaciona con la dedicación y con la amplitud de la búsqueda de empleo.

La dedicación se considera como fundamental para la inserción, este nivel de dedicación se observa a partir de la constancia y del tiempo empleado en la búsqueda de empleo.

La amplitud, es otro elemento a valorar, se relaciona por una parte, con el nivel de predisposición/resistencia a ocupar en un puesto de trabajo diferente a la ocupación solicitada (relacionada o similar), y por otra parte, con el nivel de flexibilidad/rigidez ante la aceptación de las características del puesto de trabajo (horario, salario, distancia de traslados, riesgos etc.).

Una buena predisposición para aceptar puestos no idénticos a la formación o experiencias anteriores aumenta el número de ofertas disponibles mejorando la probabilidad de encontrar empleo, de la misma forma una rigidez ante las condiciones poco ventajosas presentadas por algunas de las ofertas disponibles (distancia de traslado al lugar de trabajo, horarios irregulares, contratos temporales...) aumenta el número de puestos apropiados al candidato y por tanto sus posibilidades de inserción.

La madurez ocupacional: se relaciona con el conocimiento real acerca de las ventajas e inconvenientes de la ocupación a la que se aspira y de las perspectivas de evolución previstas en la misma, incluyendo el interés del sujeto por reciclarse adaptándose a las nuevas exigencias del mercado. Esta relación es directamente proporcional con el nivel de desempeño y motivación laboral, lo que ofrece una imagen de dominio e interés por la ocupación a lo largo del proceso de selección facilitando el éxito en la superación del mismo. De la misma forma un nivel alto de madurez ocupacional ofrece garantías una vez conseguido el empleo, ya que está asociado a un incremento en la posibilidad de mantener el puesto de trabajo y promocionarse profesionalmente.

1.2.3. Factores y variables relacionadas con las técnicas y procesos necesarios para la inserción laboral.

a) Nivel previo de conocimientos y estrategias de inserción: Siempre con el fin de valorar la posibilidad de éxito en la búsqueda de inserción, estos niveles de conocimientos así como **la capacidad de ponerlos en práctica** al igual que las técnicas y destrezas que el demandante domine, aporta información respecto a cómo el afronta la búsqueda de empleo y supera los procesos de selección.

Los conocimientos de inserción: Estos se relacionan con el dominio de la información y los recursos que facilitan el descubrimiento de ofertas de trabajo y también con el grado en que el sujeto está informado de las características del

puesto al que aspira (categoría profesional, salario, horarios y tipo de contrato frecuente)

Destrezas y técnicas de inserción: Estas se asocian al dominio en la confección del currículum, en la planificación de estrategias de búsqueda de trabajo, en el comportamiento durante una entrevista de selección, en la resolución de pruebas psicotécnicas o de selección, etc.

Se destaca que conocer y dominar estas destrezas de inserción aumentan considerablemente las posibilidades de ocuparse, aunque las posibilidades reales, están sujetas también en este sentido, al interés e intensidad con que el demandante practique tales conocimientos y destrezas, especialmente en situaciones coyunturales de carencia de empleo.

La valoración de estas variables permite decidir sobre que tipo de necesidades se debe trabajar con los alumnos, formándolos en la conveniencia de evitar sus carencias manifestadas en el ámbito que sea sin descuidar la puesta en práctica de los mismos.

El “modelo de inserción laboral” presentado, representa uno de los pilares de la estructura del programa de inserción adaptado e incorporado al currículum, entregando una visión de la realidad observada, que siempre compleja involucra una serie de elementos que al interactuar definen las posibilidades de inserción que tendría una persona al adentrarse al mercado laboral. El modelo, sin pretender garantizar el empleo, ya que existen variables que son ajenas a manejar desde el ámbito educativo, alerta a los futuros demandantes de empleo sobre lo que existen en el mundo del trabajo

1.3. La adaptación al cambio profesional

Se ha insistido en plantear que la adaptación al cambio es una competencia valiosa, incluso para sobrevivir y avanzar en el terreno profesional y en el marco de las

organizaciones, Hannigan (1990), expone que los cambios en los puestos de trabajo actuales contribuyen a generar una situación dónde la adaptabilidad es una competencia importante, de la misma forma Griffin & Hesketh (2005), aceptan la importancia de saber adaptarse de manera eficaz a las condiciones ambientales.

Como se ha mencionado en páginas anteriores, aquí se entiende la adaptación al cambio, como una disposición conductual a través de la cual la persona, puede acceder a las ventajas que le proporcionan las TIC y responder exitosamente a los desafíos profesionales cambiantes que se dan en su lugar de trabajo para mantenerse activa laboralmente, esta definición es coherente con lo expuesto por Schyns (2004), donde la define como el deseo de querer responder a demandas laborales de mayor complejidad respecto a las anteriores, ya que se incluyen las TIC.

Para esta autora, la adaptación al cambio parte de la predisposición o motivación de la persona de querer responder a los cambios y a las nuevas demandas laborales. Estando este principio en línea con lo que propone y aspira el programa de inserción, se reconocen tal como lo describe Schyns (2004), tres áreas en las cuales se puede dar el proceso de adaptación al cambio profesional. Estas son:

a) Cambio de tareas: Son cambios referidos a las demandas del ejercicio de la función en el puesto de trabajo, estos cambios tal como señala la autora podrían ir acompañados de cambios organizacionales o de cambios de lugar de trabajo, aunque también son producto de la instrucción.

b) Cambio organizacional: Este cambio se refiere puntualmente a modificaciones en la reestructuración de la empresa, donde el trabajador se ve afectado.

c) Cambio de lugar de trabajo: Son cambios referidos a modificar el lugar físico de la realización de funciones y actividades del trabajador, esto puede ocurrir por diversos motivos, reestructuraciones, disminución de plantilla, extensión de giro

comercia etc., por lo que pueden ocurrir, recolocaciones, ascensos lateral o vertical, cambios de carrera etc.

Ahora bien, la definición de adaptación al cambio antes presentada conforma la inserción laboral, formando parte del planteamiento del programa aquí propuesto, representando una disposición conductual del sujeto, por medio de la cual puede acceder a las posibilidades que ofrecen las TIC y así dar respuesta eficaz a las demandas profesionales, lo que también lo mantendrá en un constante desarrollo profesional.

Por consiguiente, se entenderá que la adaptación al cambio es extensible al cambio organizacional o al cambio de trabajo, más allá del cambio de tareas en el puesto de trabajo, sin embargo para el programa de inserción laboral, la adaptación al cambio se refiere exclusivamente, al proceso de adaptación que debe realizar todo trabajador para satisfacer las demandas nuevas y cambiantes debido a la presencia de las TIC, para de esta forma mejorar su desempeño profesional y la calidad de vida laboral.

Recogiendo las aportaciones de Schyns (2004), se distinguen tres momentos importantes para la adaptación al cambio, disponiendo de tres momentos en los cuales puede actuar la persona: antes, durante y después del mismo. En el primer caso se refiere a la necesidad de prepararse **antes del cambio**, es decir “Aprender” para aceptarlo, visualizarlo y valorarlo como un aporte, otro momento es el que ocurre **durante el cambio**, o sea “Persistir” durante el cambio, para finalmente **después del cambio** prepararse para afrontarlo, “Adaptándose” y obteniendo provecho de él luego de ocurrido.

Ante lo expuesto, queda claro que la “adaptación al cambio” es también materia de la actitud, los alcances de esta se harán presentes no solo en las actuaciones o comportamientos que presenten los sujetos en la adaptación al cambio en sus puestos de trabajo producto de las TIC; sino que la actitud también estará presente durante todo el proceso de búsqueda de empleo y mantenimiento del puesto de trabajo y aun más, siendo el comportamiento una manifestación del ser humano, la actitud estará presente en todo el proceso de aprendizaje de los alumnos, de allí que la actitud es un aspecto relévate dentro del programa de inserción laboral .

1.3.1. Definición de la actitud y el Modelo de cambio de actitud propuesto

El concepto de actitud ha ido evolucionando básicamente desde la teoría de la consistencia disonancia (Festinger, 1957), sin embargo hoy se acepta que la actitud integra no solo elementos cognitivo, sino también habilidades y emociones, entendiéndola como una predisposición a actuar de una manera particular, condicionada por la incidencia de los elementos cognitivos, afectivos y conductuales. Por tanto, sería esta interacción sistémica la que genera la disposición a actuar, pudiendo ser de aceptación o rechazo para la adaptación al cambio profesional.

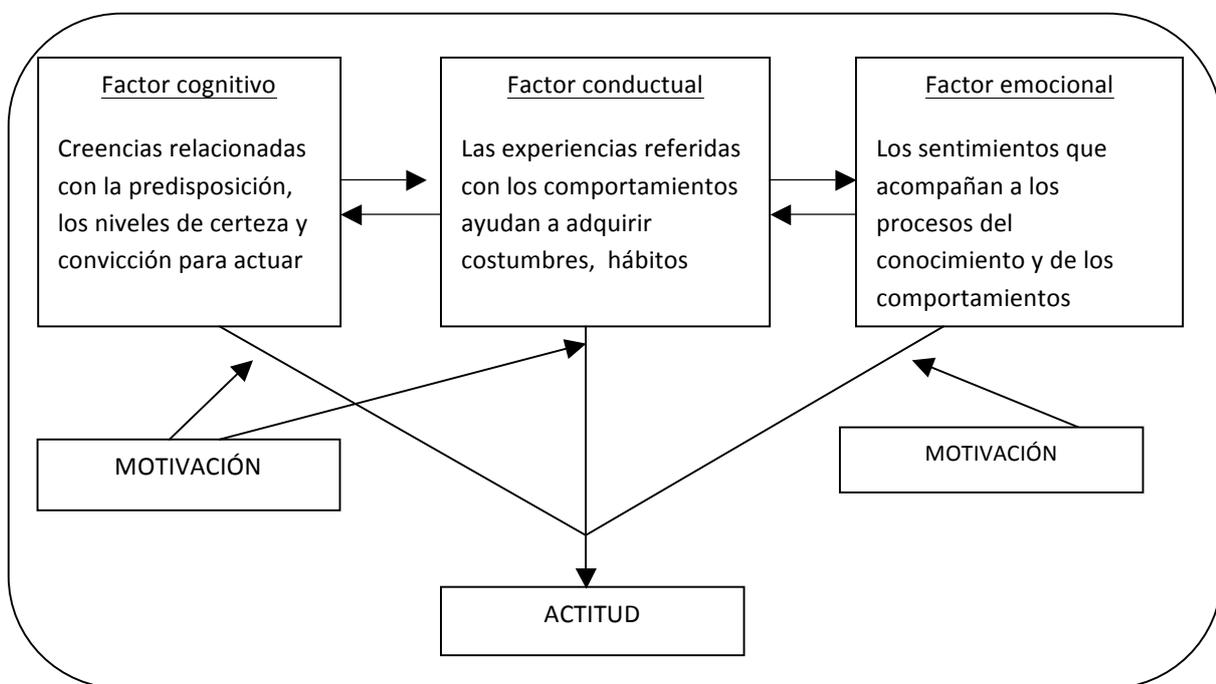
El aspecto cognitivo ayuda a tener niveles de certeza que se mueven entre convicciones, creencias y las opiniones favorables o desfavorables para la adaptación al cambio profesional. En este sentido las creencias indicarían como influye la información cognitiva en la actitud o disposición a actuar, donde entran en juego los niveles de certeza y/o ausencia de información en relación a este objeto, tal como lo presentan Montané, Jariot y Rodríguez (2007).

La interacción del componente conductual junto a los componentes cognitivos y emocionales ayudan a comprender la predisposición global de una persona actuar. El componente conductual ayuda a entender la facilidad o resistencia al cambio que tienen las personas a partir de la existencia de experiencias previas en formas de costumbres, hábitos, automatismos de comportamiento en relación a la adaptación al cambio.

De la misma forma interactiva participa el componente afectivo, aportando sentimientos positivos y negativos hacia la adaptación al cambio que acompañan los procesos del conocimiento y de los comportamientos.

Aunque se describan aisladamente estos tres elementos, ellos existen siempre en una interrelación dinámica, en la actitud, donde tanto el componente cognitivo, conductual y afectivo se relacionan con la actitud, desde esta perspectiva Montané y Jariot (2004) y Montané et al (2007) definen la necesaria interrelación entre estos tres factores.

Figura N° 2. El proceso interactivo entre actitud y sus componentes. Inspirado en (Montané et al., 2007).



Durante el proceso de adaptación al cambio, el factor cognitivo, contempla los conocimientos, que a su vez incluyen otros pensamientos e información relacionada con la conducta y las emociones. El factor conductual explica las experiencias motrices, habilidades, destrezas, en forma de hábitos, costumbres y automatismos referidos con los procesos de adaptación al cambio. El factor emocional se refiere a los sentimientos que acompañan a los procesos de conocimientos y a los comportamientos, siendo propios de la conducta humana, por otra parte, la presencia o ausencia de refuerzos emocionales positivos o negativos en relación a

las conductas previas y a la información nos ayuda a explicar la fuerza y tendencia de los hábitos en la predisposición a actuar en el proceso de adaptación al cambio.

Siendo así, estos tres elementos que influyen en la formación de la actitud están íntimamente relacionados y es difícil provocar cambios de actitud si solo se incide en uno de ellos (Montané y Jariot 2004 y Montané et al 2007), pudiendo ser utilizado en el proceso formativo ya que muestra las fases y los elementos a tener en cuenta si se pretende mejorar las actitudes de los alumnos en relación a su adaptación al cambio. A continuación se exponen cada una de estas fases:

Fase 1. Evaluación inicial: que permita conocer el nivel inicial de los alumnos en relación a los objetivos educativos del programa referidos a la adaptación al cambio, lo que permitirá preparar las intervenciones pedagógicas adaptadas al grupo e individualmente.

Fase 2. La mejora de la información: Contempla los requerimientos individuales y grupales de los sujetos que integran el grupo curso. Al aplicar esta fase es posible obtener información personalizada sobre la actitud de cada alumno sobre la adaptación al cambio. En esta fase se entrega información personalizada sobre el tema, se resuelven dudas, añadir certezas y llenar vacíos de información en relación a la adaptación al cambio que incumbe a su formación.

Fase 3. Revisión de hábitos y mejora de las destrezas: Observar hasta qué punto está instalado un comportamiento de resistencia a la adaptación al cambio y hasta qué punto la persona es consciente de sus hábitos, también se busca conocer cuáles son las vías para modificar los comportamientos de resistencia al cambio en hábitos y costumbres que integren favorablemente conductas que apoyen la adaptación al cambio.

Fase 4. La transmisión o integración de emociones: Las emociones sirven para fortalecer las ideas y los comportamientos en relación a las actitudes deseadas para la adaptación al cambio, evitando la dicotomía entre conocer lo que debemos hacer, saber hacerlo y no ponerlo en práctica. Cuanto más fuerte sea el sentimiento positivo

hacia la conducta deseada más probabilidades hay que este sentimiento influya en las creencias y ejecución de conductas favorables a la adaptación al cambio.

Fase 5. La evaluación final: Permite constatar los resultados obtenidos y establecer una comparación entre la fase inicial y la fase final del proceso de intervención. Desde el punto de vista de la eficacia sería necesario para la formación, una evaluación final al cabo de un tiempo determinado con finalidad de medir el impacto y así constatar la durabilidad de los comportamientos y la estabilidad de las actitudes hacia la adaptación al cambio.

La secuencia del modelo de cambio de actitudes condiciona tanto la elaboración de los contenidos de enseñanza-aprendizaje como la intervención pedagógica del formador en el aula (fases 2,3 y 4). Montané et al (2007), señala algunas repercusiones si no se sigue una aplicación sistemática, secuenciada y rigurosa de cada una de las fases que propone el modelo.

1. El no contar con una evaluación inicial de predisposición o nivel actitudinal hacia la adquisición de las competencias deseadas podría llevar a obtener información genérica de poca utilidad para apoyar la formación del alumno, desconociendo su verdadera situación y sus necesidades formativas.

2. El desconocer las experiencias o hábitos del alumno impediría conocer los condicionantes de la resistencia al cambio y buscar nuevas formas para introducir actitudes favorables a la adquisición de las nuevas competencias.

3. La falta de integrar emociones y valores imposibilita conocer como las emociones pueden influir en los procesos del conocimiento y de adquisición de hábitos.

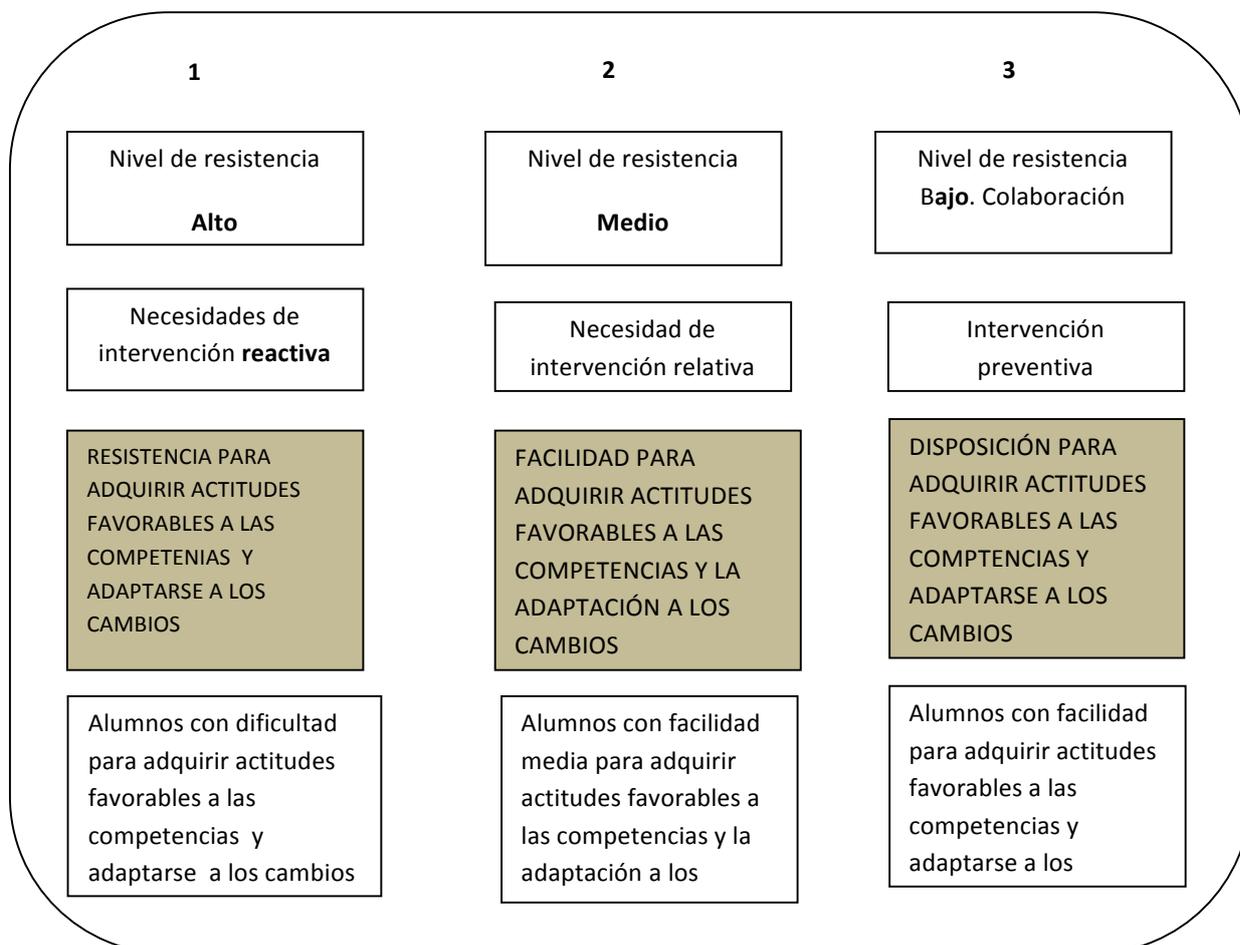
Resulta de vital importancia mantener la secuencia de trabajo que ofrece el modelo para no centrarse exclusivamente en alguno de los aspectos (cognitivo, emocional o conductual) o en la transmisión de información, sino que se trata de impulsar la adquisición de conductas favorables para la adaptación al cambio.

Para continuar, según el nivel de facilidad o de resistencia (reactancia) de los alumnos en relación a la adaptación al cambio, se establecen distintos procesos de intervención que van desde la intervención reactiva, en los casos de mayor reactancia, hasta una intervención de carácter preventivo para los alumnos que presentan una predisposición positiva para adaptarse a los cambios profesionales. (Montané y Jariot, 2005).

El programa a aplicar pretende dar respuesta a las necesidades del colectivo de alumnos a los cuales se dirige la intervención, por lo que es útil distinguir niveles de intervención, según la resistencia o aceptación del alumno a la adaptación al cambio.

La figura siguiente presenta un esquema con las diferentes posibilidades de resistencia o facilidad al cambio que van desde los casos de mayor reactancia hasta los más facilitadores a la adaptación al cambio.

Fig. N° 3. Niveles de resistencia en el proceso de intervención para la mejora de la actitud y la adaptación al cambio profesional. Inspirado en Montané y Jariot (2005).



La figura N°3 permite clasificar los tres niveles de predisposición de los alumnos hacia la adaptación a los cambios profesionales, también permite determinar el tipo de intervención que el formador tiene que llevar a cabo para mejorar la actitud de los alumnos.

En el primer nivel o franja se encuentran aquellos alumnos con una actitud fuertemente resistente a la adaptación a los cambios, por lo que necesitan entrar en un proceso de formación con cierta urgencia. La franja intermedia estaría compuesta por los alumnos con una predisposición intermedia, un posicionamiento actitudinal neutro y con una necesidad de formación relativa. La tercera franja representa la actitud positiva, y es donde estarían aquellos alumnos que muestren disposición para adquirir actitudes favorables para la adaptación al cambio profesional.

Si el grupo o la persona está en el primer grupo, será necesario realizar una triple intervención, así lo indica Montané y Jariot (2005). Esta intervención reactiva consiste en:

- Cambiar las evidencias, convicciones y certezas por otro tipo de ideas contrarias a la resistencia hacia la adaptación al cambio profesional
- Transformar los hábitos contrarios a la adaptación al cambio profesional por costumbres más favorables
- Transformar las emociones agradables a la resistencia al cambio por otras contrarias y positivas para la adaptación al cambio

De igual manera, si la persona o grupo se sitúan en la tercera franja, la de las actitudes positivas, será necesario aplicar un proceso de mantenimiento y de mejora de las actitudes a partir de una triple intervención.

- Mantenerse o mejorar los niveles de certeza, evidencias y creencias
- Mantener o mejorar los hábitos favorables a un proceso de adaptación al cambio profesional.

- Acompañar las ideas y la adquisición de costumbres con sentimientos y mociones favorables a la adaptación al cambio profesional.

Utilizar el modelo de cambio de actitudes en el proceso de formación permitiría:

- Identificar los tres factores o bloques que componen la actitud e incidir en cada uno de ellos.
- Clarificar el proceso de formación de actitudes o adaptación al cambio como un continuo que va desde la resistencia a la adaptación a identificación de los distintos niveles de resistencia y facilidad al cambio.
- Establecer pautas para llevar a cabo una intervención de mejora del proceso de adaptación al cambio profesional, según los niveles de resistencia y facilidad de la actitud hacia la adaptación al cambio.

El “modelo de cambio de actitud” cuenta con intervenciones claramente identificadas para lograr modificar o mantener si fuera el caso la actitud deseada. De esta forma, su acoplamiento con el modelo de inserción laboral, representa la matriz que articula las acciones durante el proceso de formación.

En el modelo de inserción, la actitud o predisposición del sujeto para actuar debe corresponderse con la “adaptación al cambio” en los puestos de trabajo debido a la presencia de las TIC. Sin duda el modelo busca desde un enfoque sistémico aunar esfuerzos, procurando una conciliación entre un actuar y las circunstancias que vivirá el ex alumno que demande empleo en un futuro cercano.

1.3.2. La transferencia de los aprendizajes

En el contexto de formación se dice que hay transferencia cuando los contenidos en forma de conocimientos, destrezas o emociones adquiridas influyen en el aprendizaje de una situación.

Desde el enfoque adoptado, para tener éxito en la formación es vital la transferencia o traspaso de lo aprendido en el aula a la resolución de situaciones complejas y cambiantes en el entorno laboral.

De esta forma, la transferencia implica trabajar con dos situaciones o dos tipos de aprendizaje: el primero y el segundo, lo que implica novedad respecto a la primera situación (Cliffort, 1981, citado en Montané y Martínez, 1994).

Este dato nos indica hacia donde nos movemos en el proceso de formación: la formación previa sería la primera situación de aprendizaje mientras que el segundo aprendizaje estaría constituido por una similar en la cual se requiere adaptación.

Según Montané y Martínez (1994) todo aprendizaje se sitúa en un continuo de transferencia positiva y negativa pasando por la transferencia nula. Para estos autores, en los procesos de formación ha de intentarse favorecer la transferencia positiva, consiguiendo dominio de los contenidos de aprendizaje por parte de los alumnos; puesto que cuando se domina un contenido resulta más fácil comprender y entender otros contenidos, semejantes o más complejos.

Así el modelo de la transferencia nos permite preparar al alumno para que sepa utilizar lo aprendido sobre adaptación al cambio durante su formación y aplicarlo en un futuro cercano, resolviendo en su desempeño profesional problemáticas nuevas o generando respuestas creativas a situaciones nuevas.

Los aportes referidos a la transferencia vertical y horizontal implican que la mejora de la adquisición de competencias se realice de manera horizontal, puesto que los aprendizajes se amplían a aspectos similares dentro de una misma categoría y de manera vertical, facilitando aprendizajes superiores (Gagné, 1970).

Para mejorar la adaptación al cambio el formador debería dar la posibilidad a sus alumnos de ejercitar la transferencia de conocimientos, habilidades y emociones de un contexto a otro, favoreciendo la transferencia positiva, por lo que debe procurar

no afecta negativamente a los aprendizajes anteriores o simultáneos, sino que le sirvan de sostén o input para continuar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para la mejora de la adaptación al cambio, tanto las aportaciones de la transferencia vertical y horizontal son significativas, por lo que se espera el formador pueda utilizar una transferencia positiva en ambos casos, en el primer tipo de transferencia, se espera que los aprendizajes se amplíen a otros aspectos similares dentro de la misma categoría, y en el segundo, facilitar el aprendizaje a niveles superiores de complejidad.

Cabe agregar que la teoría de los elementos idénticos y la teoría de la generalización son consideradas también en la transferencia, según (Mantáné y Martínez, 1994). Estos dos principios participan en la transferencia ya que por una parte se incide en los factores similares, teoría de los elementos idénticos y por la otra, se integran principios generales que inspiran actividades diferentes a las propuestas en la situación inicial, teoría de la generalización.

Desde este escenario, se necesita que el formador pueda enseñar muchos elementos, exponiendo al que aprende un amplio abanico de contextos, escenarios y situaciones laborales donde estén presentes las TIC, con el fin de que la nueva situación sea lo más parecida a la situación inicial, la idea es que el alumno este más capacitado para transferir estas prácticas en situación real de trabajo, solucionando problemas y enfrentándose de manera creativa y adaptativa a los cambios que surjan en su trabajo.

La limitación de este enfoque que sin duda se refieren a la posibilidad de que el alumno no tenga dominio previo sobre ciertas situaciones, se espera sea compensado por la teoría de la generalización, así el aprendizaje se verá facilitado, por una aplicación generalizada de lo que el alumno aprendió en la tarea o situación originaria.

Estos dos principios benefician la adaptación al cambio, por un lado incidiendo en factores similares y por otra parte integrando principios generales. En ambas

situaciones servirán de referente al sujeto para sus actuaciones, tanto conocidas como diferentes a las originales.

La transferencia de los aprendizajes juega un papel importante al momento de aplicar el modelo de cambio de actitudes y por tanto la adaptación al cambio; tanto la transferencia horizontal como vertical, así como la teoría de los elementos idénticos y la teoría de las generalizaciones contribuyen a la transferencia positiva.

1.3.3. La motivación para la adaptación al cambio

También desde este escenario la motivación actúa como un motivador de las actitudes, como constructo teórico, la motivación se puede definir como un proceso multideterminado que enraíza y dirige el comportamiento partiendo de un objetivo (Villamarín, 2006a). Montané y Martínez (1994) y Montané et al (2007), definen la motivación como un estado interno, en forma de impulso, que predispone para actuar; al ser activado, mantiene y dirige la conducta. Siendo este último, el concepto que para este caso se asume.

Teniendo en cuenta la definición de Villamarín (2006), se pueden destacar elementos presentes en el concepto de motivación básica, donde la motivación es:

- a) Un estado impulsor dentro del organismo que se activa por necesidades corporales, estímulos ambientales o hechos mentales como pensamientos o recuerdos.
- b) La conducta activada y dirigida por este estado.
- c) La meta hacia la cual se dirige dicha conducta

En consecuencia la motivación tiene un carácter directivo y dinámico que puede variar en el tiempo y está condicionada por una serie de factores internos de la persona (cognitivos, afectivos y conductuales) y externos (contexto social y laboral),

que terminan teniendo una incidencia en el comportamiento, activándolo desde un inicio, intensificándolo o bien manteniéndolo.

Existiendo diferentes tipos de motivación o teorías motivacionales que ayudan a establecer cuáles son los motivos por los que la persona actúa, llegando a incidir en la conducta, por lo que se presentan contribuciones de estas teorías que pueden ayudar a mejorar el proceso de adaptación al cambio y a explicar el proceso motivacional de los alumnos durante la formación.

Siendo así, es importante que el formador realice una serie de estrategias, desde la motivación para mejorar las actitudes de los alumnos en relación a la adaptación al cambio, ahora bien. Los modelos de la motivación, aunque concretan poco los procedimientos de intervención, ayudan en este proceso.

Algunas estrategias transversales aplicables durante el proceso de formación que permitirían mejorar el proceso de adaptación de los alumnos se enumeran a continuación:

- Valorar los esfuerzos y las aproximaciones al éxito en las actividades y prácticas en las cuales este presente el objetivo perseguido por el profesor.
- Procurar que el alumno se lo pase bien realizando tales actividades
- No infravalorar las aportaciones de los alumnos o las equivocaciones que puedan cometer
- Despertar la curiosidad: Responder las preguntas despertando interés y curiosidad del alumno por saber más sobre el tema
- Aplicar y ajustar las actividades a un nivel de dificultad bajo o medio para que los alumnos poco motivados o con baja autoestima puedan sentirse valorados al realizar las actividades percibiéndose de su capacidad

- Procurar que los niveles de ansiedad en los alumnos sean normales, sino sería posible que los con un nivel bajo se distraigan y los con un nivel alto pueden bloquear el aprendizaje

Las estrategias que aportan las “teorías de la motivación” para el aprendizaje, son otra pieza para alcanzar el éxito de los objetivos de aprendizaje planteados por el formador, en efecto la adaptación al cambio y en definitiva el cambio de actitudes requiere necesariamente la atención de dicho aspecto.

Así, la transferencia del aprendizaje como la motivación, resultan ser modeladores de la eficacia del modelo de cambio de actitud, por consecuencia entonces, de la adaptación al cambio y en definitiva de la eficacia del programa de inserción laboral adaptado e integrado al curriculum.

1.4. Aportaciones del modelo de cambio de actitud a las competencias

Como se había anticipado, el modelo de cambio de actitud deja la posibilidad de adentrarse a las competencias, más específicamente facilita la comprensión del proceso de adquisición de competencias.

Siendo el programa de administración un programa basado en competencias laborales propias de la especialidad, resulta útil contemplar la mirada que ofrece el modelo de cambio de actitud para entender la competencia.

En este sentido, el modelo de cambio de actitud colabora en la comprensión de los elementos constitutivos de una conducta que busca ser eficaz en su resolución, resultando útil para los procesos formativos caracterizar elementos que generan y optimizan las competencias.

Siendo la actitud una predisposición para actuar, esta no es producto del azar, ni caprichosa, sino que como se ha explicado anteriormente está sujeta a la interacción sistémica de los elementos cognitivos, conductuales y emocionales. Por otra parte

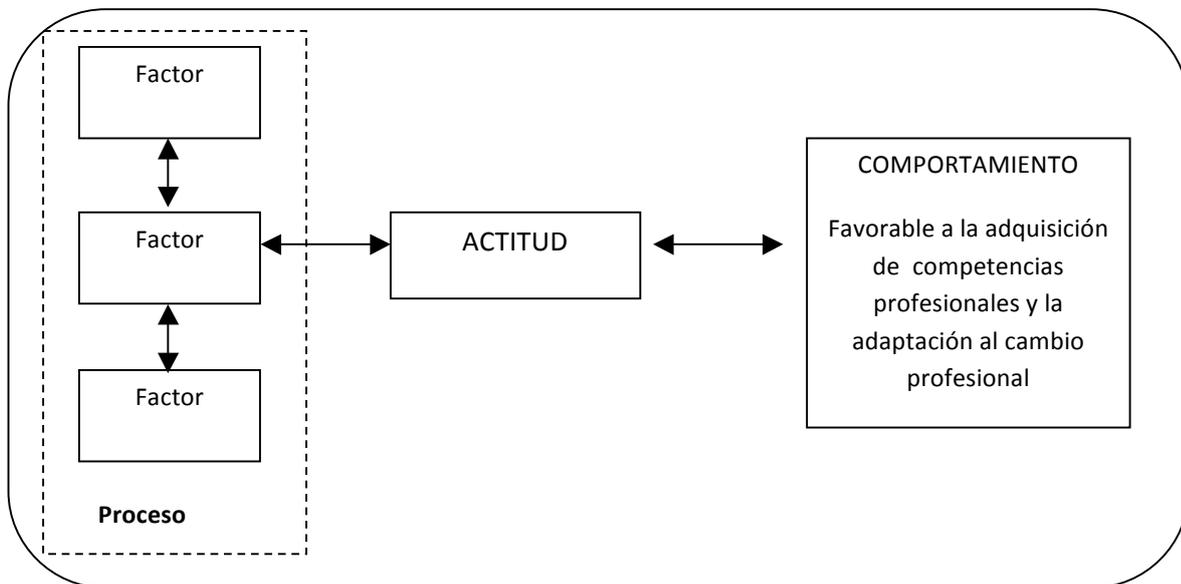
las competencias del perfil de egreso de la especialidad, buscan formar profesionales competentes en la actuación, es decir, hacen referencia al conjunto de recursos que la persona desarrolla para cumplir a satisfacción las actividades que conforman una función laboral, según estándares definidos por el sector productivo. De ahí, que el modelo de cambio de actitud resulta una aportación para el desarrollo y manifestación de la competencia, aportando un conocimiento aproximado de cómo predecir la conducta, refiriéndose a una conducta siempre planeada que pretender ser eficaz o satisfactoria, es decir, competente.

En la búsqueda de esta conducta competente, el modelo de cambio de actitud se acerca al como aprenden los alumnos y alumnas. En otros términos, intenta aproximarse más y mejor a ver qué pasa en la “caja negra” del interior de los sujetos, por lo que depura las herramientas para entender la gestación de un actuar competente desde el propio sujeto que vive la imposición de una desempeño eficaz o competencia profesional de su especialidad.

Si bien predecir la conducta desde la actitud podría ser poco prudente, resulta un aporte comprender como los tres elementos que componen la actitud inciden en la conducta.

Expuesto el concepto de actitud hasta llegar al modelo de cambio de actitud con el propósito de introducir elementos de información sobre tres aspectos claves de este modelo, conocimientos, conductas y emociones permitiría entender como desde este enfoque se pueden trabajar los comportamientos profesionales, deduciendo en definitiva que cuando se analizan los comportamientos como manifestaciones de la actitud se está trabajando en competencias.

Fig. N° 4. Los factores del modelo de cambio de actitudes, la actitud y el comportamiento. Inspirado en Montané y Jariot (2005). Reconstruido de Arnau (2009).



Sintetizando, en la figura N°4 contemplamos como las actitudes y los factores que influyen en ella (ideas, conductas y emociones) en el proceso de formación para adquirir competencias profesionales aparece como prioritario.

1.4.1. Aspectos similares que permiten relacionar la actitud con la competencia

Tanto la actitud como la competencia presentan aspectos similares en su origen, desarrollo y manifestación. Así la actitud como la competencia ambas se presentan como el resultado de incidir en las ideas, emociones y conductas. Siendo cierto que la actitud se presenta más como una tendencia y la competencia como una acción, es un hecho que aunque provengan de perspectivas diferentes ambas son la resultante de la incidencia de los factores mencionados.

Los diferentes niveles de fijación e integración en el sujeto de los factores que componen tanto la actitud como la competencia, pueden explicar la diferenciación y similitud existente entre ellos. Arnau y Montané, 2010 precisan:

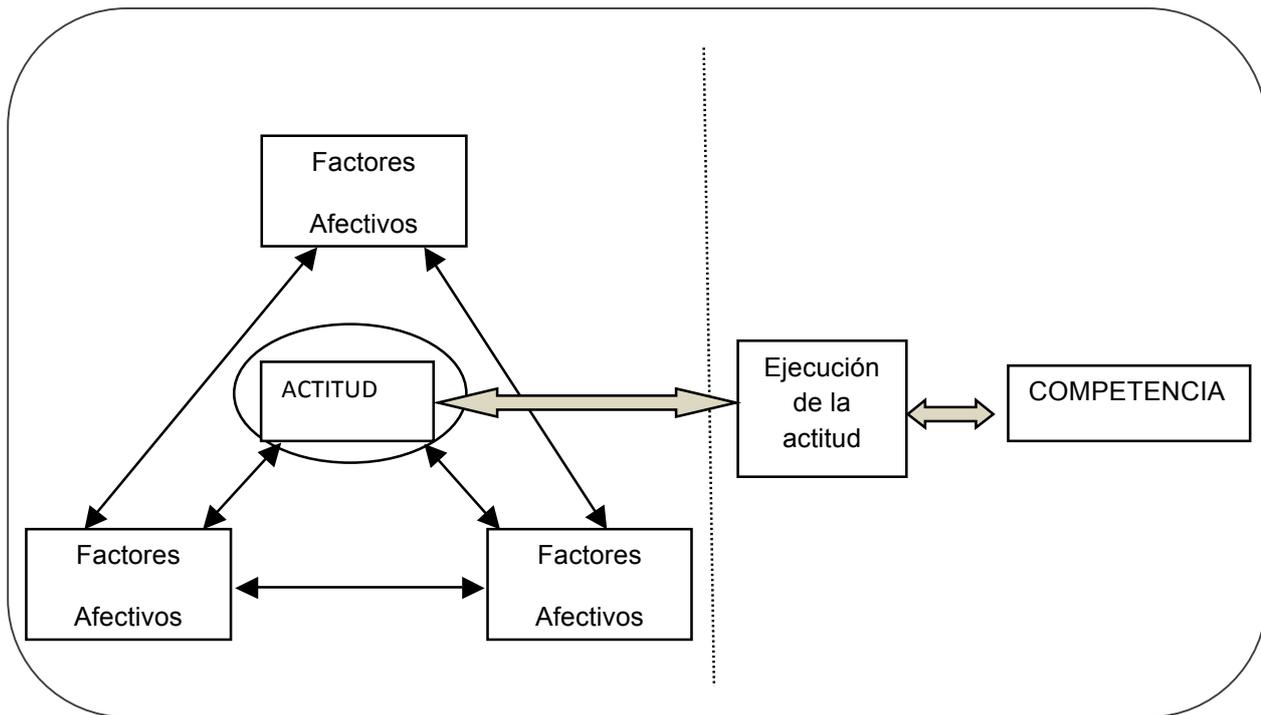
- El poder incidir de forma diferenciada en todos o algunos de los componentes, ofrece la posibilidad de explicar tanto el inicio, desarrollo y expresión de lo que es la actitud y como podría llegar a ser una competencia.
- Existe una larga tradición en considerar la formación de las competencias y su evaluación en situación real, pues esto constituye un aspecto identificador de lo que se entiende por competencia. Así, sería difícil de entender la predisposición sin contemplar su ejecución y asimismo considerar la eficacia de la competencia sin integrar en la misma ejecución aspectos actitudinales.
- La distinción entre ser capaz y demostrarlo, potencia y acto, saber hacer y hacerlo, capacidades y competencia, preparación y ejecución, formación y aplicación, proceso y producto etc. son conceptos que se integran en el proceso de mejorar la información, los hábitos y las emociones para preparar la ejecución de la actitud o la manifestación de la competencia. La disposición de alguno autores entre la predisposición a expresar la actitud es probablemente, similar al proceso en el que la información, los hábitos y las emociones, configuran la competencia y su demostración que le permitirá constatar su acreditación (Schwarz & Bohner, 2001; Eagly & Chaiken, 2007; Schwarz, 2007).

El hecho de que la actitud y la competencia compartan los tres elementos del comportamiento humano: cognitivo, emotivo y conductual, ofrece ciertas pistas para la comprensión de la confluencia entre los conceptos. De la misma forma el enfoque de cambio de actitudes presenta dos perspectivas; una transversal que influye en la incidencia de los tres factores, y otra, centrada en el resultado final de la confluencia de los tres factores (Montané et al., 2007).

La perspectiva evolutiva del resultado final de la actitud, nos introduce en una visión de proceso tanto para la actitud como para la competencia (Visser, Bizer, y Krosnick, 2006; Visser y Krosnick 1998).

A modo de resumen, el siguiente esquema visualiza la triple interacción de los tres factores de la actitud y su relación con la actitud y su manifestación en forma de comportamiento.

Fig. N°5. Relación de los tres factores de la actitud y su triple interacción. Tomado de Arnau y Montané 2010.



Tal como indica la figura N° 5, es la evaluación de la actitud como de la competencia la que indica su valor. La actitud mira hacia la predisposición y la competencia hacia la eficacia de la acción, pero una y otra adquieren valor de objetividad con la evaluación de su ejecución. Por lo que un punto importante de la competencia es la de valorarla en función de su ejecución (Tejada y Navío 2005, Tejada 2005; Rodríguez Moreno, 2006; Echeverría, 2008). En un primer momento puede parecer que la actitud se fundamenta en la inclinación en ponerla en práctica, pero la actitud adquiere un valor en función de su aplicación (Visser et al, 2006).

Es así como la actitud acompaña a la competencia, en este sentido la competencia necesita de la actitud, aunque esta parece no alcanzar para una ejecución competente. Seguramente la diferencia entre actitud y competencia, tal como lo expresan (Arnau y Montané, 2009) está en que la expresión de la actitud no requiere de tanta precisión y eficacia como la ejecución de la competencia, especialmente si se refiere al ámbito profesional, aunque todo se puede matizar, puesto que la formación de la actitud no necesariamente debe realizarse de manera general y ambigua.

Ahora bien, los autores también destacan que tanto la actitud como la competencia se modifican con la ejecución; es de esta manera como la manifestación de la actitud y seguramente de la competencia, así como su evaluación en la acción intervienen en los mismos elementos que les ayudaron a emerger (cognitivos, afectivos, conductuales).

Tanto la manifestación de la actitud como de la competencia implican un conjunto de evaluaciones que a su vez implican modificaciones positivas o negativas que se podrían explicar según la forma y evolución en la ejecución, así la adaptación al cambio, la transferencia de los aprendizajes, el aprendizaje creativo etc. son maneras de explicar como la ejecución de la actitud y la competencia explican en alguna medida su evolución y desarrollo. También la misma ejecución de la actitud y la competencia afecta en los elementos cognitivos, afectivos y conductuales que las desarrollan.

Resumiendo, podría parecer que la actitud ante todo lo dicho y considerando su carácter de predisposición, termina con la ejecución y que la competencia se demuestra y se perfecciona con su posterior ejecución. Sin embargo la actitud acompaña a la competencia en todo el proceso de adquisición, ejecución y evaluación y se configura con los mismos tres elementos que influyen en la competencias, elementos cognitivos, afectivos y conductuales, lo que sugiere que por su estructura y génesis análoga, los componentes de la actitud y la competencia presenten características similares.

El programa que se propone, surge de una observación y valoración de la realidad que viven los sujetos directamente implicados, si bien la búsqueda de la eficacia se corresponde con un lenguaje externo propio de la observación de los sistemas, también este término representa el deseo de un colectivo de hacer valiosa la realización de actuaciones en el espacio educativo.

En otras palabras el intento de aportar a la mejora de los resultados esperados del programa de administración, se aborda desde una mirada externa al mundo que viven los implicados, identificando estructuras del proceso de inserción y analizando sus interacciones, ahora bien, el programa de inserción que se propone, se centra en los elementos considerados dinamizadores generales del desarrollo de la empleabilidad , la inserción y la educación permanente.

Finalmente, la comprensión de los criterios que definen el programa, harán posible que el profesor los integre al proceso de formación que viven los estudiantes, utilizándolos para representar el contexto laboral, facilitando así, la comprensión de dicho contexto. Desde esta mirada comprensiva de la problemática de inserción, se aspira también a compensar los desfases o interacciones específicas que sin duda aparecerán en la particularidad de la inserción que vivirá cada sujeto.

La transferencia de los conocimientos, y en consecuencia el éxito de la eficacia del programa de administración, contiene el deseo educativo de la mejorar, reconociendo sin embargo, que está siempre estará sujeta al acoplamiento que los alumnos sean capaces de realizar entre los criterios del programa de inserción elaborado y su experiencia vivida tanto durante su proceso de formación, así como en la propia experiencia de búsqueda de trabajo.

2. PROCESO DE APLICACIÓN

A continuación se presenta a modo de orientación un listado de recomendaciones o sugerencias para la mejor aplicación del “programa de inserción laboral adaptado e integrado al curriculum de administración”.

2.1. Algunas consideraciones previas:

1. Considerando que la formación técnica de nivel medio en administración consta de dos años académicos, se estima aplicar el cuestionario de evaluación una vez terminado el primer año de la especialidad, realizando la segunda evaluación durante el segundo año académico.

2. Se considera oportuna la participación de un asesor externo al centro, que actúe como:

- Agente motivador para la implementación del programa de inserción laboral adaptado e integrado al curriculum
- Confeccione el material de apoyo al docente para la aplicación del programa
- Apoye al docente durante la aplicación del programa de inserción
- Realice un seguimiento externo a la aplicación del programa de inserción laboral, a la vez de generar e ambiente de retroalimentación y trabajo colaborativo en la puesta en marcha y aplicación del programa.

2.2. Proceso de la aplicación

I) Fase de preparación

a) El asesor confeccionara el programa de inserción laboral y la documentación para apoyar al profesorado en la implementación del programa

b) En una primera reunión, el asesor se encontrara con los encargados de los centros y con el profesorado de los mismos para informarles e invitarles a aplicar voluntariamente el programa de inserción laboral

c) Posteriormente se identificarán los profesores que aplicaran el programa para hacerles entrega de la documentación de apoyo.

d) En una segunda reunión entre asesor y profesores se expondrán las bases teóricas y prácticas del programa, así como los pasos a seguir en el desarrollo del mismo.

II) Fase de aplicación

- a) Aplicación del cuestionario y evaluación del nivel de inserción del alumnado.
- b) Interpretación del cuestionario, generalmente por grupo-curso y de modo particular para cada alumno.
- c) Lectura de las pautas para la adaptación del programa y selección de las estrategias adecuadas a las necesidades detectadas en el grupo, según el menú de actividades que ofrece el programa.
- d) Programar las actividades seleccionadas a lo largo del curso de formación.
- e) Aplicación del programa. Para la preparación de las actividades del programa de inserción laboral, el profesor deberá utilizar documentación de apoyo que deberá ser aportada por el asesor.
- f) Reunión general de todos los profesores que aplicaron el programa, como seguimiento para comentar obstáculos, corregir los procesos y modificar las actividades seleccionadas si procede.
- g) Nueva aplicación e interpretación del cuestionario antes de terminar el último curso.
- h) Comparación de las diferencias y evaluación de la eficacia del programa y replanteamiento.

Las sesiones de preparación, revisión, y evaluación final, se realizarán en equipo, procurando una retroalimentación entre profesores y asesor, así como entre el profesor y los alumnos.

3. ASPECTOS APLICADOS

3.1. Cuestionario de evaluación de la inserción laboral adaptada e incorporada al curriculum

En este apartado se describe el instrumento de evaluación, es decir, el Cuestionario de Evaluación de la Inserción Laboral Adaptada e Incorporada al Curriculum (CE-ILAIC).

3.1.1. Importancia y objetivos

La importancia del instrumento radica en que aporta datos para mejorar la formación en relación a sus objetivos fundamentales: la inserción laboral y la continuidad de estudios. Los criterios para la elaboración del cuestionario son los mismos que sustenta el programa, por tanto están presentes:

- El modelo de Inserción laboral Montané (1990) y su implicación con la adaptación al cambio

- El modelo de cambio de actitudes Montané et al (2007) y su implicación en las competencias

Así, su importancia se enlaza con el objetivo del instrumento, que es evaluar la eficacia de la formación de administración en relación a la Inserción laboral y por tanto la adaptación al cambio, integrando sistemáticamente los tres factores del modelo de cambio de actitud, conocimientos, habilidades y emociones.

Siendo así, en principio se aplicara a los alumnos que cursan el primer año de la formación, determinando sus fortalezas y debilidades en la materia para desarrollarlas en el curso siguiente, finalmente poco antes del término de su formación como administrativos se aplicara nuevamente el instrumento para verificar avances al contrastarlo con la situación inicial.

3.2. Descripción del cuestionario

El cuestionario de “Evaluación de la Inserción laboral adaptada e incorporada al curriculum” (CE-ILAIC) ha sido elaborado teniendo como base los principios teóricos que fundamentan el programa de mejora. Para su confección se ha utilizado el cuestionario CE-EPADIL, instrumento utilizado para evaluar la Eficacia del programa de administración desde la inserción laboral.

El CE-ILAIC está dividido en 4 apartados. El primero de ellos contiene **información general** con el fin de:

1. Identificar al sujeto, por lo que se requiere de datos personales de carácter general que individualicen al alumno.

El segundo apartado, **conocimientos y destrezas de inserción**, esta compuesto por los 7 primeros ítems. Estos evalúan el nivel de información y las estrategias para la inserción que conoce y domina el sujeto, concretamente considera:

- El conocimiento y utilización de los servicios y/o recursos útiles para buscar trabajo.
- La información acerca de las características y los requisitos de las ofertas de trabajo en la ocupación demandada.
- El nivel de conocimiento y desempeño en la elaboración del curriculum.
- Información del comportamiento a seguir en una entrevista de selección

El tercer apartado, **actitudes de inserción**, encontramos los 19 ítems siguientes, los cuales valoran básicamente las actitudes de de disponibilidad laboral, madurez ocupacional y autoestima profesional, concretamente se analizan:

1. Actitudes de dedicación en la búsqueda de empleo
2. Aceptación del sujeto a trabajos con situaciones meno ventajosas

3. Motivación para la ocupación
4. Información que maneja el sujeto respecto a futuras modificaciones tecnológicas y evolución de la profesión
5. La predisposición del sujeto que le permita adquirir conocimientos que le permitan adaptarse a los cambios de su profesión
6. La autoevaluación profesional
7. El nivel de motivación para la búsqueda de empleo
8. El grado de motivación o desmotivación para la búsqueda de empleo

2. Finalmente el cuarto apartado, **adaptación al cambio**, con los últimos 14 últimos ítems. Este último bloque de preguntas sobre adaptación al cambio para mantenerse en los puestos de trabajo contiene ítems que distingue: Contenidos teóricos, Habilidades prácticas y Emociones, refiriéndose a:

1. Conocimiento sobre como las tecnologías afectan el desempeño de la profesión.
2. Disposición del sujeto a relacionarse y aceptar la implicación de las tecnologías.
3. Emociones que le generan los cambios en el trabajo

3.3. Aplicación del cuestionario

Para la aplicación del cuestionario se contemplan los siguientes procesos:

1. Establecer un clima de colaboración: Al inicio de la sesión se comentara con los alumnos la importancia de que ellos respondan el cuestionario, por lo que se les invita a que contesten todas las preguntas y se les motiva a contestar con honestidad. Se les deberá entregar argumentos para que puedan comprender el valor de la aplicación del instrumento y como ellos se verán favorecidos.

“Este cuestionario sirve para conocer sus conocimientos, habilidades técnicas y emociones para adentrarse al mundo laboral como futuros administrativos, teniendo presente el valor de las competencias y el peso de las TIC en el desempeño de un puesto de trabajo como administrativo.

Como ustedes saben, las TIC no solo son la informática con sus computadores y accesorios tecnológicos, sino también los medios de comunicación de todo tipo como la radio, la televisión, el fax, el celular y todo lo que cuente con un soporte tecnológico.

Al responder el cuestionario ustedes mismos podrán identificar sus puntos fuertes y débiles que deberán mejorar, para adaptarse mejor a los cambios que se darán a lo largo de su vida profesional, tanto para el desempeño exitoso en sus puestos de trabajo como para mantenerse en la línea del desarrollo profesional. Es así, como los resultados que se obtengan del cuestionario entregaran una visión de cómo están preparados en este aspecto que sin duda les aportara un valor agregado a su desempeño profesional o continuidad de estudios.

Se le deberá comunicar, que los resultados serán utilizados para seleccionar y desarrollar durante su formación como administrativos actividades que puedan apoyarlos en la futura búsqueda de empleo, por lo que se realizaran dos aplicaciones una para diagnosticar su nivel inicial de conocimientos y otra al término de su formación para ver en que medida han mejorado.

2. Distribuir el cuestionario e informar sobre la dinámica a seguir: En este punto es conveniente hacer algunas advertencias, como por ejemplo:

a) No comiencen hasta que se les indique.

b) Es muy importante leer cuidadosamente y comprender cada pregunta antes de responder.

c) Responder todas las preguntas, señalando siempre un solo valor. Como verán cada pregunta cuenta con 6 posibles respuestas donde cada número tiene un valor que aparece indicado en el cuestionario. (A continuación se tomara una pregunta del cuestionario y se tomara como ejemplo para mostrar cómo responder).

d) Si cometen un error al marcar la alternativa, diríjase al encargado que les indicara como corregir el error, de la misma manera pueden levantar la mano para pedir que les aclaren dudas que puedan surgir mientras responden el cuestionario.

e) Es fundamental tener en cuenta que las respuestas son individuales, por lo que no es consecuente copiar a su compañero.

f) Alguien desea hacer alguna pregunta antes de comenzar

g) Ahora pueden comenzar.

El profesor no deberá presionar con el tiempo de respuesta, sin embargo cuando se percate que la mayoría ha terminado se pueden entregar el cuestionario y vayan finalizando.

3.4. Corrección e interpretación del cuestionario

Los resultados del cuestionario solo permitirán evaluar el nivel de empleabilidad que presenta el alumno, identificando los factores que pueden mejorarse mediante la intervención en el curriculum. Para aproximarse al nivel de inserción real se deberá tener en cuenta el **factor y variables del mercado de trabajo** que señala el modelo de inserción laboral, por lo que las relaciones entre ofertas y demandas del mercado será necesario evaluarlas en su momento, que junto con las exigencias de las mismas serán motivo de análisis.

La puntuación directa se obtiene de los puntos asignados a la respuesta emitida en cada ítem del cuestionario.

| |
|--|
| Respuesta y sus puntos |
| 1 = Nada 2 = Poco 3 = Suficiente 4 = Bastante 5 = Mucho 6 = No lo sé |

Así, los resultados individuales se obtendrán comparando la puntuación directa en cada uno de los ítems con la media obtenida por el grupo y en relación consigo mismo al principio y al final del curso, llegando a establecer comparaciones intra curso. Para facilitar la interpretación se determinan algunos criterios:

1. Obtener puntuaciones altas 4 o 5 representa un nivel alto y aceptable de adaptación al cambio en inserción laboral del programa de administración, lo que supone trabajar la temática desde una óptica preventiva. Aunque estos valores indican que la formación satisface lo esperado.
2. Tener puntuaciones de 3 significa situarse en un nivel medio de eficacia del programa de administración en la temática de inserción laboral, esta puntuación en algún ítem o mas significa conocer poco y/o no saber poner en práctica suficientes estrategias para la inserción laboral por lo que la persona podría poner resistencia para adaptarse a los cambios.
3. Obtener puntuaciones de 1 o 2 o 6 comporta tener una alta resistencia a las adaptaciones a los cambios y en efecto, un bajo nivel de adaptación al cambio, como también en casi nulo conocimiento a destreza sobre la materia. Un solo ítem con este valor sería suficiente para alertar las posibilidades de desarrollar las actividades.

3.5. Bases para la adaptación de un programa de inserción laboral

La prioridad del programa propuesto consiste en facilitar o desarrollar, desde el mismo contenido del curso de formación técnica en administración, los conocimientos, habilidades y emociones relacionadas con la inserción laboral.

Se lograra tal objetivo en la medida que se consiga que los alumnos integren los factores (conocimientos, habilidades y/o destrezas y emociones) como comportamientos que deben poner en práctica. Para dicho cometido resulta útil

utilizar el enfoque de cambio de actitudes, el que intenta desde una mirada externa acercarse a la comprensión y desarrollo del comportamiento humano, involucrado evidentemente con un actuar competente.

Es importante tener presente que será la intervención compleja, es decir, la que considere los tres aspectos interrelacionados del modelo de inserción laboral la que ofrece las posibilidades de éxito, de la misma manera, debe ser abordado el modelo de cambio de actitud, considerando sistémicamente factores como (conocimiento, habilidades y emociones).

El modelo de cambio de actitud ofrece un enfoque que haría posible despertar la posibilidad de que el alumno pueda poner en marcha un acoplamiento de las estructuras del modelo de inserción, y de esta forma desarrollar competencias laborales.

Ahora bien, la garantía de éxito estará siempre en la experiencia que viva el alumno y como ajuste los factores con los que tropezara, por tanto el esforzarse en representar climas similares a los del mundo laboral permitiría al alumno gatillar sus mecanismos de adaptación, moldeados durante su formación.

En la práctica y en base a la interpretación de los resultados del cuestionario de inserción aplicado al grupo curso y en función de las necesidades detectadas, el profesor deberá escoger aquellas actividades y estrategias metodológicas más adecuadas, para ello podrá hacer uso del menú de actividades que se entrega a continuación.

A pesar de no disponer de unas tipologías grupales estándar podemos indicar, referencialmente, que en aquellos grupos en los que se detecten considerables conocimientos y destrezas de inserción pero actitudes pobres, será conveniente reducir la información aportada por el profesor, proporcionando la planificación de actividades grupales que permitan aclarar dudas, favorecer la motivación y dinamizan la búsqueda activa.

Contrariamente en los grupos cuyo nivel de actitudes sea apreciable a pesar de poseer escasos conocimientos y destrezas de inserción será conveniente que el profesor aporte numerosa información al grupo. En situaciones intermedias habrá que alternar la información con la motivación a la vez que se ejercitan aquellas estrategias o técnicas que, según el análisis de ítems aparecerían como más deficitarias para el grupo-curso.

En la planificación de la intervención se deberá temporalizar las actividades seleccionadas para reducir las probabilidades de que el hallazgo de empleo, como consecuencia directa de las acciones iniciadas en el programa repercuta en que los alumnos abandonen sus estudios. Par evitar estas situaciones, se puede comenzar con actividades de motivación junto a la preparación teórica para la inserción, en los primeros meses y progresivamente añadir actividades que favorezcan el dominio de destrezas de inserción, al tiempo que se planifique un plan de acción para la búsqueda activa de empleo para poner en práctica al final del curso.

Ahora bien, en base a la interpretación de los resultados del cuestionario de inserción laboral (CE-ILAIC) y en función de las necesidades detectadas, el profesor deberá escoger las actividades y estrategias metodológicas más adecuadas. Siendo así, se adjunta la tabla A, que fue diseñada para facilitar la elección de la actividad adecuada propuesta por el programa, las actividades están presentadas en el menú de actividades.

La tabla muestra la relación entre el fallo del ítem del cuestionario y la actividad recomendada, distinguiendo la actividad principal con la señal (**) de la complementaria que lleva la señal (*). Si bien son actuaciones recomendadas el profesor podrá siempre implementar otras que le resulten apropiadas a la situación.

3.6. Menú de actividades

En general de modo indicativo y tal como se expuso anteriormente, el profesor podrá escoger entre las siguientes estrategias o actividades. Este menú de actividades engloba tres tipos o áreas de contenidos según los tres ámbitos de la actitud.

1. **Contenidos a enseñar:** Indica como las ideas y la información en relación a la adaptación al cambio puede influir en el cambio de actitud
2. **Destrezas a practicar y hábitos de comportamiento a mejorar:** Indica como está instalada la actitud y su posible resistencia o facilidad al cambio
3. **Integración de emociones favorables al cambio:** Incluye sentimientos favorables en relación a la adaptación al cambio. Estas actividades se trabajan de forma transversal

Es importante que al momento de seleccionar estas actividades tengamos en cuenta el tiempo del que disponemos y podamos hacer una correcta planificación de las mismas para no descuidar aspectos que puedan ser prioritarios para llevar a cabo la intervención.

Actividades de información. Conocimientos y destrezas de inserción

A-1. Informar acerca de los servicios y recursos útiles para conseguir información sobre ofertas de trabajo.

A-2.- Comentar los requisitos y/o exigencias más comunes en la ocupación o campo ocupacional de interés.

A-3.- Explicar la forma de realizar correctamente el curriculum vitae, sus apartados y contenidos, redacción y presentación.

A-4.- Informar acerca de los niveles o calificaciones profesionales en la profesión

A-5.- Proporcionar pautas para analizar las ofertas aparecidas en la prensa

A-6.- Mostrar las características básicas de una carta de solicitud: objetivo, estructura, redacción y presentación.

A-7.- Presentar las características básicas de una solicitud: objetivo, estructura, redacción y presentación

A-8.- Confeccionar, a modo de ejemplo autoanuncios, instancias y cartas de solicitud

A-9.- Explicar la forma de realizar correctamente el curriculum vitae, sus apartados y contenidos, redacción y presentación

A-10.- Confeccionar, a modo de ejemplo, el curriculum personal de uno de los alumnos.

A-11.- Proporcionar indicaciones del comportamiento adecuado en una entrevista de selección

A-12.- Facilitar información de las posibles preguntas que pueden aparecer en un entrevista de selección

A-13.- Informar sobre el tipo de pruebas psicotécnicas más frecuentemente utilizadas en los procesos de selección y acerca de la manera más aconsejable de enfrentar a las mismas

A-14.- Proporcionar y analizar ejemplos de preguntas de los tipos más utilizados en las exploraciones psicotécnicas

A-15.- Comentar la importancia de elaborar y seguir un plan personal de búsqueda de empleo

A-16.- Exponer las ventajas e inconvenientes de disminuir las exigencias de la demanda

A-17.- Comentar cómo las nuevas tecnologías influyen en los puestos de trabajo relacionados con la profesión

A-18.- Informar acerca de los cambios próximos en la profesión que está estudiando

A-19.- Valorar las perspectivas de futuro de la ocupación y los cambios previsibles a corto plazo

A-20.- Informar sobre la existencia de revistas o publicaciones relacionadas con la profesión

A-21.- Informar sobre posibles cursos de reciclaje, perfeccionamiento o nuevas tecnologías

A-22.- Describir ocupaciones similares a las que se podría acceder mediante mínimos cambios en las exigencias de la demanda o mediante un breve reciclaje

A-23.- Informar y valorar en grupo el significado de la adaptación al cambio y como beneficia al desempeño profesional y la vida cotidiana.

Actividades para la ejercitación de destrezas

B-24.- Ayudar a los alumnos para que confeccionen su curriculum personal

B-25.- Orientar la elaboración de un dossier personal en el que se recojan las fotocopias de aquellos documentos acreditativos de la formación y experiencia personal

B-26.- Proponer la confección de auto anuncios, instancias, cartas e solicitud y curriculum para la demanda de puestos de trabajo en la ocupación, así como animar la puesta en práctica del contacto telefónico con empresas potencialmente empleadoras

B-27.- Analizar algunas de las ofertas de trabajo en la ocupación aparecidas en prensa recientemente.

B-28.- Organizar a los alumnos para que confeccionen un alista de potenciales empresas, con su dirección y teléfono, así como de posibles bolsas de trabajo, oficinas de empleo, etc.

B-29.- Sugerir la creación y puesta en práctica de un plan grupal de búsqueda activa de empleo, redacción informatizada y envío de instancias, cartas de solicitud y curriculum, confección de auto anuncios, organización de visitas a empresas, etc.

B-30.- Simular en clases una entrevista de trabajo y utilizarla para iniciar un detalle acerca del tema.

B-31.- Prepara en grupo aquellas respuestas más apropiadas a algunas de las preguntas que suelen aparecer frecuentemente en una entrevista de selección

B-32.- Resolver ejemplos de preguntas de los tipos más utilizados en las exploraciones psicotécnicas de los procesos de selección

B-33.- Buscar información sobre los cambios que están afectando o afectaran en breve a la profesión.

B-34.- Coordinar a los alumnos para que averigüen que posibles cursos de formación están a su disposición, en relación con la ocupación y con la adaptación a los futuros cambios de ésta.

B-35.- Organizar o proponer la visita a empresas donde las ocupaciones relacionadas con la formación se desarrollen utilizando tecnologías de punta.

Actividades para integrar emociones favorables al cambio. Actitudes de inserción

C-36.- Reflexionar sobre la importancia de la dedicación sistemáticas y constate de la búsqueda de empleo.

C-37.- Valorar los itinerarios profesionales seguidos por los miembros del grupo: formación previa, trabajos y tareas realizadas, experiencias destacables, responsabilidades asumidas, etc.

C-38.- Debatir acerca de las ofertas existentes en las ocupaciones de la profesión y en ocupaciones próximas a la formación y experiencia del grupo, y analizar las posibilidades de acceder a las mismas.

C-39.- Discutir en clase, acerca de las exigencias en la demanda laboral más aconsejable.

C-40.- Reflexionar sobre las exigencias laborales que la mayoría de los alumnos del grupo están dispuestos a aceptar

C-41.- Analizar en el grupo-clase cuales son los principales recursos, servicios, empresas y necesidades de la zona: barrio, comarca, etc.

C-42.- Reflexionar en grupo acerca del nivel de aspiraciones personales y familiares, analizando las necesidades más urgentes y los pasos más convenientes para su superación

C-43.- Debatir sobre las habilidades y capacidades personales relacionadas con el curso y la profesión y valorar las dificultades más importantes de cada componente y del grupo en general

C-44.- Comentar y debatir en el grupo –clase aquellas experiencias previas en entrevistas de selección

C-45.- Comentar y debatir experiencias del grupo clase en resolución de pruebas psicotécnicas.

C-46.- Discusiones en clase acerca de las necesidades de formación permanente y manifestación de planes personales al respecto.

C-47.- Debatir y analizar en grupo cómo y con qué recursos y estrategias se puede incrementar la formación permanente: contratos en alternancia o formación en la empresa.

C-48.- Reflexionar y analizar en grupo, las consecuencias sociales, familiares y personales del desempleo.

C-49.- Valorar en grupo la influencia de las nuevas tecnologías en la evolución de la profesión y sus repercusiones en las exigencias de formación futuras.

C-50.- Valorar los beneficios que reporta el compartir conocimientos tecnológicos tanto para el trabajo como para la vida cotidiana.

4. Instrumento de evaluación: Cuestionario para la evaluación de la inserción laboral adaptada e incorporada al curriculum (CE-ILAIC)

CUESTIONARIO DE INSERCIÓN LABORAL

Por favor responder a todas las preguntas del cuestionario, si tienen dudas consulten al profesor.

Datos de identificación personal:

Nombre: _____ Apellidos: _____ Rut: _____

Teléfono: _____ Correo electrónico: _____

INSTRUCCIONES para responder: Frente a las preguntas seleccione su opinión teniendo en cuenta la siguiente escala de valoración. Encierre en un círculo su respuesta.

1 = Nada 2 = Poco 3 = Suficiente 4 = Bastante 5 = Mucho 6 = No lo sé

| Inserción laboral. Contenidos | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. ¿Conoce las ofertas de trabajo de su ocupación y sus características? (Salario, horario, etc.) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2. ¿Conoce los tipos de contrato que pueden ser más favorables para usted? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

3. ¿Qué vías conoce para encontrar trabajo? Señale con una cruz.

- Familiares, amigos y conocidos
- Anuncios en prensa
- Visitas directa a empresas
- Bolsas de trabajo
- Otros, especifique

| Inserción laboral. Habilidades practicas | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|
| 4. ¿Sabe hacer un currículum? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 5. ¿Tiene escribió su currículum? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

| | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | |
| 6. ¿Tiene por escrito un plan para buscar trabajo? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7. ¿Sabe cómo comportarse en una entrevista laboral? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

Encierre en un círculo su respuesta. En el caso que buscara trabajo.

8. ¿Cuántas empresas visita en 30 días?

1 = Ninguna 2 = De 1 a 5 3 = De 6 a 10 4 = De 11 a 15 5 = Más de 15

9. ¿Cuántos currículos enviaría en 30 días?

1 = Ninguna 2 = De 1 a 5 3 = De 6 a 10 4 = De 11 a 15 5 = Más de 15

10. ¿Cuántas horas por semana se dedicaría a buscar trabajo?

1 = Ninguna 2 = De 1 y 5 hrs. 3 = De 6 y 10 hrs. 4 = De 11 a 15 hrs. 5 = Más de 15 hrs.

11. ¿Estaría dispuesto a hacer un curso de capacitación si le ayudase a encontrar trabajo?

1 = Nada 2 = Poco 3 = Suficiente 4 = Bastante 5 = Mucho 6 = No lo sé

12. ¿Elegiría un trabajo aunque le supusiera desplazarse diariamente?

1 = Menos de 30 minutos. 2 = De 30 a 60 minutos. 3 = De 1 a 2 hrs. 4 = De 2 y 3 hrs.

5 = Mas de 3 hrs.

Encierre su respuesta en un círculo. Recuerde que los valores de su respuesta pueden ser:

1 = Nada 2 = Poco 3 = Suficiente 4 = Bastante 5 = Mucho 6 = No lo sé

| Inserción laboral. | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 13. Está dispuesto a trabajar en otras ocupaciones parecidas a las de Administrativo? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 14. Hasta donde estaría dispuesto a aceptar un horario laboral. Valore cada alternativa: | | | | | | |
| - Solo jornada intensiva..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| - Horario irregular mañana y tarde..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| - Horario nocturno..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| - Horario irregular de noche..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| - Horario irregular entre día y noche..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 15. ¿Lee con frecuencia temas relacionados con la evolución de su Profesión? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 16. ¿Está dispuesto a aprender cosas nuevas de su profesión? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 17. ¿Cree que influirán las nuevas tecnologías en su profesión? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 18. ¿Hasta dónde cree que un curso de "Inserción laboral" le ayudaría a encontrar trabajo? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 19. ¿Se siente un buen profesional? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 20. ¿Cree que sus compañeros de trabajo o amigos lo consideran un buen trabajador? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 21. Normalmente, ¿cree que puede ofrecer más al empresario que lo contrate que otros trabajadores? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 22. ¿Encontrar trabajo depende más de su interés personal? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 23. ¿Encontrar trabajo depende más de la suerte? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 24. ¿Se siente confiado al buscar trabajo? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 25. ¿Cree que encontrará trabajo? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 26. ¿Le gusta buscar trabajo? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Adaptación al cambio para mantenerse y evolucionar en el puesto de trabajo | | | | | | |
| 27. ¿Cree que podría explicar cómo las Tecnologías (Internet, programas informáticos, redes etc.) controlan las máquinas que suelen utilizarse en la ocupación para la que se preparó? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 28. ¿Conoce los aspectos de su ocupación que desaparecerán? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 29. ¿Conocer bien los aspectos de su ocupación que van a cambiar? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 30. ¿Le agrada practicar con Tecnologías (Internet, programas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| informáticos, redes etc.)? | | | | | | |
| 31. ¿Utiliza las Nuevas Tecnologías cotidianas para vivir mejor? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 32. ¿Conoce los principios en qué se basan y se explican las Tecnologías (Internet, programas informáticos, redes etc.)? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 33. ¿Creo que le resulta fácil adaptarse a una situación profesional novedosa? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 34. ¿ Generalmente entre sus compañeros y/o amigos comparten conocimiento para ayudarse a utilizar las Tecnologías (Internet, programas informáticos, redes etc.)?. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 35. ¿Sabe aplicar a situaciones diferentes lo que le enseñaron de Tecnologías (Internet, programas informáticos, redes etc.) durante su formación como Administrativo? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 36. ¿Cree que sabe manejar información con las Tecnologías (Internet, programas informáticos, redes etc.)? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 37. ¿Cree que sabe como recoger información para estar al corriente de las principales novedades que afectarán a su futuro laboral? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 38. ¿Piensa que puedo detectar los aspectos de éxito y fracaso de su profesión? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 39. ¿Le gusta conocer los cambios en su profesión? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 40. ¿Le gusta que se hagan modificaciones en su puesto de trabajo? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

5. FICHA PARA LA INTERPRETACIÓN DEL CUESTIONARIO DE INSERCIÓN LABORAL

Curso:.....

1. Ítems más bajos del grupo (Promedio):

Nº

Nº

Nº

Nº

Nº

2. Vaciado de Ítem

Ítem 3.

| Vías que conoce el alumno para encontrar trabajo | | | | | |
|--|------------------------------------|-------------------------|-----------------------------------|---------------------|-------|
| | Familias, amigos y conocidos | Anuncios en empresas | Visitas directas a empresas | Bolsa de trabajo | Otros |
| Recuento por curso | | | | | |
| Total | | | | | |

Ítem 11.

| | | | | | | |
|--------------------|--|------|------------|----------|-------|----------|
| | En el caso que buscara trabajo. ¿Estaría dispuesto a hacer un curso de capacitación si le ayudase a encontrar trabajo? | | | | | |
| | Nada | Poco | Suficiente | Bastante | Mucho | No lo sé |
| Recuento por curso | | | | | | |
| Recuento total | | | | | | |

Ítem 12.

| | | | | | |
|--------------------|---|--------------|------------|------------|---------------|
| | En el caso que buscara trabajo. ¿Elegiría un trabajo aunque le supusiera desplazarse diariamente? | | | | |
| | Menos de 30 min. | 30 a 60 min. | 1 a 2 hrs. | 2 a 3 hrs. | Más de 3 hrs. |
| Recuento por curso | | | | | |
| Recuento total | | | | | |

Alumnos con puntuaciones más bajas:

Conocimientos

- *
- *
- *
- *
- *

Destrezas

- *
- *
- *
- *
- *

Emociones

- *
- *
- *
- *
- *

Actividades escogidas para todo el grupo:

Conocimientos

Destrezas

Emociones

*
*
*
*
*

*
*
*
*
*

*
*
*
*
*

Actividades complementarias para los casos con puntuaciones más bajas:

1.
2.
3.
4.
5.

BIBLIOGRAFÍA REFERENCIADA

- Griffin, B. & Hesketh, B. (2005). Counseling for work Adjustment. In, S.D. Brown, & R. W. Lent (Eds.), *Carrer Development and Counseling. Putting Theory and Research to Work* (pp. 483-506). Habaken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Hannigan, T.P. (1990). Traits, attitudes, and skills that are related to intercultural effectiveness and their implications for cross- cultural training: A review of the literature. *International Journal of Intercultural Relations*, 14, 89-111.
- Montané, J. (1993). *Orientación Ocupacional*. Barcelona: CEAC
- Montané, J. y Ferrer, F. (1993). *Cuaderno de formación de formadores del conductor: Programa de educación del conductor*. Barcelona: PPU
- Montané, J., Martínez, M. (1994). *La Orientación escolar en la Educación Secundaria*. Barcelona: PPU
- Montané, J., y Jariot, M. (2005). *La psicología aplicada a una conducción segura y eficaz*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departamento d' Interior. Servei Català de trànsit.
- Montané, J., Jariot, M., y Rodríguez, M. (2007). *Actitudes. Cambio de actitudes y Conducción segura: Un enfoque crítico aplicado a la reducción de accidentes*. Barcelona: Laertes.
- Schyns, B. (2004). The inflence of Occupational Self-Efficacy on the relationship of Leadership Behaviour and Preparedness for Occupational Change. *Journal of Carrer Development*, 30, 247-261.

