

FORMACIÓN INICIAL PARA DOCENTES DE LA EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICO-PROFESIONAL EN CHILE: GRANDES DESAFÍOS AÚN NO RESUELTOS

Isaac Fierro-Silva, Mauricio Bravo-Rojas y Carlos Mondaca-Rojas

RESUMEN

Para lograr los objetivos de aprendizaje alineados con las expectativas laborales de los estudiantes chilenos, los establecimientos que ofrecen enseñanza media técnico-profesional recurren a especialistas que poseen experiencia relevante en dichos sectores económicos. El Ministerio de Educación entrega una licencia temporal en el tiempo que estas personas deberán completar el título de docente expedido por alguna universidad. No obstante, persiste en el tiempo casi un tercio de docentes sin la formación pedagógica exigida, poniendo en riesgo los objetivos

de calidad, inclusión y pertinencia. La normativa de desarrollo profesional no reconoce las características de estas trayectorias docentes alternativas –que difieren del educador tradicional– por lo que carece de estrategias adecuadas de atracción, mantención y perfeccionamiento para docentes técnico-profesional. Además, la oferta de educación superior es altamente limitada a nivel territorial para responder a esta demanda. Se proponen finalmente lineamientos de trabajo para abordar esta problemática desde la política pública.

Introducción

El siguiente trabajo se enfoca en el sistema educativo formal chileno, particularmente sobre Enseñanza Media Técnico-Profesional, (EMTP) según la cual los estudiantes que cursan los últimos dos años de su educación secundaria pueden escoger una alternativa de formación vocacional en las áreas económicas afines a sus intereses. Cerca de 155.000 estudiantes escogen esta opción ofrecida en más de 930 establecimientos educativos del país con dependencia pública y privada –y casi su totalidad gratuitos de provisión estatal–, disponiendo de una serie de programas de formación –que estarán sujetos a la disponibilidad y oferta, de carácter limitada en algunos territorios– y utilizando estrategias en un *curriculum* diferenciado de acuerdo a cada área de formación, con el propósito vincular más directamente al

mercado del trabajo. El propósito final es la certificación en estas áreas, donde licenciatura de enseñanza secundaria puede ir acompañada de un título o certificado –sujeto a una práctica profesional– que les permita responder a los requerimientos y funciones en cada una de estas especialidades. Todo esto dependerá, cabe señalar, del área escogida, existiendo disparidad entre los egresados de diferentes especialidades: a los 5 años de egreso, quienes egresan de Mecánica Industrial poseen una tasa de empleabilidad del 58% percibiendo \$599.612, en contraste con la tasa de 43% con \$435.266 que perciben los egresados de Atención de Enfermería (MINEDUC, 2020a). Así, entendemos que al responder a las tendencias y características de otras áreas profesionales, por lo que también resulta esperable que las personas expertas que pueden ser formadores en estas áreas, también

tengan propósitos e incentivos diferenciados.

Este perfil posee diferentes virtudes, destacando particularmente dos: Que la cercanía con las áreas económicas permitirán una formación más focalizada y actualizada a los requerimientos del mercado laboral y que además, el origen y trayectoria profesional de estos docentes les permitirá permear a los estudiantes de la cultura, códigos y usos propios de los nichos laborales particulares, acelerando su adecuación y posterior inserción a las culturas propias de los puestos de trabajo (Bellei *et al.*, 2020). Las virtudes señaladas representan, por cierto, un escenario ideal donde los objetivos propuestos por la política educativa y los programas curriculares logran sus propósitos, lo cual está sujeto a los recursos materiales, personales y profesionales que pueda disponer cada establecimiento en cada una de las especialidades.

Estos últimos son particularmente relevante para que estos ideales cobren vida en los establecimientos, donde otras investigaciones señalan las omisiones para la atracción y captación de docentes con las mejores trayectorias (Sevilla y Arévalo, 2020), sin tampoco existir una definición sobre idoneidad docente que sea particular a la enseñanza técnico-profesional (EMTP).

El escenario actual ha añadido, además, particulares desafíos: Se observa con preocupación los desafíos que enfrenta hoy el sistema educativo y particularmente los que posee la educación EMTP, en especial en torno a la pérdida de aprendizajes prácticos. De acuerdo con sondeos desarrollados por CILED (2021), el aspecto que peor evalúan los directores EMTP respecto al impacto que ha tenido la pandemia del COVID-19 sobre sus propios establecimientos,

PALABRAS CLAVE / Desarrollo Profesional Docente / Educación Media Técnica Profesional / Trayectorias Docentes /

Recibido: 11/07/2022. Modificado: 26/08/2022. Aceptado: 29/08/2022.

Isaac Fierro-Silva. Máster en Investigación en Educación, Universidad Autónoma de Barcelona. Investigador, Centro de Innovación en Liderazgo Educativo (CILED), Universidad del Desarrollo

(UDD), Santiago, Chile. e-mail: ifierro@udd.cl
Mauricio Bravo-Rojas. Doctor en Educación, Universidad de Leiden, Países Bajos, Universidad Diego Portales, Chile. Investigador, CILED,

UDD, Santiago, Chile. e-mail: mbravo@udd.cl
Carlos Mondaca-Rojas. Doctor en Educación, Universidad Autónoma de Barcelona, España. Académico, Departamento de Educación, Universidad de

Tarapacá, Arica, Chile. Dirección: 18 de Septiembre 2222, Arica-Chile, Chile. e-mail: cmondacar@academicos.uta.cl

INITIAL TRAINING FOR TEACHERS IN TECHNICAL-VOCATIONAL SECONDARY EDUCATION IN CHILE: GREAT CHALLENGES NOT YET RESOLVED

Isaac Fierro-Silva, Mauricio Bravo-Rojas and Carlos Mondaca-Rojas

SUMMARY

In order to achieve the learning objectives aligned with Chilean students' employment expectations, establishments that offer technical-professional secondary education resort to specialists with relevant experience in specific economic sectors. The Ministry of Education provides a temporary license at the time that these specialists must have completed a university teaching degree issued by a university. However, almost a third of these appointed instructors persist over time without the required pedagogical training, putting the objectives of

quality, inclusion, and pertinence at risk. The professional development regulations do not recognize the characteristics of these alternative teaching trajectories –which differ from the typical educator– so it lacks adequate strategies for attracting, maintaining, and preparing technical-professional teachers. In addition, the higher education supply is highly limited at the regional level to respond to this demand. Finally, we present guidelines in order to address this problem from a public policy viewpoint.

FORMAÇÃO INICIAL PARA PROFESSORES DE ENSINO SECUNDÁRIO TÉCNICO-PROFISSIONAL NO CHILE: GRANDES DESAFIOS AINDA NÃO RESOLVIDOS

Isaac Fierro-Silva, Mauricio Bravo-Rojas e Carlos Mondaca-Rojas

RESUMO

Para atingir os objetivos de aprendizagem orientados para as áreas económicas de interesse dos alunos chilenos, os estabelecimentos que oferecem o ensino secundário técnico-profissional recorrem a especialistas com experiência relevante nestes sectores. O Ministério da Educação emite uma licença temporária no tempo em que essas pessoas devem concluir o curso de magistério emitido por uma universidade. No entanto, quase um terço dos professores persiste ao longo do tempo sem a formação pedagógica necessária, colocando em risco os obje-

tivos de qualidade, inclusão e relevância. As normas de desenvolvimento profissional não reconhecem as características dessas trajetórias docentes – o que as difere do educador tradicional –, portanto, carecem de estratégias adequadas para atrair, manter e aprimorar professores técnico-profissionais. Além disso, a oferta de ensino superior é muito limitada ao nível territorial para responder a esta procura. Por fim, são propostas diretrizes de trabalho para enfrentar esse problema a partir de políticas públicas.

es sobre los procesos de enseñanza de aprendizaje práctico con un 62% de evaluación negativa o muy negativa. A este resultado le sigue la vinculación con el mundo del trabajo con un 41% seguida de las prácticas profesionales con un 40% de evaluación negativa. El 72% de las prácticas profesionales ha debido reducirse desde el mínimo de 360 horas hacia 180 horas, además de que la titulación oportuna ha caído desde un 97% en el 2020 hacia un 88% en el 2021. Estas cifras dan cuenta de desafíos que competen a los aspectos más diferenciadores y esenciales de la educación EMTP, que requieren de estrategias y reestructuraciones profundas para recuperar los aprendizajes. Por tanto se plantea la pregunta ¿Intervienen los programas y

políticas enfocadas en EMTP el núcleo del aprendizaje, sólo su periferia o de manera articulada estos dos ámbitos?

Esto resulta especialmente relevante cuando se considera la necesidad de incluir las últimas tendencias de cada una de las áreas comerciales, industriales, agrícolas, marítimas y técnicas. Además, cuando observamos proyecciones hechas por el World Economic Forum (2020) que señalan un horizonte de cinco años donde cerca de tres cuartos de los trabajos habrán cambiado en su núcleo central de actividades y el 40% de los trabajadores requerirá de al menos seis meses de entrenamiento adicional. Por tanto resulta relevante también el conocer qué esfuerzos está generando la política para asegurar no solo la captación, sino que también la actualización

aprendizaje permanente de los docentes técnico-profesional.

Como se señala, estos docentes lideran los procesos de enseñanza-aprendizaje, por lo que deben poseer un conocimiento habilitante en las áreas económicas de las asignaturas de especialidad. Esto contrasta con el tradicional docente que posee un entrenamiento en pedagogías como base, sin salidas intermedias hacia otros oficios o profesiones. Se identifican así dos ejes: Por un lado, un perfil de conocimientos aplicados con orientación hacia el mercado laboral, y por otro lado un perfil pedagogo con orientación hacia el desarrollo del conocimiento. Sin embargo, preocupa que las exigencias de calidad en educación –normadas en los recientes Estándares Indicativos de Desempeño– requieren la

implementación de aspectos particulares al mundo técnico profesional y por ende la presencia de habilidades pedagógicas avanzadas. Encontramos, por ejemplo, la “implementación de estrategias educativas basadas en el aprendizaje activo y situado”, la “implementación de estrategias efectivas para potenciar a los estudiantes con intereses diversos y habilidades destacadas”, la “gestión procesos de formación por alternancia”, entre otros.

Más allá de la marcada orientación hacia el mercado laboral que posee la formación EMTP, es necesario considerar que estos docentes están insertos en el marco de enseñanza secundaria para niños, niñas y jóvenes, por lo que la provisión de educación considera objetivos comunes que deben ser atendidos. En otras palabras,

junto con las habilidades y conocimientos prácticos se requiere de credenciales pedagógicas de alguna institución de educación superior, para poder entregar una formación completa e integral a todos los estudiantes. Esto es particularmente necesario para el desarrollo de políticas de inclusión que son, de hecho, brechas existentes en el campo laboral que requieren de intervención especializada para su mejora (Sevilla, 2021). Para responder a las diferentes cuestiones planteadas, en este trabajo se expone qué indica la normativa en Chile, qué ofrece el mercado de la educación superior y cuales estrategias se han seguido para dar respuesta a estas particularidades.

Relevancia de la Formación Inicial Docente y el Riesgo del Déficit Docente

En el último tiempo han sido elaborados documentos, orientaciones y programas para fortalecer las capacidades de los establecimientos de enseñanza media técnico-profesional, tales como la Política Nacional de Formación Técnico Profesional (Mineduc, 2016), la Estrategia Nacional de Formación Técnico Profesional (Mineduc, 2020b), el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar en la Educación Media Técnico-Profesional (CILED, 2021), los Estándares Indicativos de Desempeño EMTP (Mineduc, 2021), entre otros. Estas iniciativas abordan la calidad en los establecimientos sin focalizar particularmente al trabajo hecho en el aula o alguno de sus componentes, hecho que es considerado como un riesgo en la implementación de las reformas educativas (Elmore, 2010). En la misma línea, se identifica que los docentes son quienes lideran los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del aula, siendo ampliamente reconocidos como el factor de mayor impacto en los resultados de los estudiantes (Leithwood *et al.*, 2020), con sus conocimientos y habilidades de carácter

decisivo para determinar el logro en la interacción de los estudiantes con los

Así, el tener a la persona con la certificación de profesor que se formó en la especialidad que imparte, es lo que definen como idoneidad docente en las mediciones más citadas sobre este tema en Chile (Elige Educar, 2021). Actualmente nuestro sistema escolar sufre un déficit de docentes idóneos, explicado por la alta deserción de actuales docentes y un bajo interés en estudiar carreras de pedagogía, proyectándose para el 2025 la falta de 26.273 docentes en Chile (Elige Educar, 2021). La enseñanza media es donde se espera un tercio de déficit aunque ninguno de estos análisis identifican o siquiera mencionan el área técnico-profesional. Los trabajos enfocados en las tasas de recambio dan cuenta que docentes novatos en educación media técnico-profesional poseen una tasa retiro del 38% (Valenzuela *et al.*, 2019), siendo significativamente superior del resto del sistema escolar aún bajo el escenario señalado anteriormente.

El primer antecedente que explica el escenario actual es el normativo, donde La Ley General de Educación (2016) exige el título de profesor o educador expedido por alguna universidad reconocida por el Estado. Existe para esto oferta de programas de formación de pregrado en pedagogía que deben ser completados de manera obligatoria, mientras que de manera complementaria y deseable (pero no necesaria en todos los casos) programas de especialización en pregrado (mención) y posgrado (postítulos y magister). Proponemos así tres niveles de especialización relevantes:

El primer nivel es de Docencia General, en donde se adquieren competencias y habilidades generales para guiar los procesos de enseñanza-aprendizaje orientados principalmente al denominado Plan de Formación General. Esto es incluido dentro de todos los programas de pedagogía con

mención en especialidades, así también en los programas para licenciados de menor duración, conocidos como programas de formación profesional o prosecución de estudios, reconocidos por la CINE como Educación Terciaria de Ciclo Corto (Unesco, 2011).

El segundo nivel es de Docencia de Nivel Educativo o del Plan de Formación Diferenciada, en donde se puede adquirir competencias y habilidades para el marco de enseñanza técnico-profesional. En el caso general de la enseñanza media es que está mayormente fragmentada con 10 áreas en la formación humanista-científica, y 35 en técnico-profesional, y ha recibido menor atención para atender sus complejidades específicas (Bellei *et al.*, 2020).

El tercer nivel es de Docencia de Especialidad, en donde se puede adquirir competencias, habilidades y conocimiento específico a los contenidos curriculares en una diversidad como lo es biología, matemáticas, mecánica, turismo, enfermería, entre otros. Estas áreas son del todo relevantes para la enseñanza media, en tanto la formación media científico-humanista pretende preparar para las disciplinas universitarias y la técnico-profesional para el mundo del trabajo (Bellei *et al.*, 2020).

Trayectorias de Docentes EMTP e Incentivos para la Formación en Pedagogía

Con base en lo expuesto anteriormente, también resulta relevante reflexionar sobre las necesidades de formación de los docentes técnico-profesional, que desde los perfiles disciplinares parece estar más cercano a la docencia en educación superior que no exige una habilitación docente. Esta área es definida por Ley General de Educación como “la formación diferenciada ...[que] está orientada a la formación en especialidades definidas en términos de perfiles de egreso en diferentes sectores económicos de interés de los alumnos”. Lo

anterior da cuenta de la necesidad de contar con personas con algún tipo de vinculación ajenas al mundo de la educación escolar dentro de los establecimientos por la naturaleza de los contenidos únicos que se deben enseñar. Esto, por cierto, no solo es propio a la educación técnico-profesional sino que también se extiende a la educación humanístico científica, en donde existen asignaturas electivas que pueden requerir la presencia de otros profesionales, a pesar que los marcos curriculares les requieren con menor presencia en el total de horas de enseñanza. Existe entonces el desafío de compatibilizar la mayor cercanía de los docentes con las áreas económicas y a su vez, las habilidades docentes de formación inicial. En esta línea, el MINEDUC (2011) señala que “los sistemas de Educación Técnico Profesional de los países han estado en la disyuntiva de reclutar como docentes técnicos a pedagogos sin experiencia laboral atingente a una ocupación, o a profesionales con experiencia pero que carecen de competencias didácticas. En el sistema chileno, no existe una posición definida al respecto”. Se identifican de esta forma dos vías para responder a la necesidad de docentes idóneos: o formar a profesionales de la educación en las áreas técnicas, o formar a profesionales de las áreas técnicas en educación escolar. El Sistema de Desarrollo Profesional Docente implementado no posee criterios asociados a la formación base de docentes EMTP ni asegura un estándar de exigencias transversales, siendo la incorporación a este convenio de carácter voluntaria para ellos. Es advertido que la estrategia “primero la práctica, después la teoría” para resolver escasez de docentes tiene importantes riesgos para la calidad y mejora los sistemas educativos (Korthagen, 2010).

Además, incluso cuando se menciona la normativa, se debe considerar que la educación es una práctica social ligada completamente a los aspectos políticos y económicos, donde las

normativas, decretos y documentos legales tienen un poder performativo de regular las prácticas de la escuela a través de la imposición de una rendición de cuentas y un sistema de sanciones asociado a su no cumplimiento (Manghi *et al.*, 2018). Resulta esperable que frente a la necesidad expuesta –de carácter esencial para los establecimientos como lo es la dotación docente– las prácticas reales no respondan directamente al espíritu esencial de la ley, sino que se ajustan a las posibilidades dadas por los recursos disponibles y otros aspectos del entorno sociopolítico que la configura. Lo anterior lleva que frente a situaciones donde no existen los docentes necesarios para dar cumplimiento a la norma se recurra a estrategias alternativas para asegurar el normal funcionamiento de los establecimientos.

Se genera así una dicotomía en el marco legal y la interpretación de normas jurídicas para sopesar este escenario, donde Sevilla y Arévalo (2020) señalan que “esta situación genera interpretaciones distintas dentro del Ministerio de Educación para establecer el estándar de reclutamiento de los docentes EMTP, lo que se traduce en una confusa comunicación de orientaciones a los centros escolares”. Para ilustrar lo anterior, la Tabla I, da cuenta de los perfiles profesionales de los docentes, comparando a su vez con otros niveles educativos:

En la tabla anterior refiere el área de educación como título de docente (mínimo de 8 semestres), de otras áreas a profesionales o técnicos de un mínimo de 4 semestres, así como la categoría sin título, donde se incluyen egresados de enseñanza media técnico profesional.

Resulta preocupante para asegurar la calidad de las aulas EMTP que se permita que egresados del mismo nivel impartan clases, sin ningún tipo de certificación adicional más allá de poseer una trayectoria laboral relevante, que además queda a criterio del empleador en tanto no existe ningún referente, orientación o rúbrica que asegure un estándar de vinculación con el sector productivo. El único referente interpretativo, para poder responder a los objetivos formativos de las especialidades técnico-profesionales se requiere contar con una diversidad de perfiles, es el Decreto 352/2004 que en su artículo 6 establece los siguientes criterios para este tipo de docentes:

Tampoco se requiere de autorización para ejercer la docencia en los siguientes casos y cuando concurren copulativamente las siguientes circunstancias:

- a) Se trate de asignaturas: 1) vocacionales vinculadas al mundo del trabajo, en la educación media humanístico-científica, o 2) propias de las especialidades de la educación media técnico-profesional; y
- b) Que dichas asignaturas estén impartidas por profesionales o técnicos titulados en un área afín en una institución de educación superior estatal o particular reconocida oficialmente, o en establecimientos de educación media técnico-profesional estatales o particulares reconocidos oficialmente.

Quienes reciban esta autorización podrán ejercer hasta cinco años, con el fin que “la persona valide sus estudios a través de las Universidades... en los casos en que éstos puedan impartir carreras de pedagogía”,

tal como señala el artículo 8 del presente decreto.

El referente orientado a reconocer los niveles de formación a incentivar la mejora continua de los docentes es la carrera docente (Sistema de Desarrollo Profesional Docente) regida por la Ley 20.903. Esta norma no hace referencia dentro de la norma, si señala en su sitio web oficial que “Los técnicos que ejercen como docentes en la modalidad EMTP ingresan a la Carrera Docente al igual que todos los docentes de establecimientos particulares subvencionados y de administración delegada con los mismos beneficios” (CPEIP, 2019). Aun cuando no existe un sistema de perfeccionamiento particular para los docentes EMTP, existen incentivos económicos para titularse ya que los tramos de pago aumentan significativamente, no obstante resulta notoria la omisión de los docentes EMTP. Lo anterior se explica con base en la Bonificación de Reconocimiento Profesional (Ley 20.158/2006), que “permite a los docentes percibir un monto mensual por concepto de título de profesor... los docentes de la EMTP titulados de Técnico de Nivel Superior, debieran cursar un programa de 1.600 horas y así totalizar 3.200 horas. La paradoja de estos incentivos es que los programas de prosecución existentes no cumplen la condición de 1.600 horas, por tanto, el Técnico de Nivel Superior no logra recibir el beneficio” (Sevilla y Arévalo, 2020).

En general se observa que existe una omisión respecto a la formación técnico profesional, en tanto no existe de manera vigente ninguna política articulada que se oriente a responder a las trayectorias mixtas

de los docentes EMTP. Sin embargo, existen varias iniciativas que han permitido responder de alguna manera a las necesidades de formación, aun estas políticas no existan de manera articulada la formación de los perfiles requeridos.

1. El Sistema de Desarrollo Profesional Docente considera dentro de sus acciones el aumento de las exigencias de calidad a universidades que forman docentes y puntajes de ingreso, donde en su artículo 2 dispone que “sólo las universidades acreditadas podrán impartir carreras y programas de estudio conducentes a los títulos profesionales de Profesor de Educación Básica, Profesor de Educación Media, Profesor de Educación Técnico Profesional...”. Este estándar de calidad tiene como consecuencia el restringir a institutos profesionales, limitando y excluyendo a instituciones que bien podrían aportar a la educación técnico-profesional tanto a nivel de enseñanza media como educación superior. Todo esto sin asegurar la provisión adecuada por parte de universidades.

2. La Beca de Vocación Profesor, política orientada a la atracción de potenciales docentes a través de un sistema de becas y beneficios. Dentro de sus beneficiarios se encuentra “Dirigida a profesionales o licenciados que deseen ingresar a un ciclo de formación pedagógica, dando preferencia a quienes estén actualmente trabajando en establecimientos educacionales que reciben financiamiento del estado en universidades elegibles para este beneficio” (Subsecretaría de Educación Superior, 2022). Este es el caso de todos los docentes de la EMTP, considerando que todas las dependencias administrativas califican.

3. En el marco del programa Chile Califica, se desarrolló un piloto para que un consorcio de 5 universidades ofrecieran programas de formación para profesores técnicos, donde técnicos de nivel superior con experiencia laboral podrían obtener el título después de 2 años

TABLA I
DISTRIBUCIÓN DE LOS DOCENTES DE AULA SEGÚN ÁREA DE TITULACIÓN

| | Área Educación (%) | Otras Áreas (%) | Sin Título (%) |
|------------------------------|--------------------|-----------------|----------------|
| Enseñanza General Básica | 97 | 2 | 1 |
| Media Humanística Científica | 94 | 4 | 1 |
| Media Técnico Profesional | 69 | 29 | 2 |

Fuente: Elaboración propia con base en el Directorio de Docentes – MINEDUC 2021.

de formación, en modalidad semipresencial y con pasantías en escuelas y aulas (MINEDUC, 2011). Sin embargo, aunque programa se observe como atractivo no prosperó en el tiempo.

4. Diferentes iniciativas de formación desde el CPEIP, donde Sevilla y Arévalo (2020) rescatan que en el periodo 2017-2020 solo se han ofertado 8 cursos de perfeccionamiento, 6 de carácter transversal y 2 para docentes de especialidades determinadas. Una de las principales limitantes que señalan las autoras es la falta de instituciones formadoras con capacidades y expertos temáticos en todas las regiones del país, pero también la alta atomización geográfica de los docentes de especialidad.

Cabe destacar la percepción generalizada en los establecimientos EMTP es que la falta de capacidades de estos profesionales, si bien es existente, se sopesa y equilibra con la alta motivación o vocación que poseen estos profesionales respecto a la enseñanza. Esto es particularmente relevante cuando se trabaja en contextos de riesgo, vulnerabilidad social y de diversidad cultural (Bravo *et al.*, 2021) exigiendo habilidades blandas y de interacción humana que no siempre tienen una correlación con lo que se pueda enseñar en las universidades. No obstante, es necesario recordar que la enseñanza es un oficio o labor de complejidad, donde no siempre es suficiente la sola voluntad y motivación práctica, sino que también la preparación teórica (Korthagen, 2010). En el último tiempo, la Agencia de Calidad de la Educación (2016) identifica que los mismos docentes, al establecer los criterios de calidad de la docencia técnica profesional, señalan las competencias pedagógicas vinculadas con la gestión curricular, pedagógica y didáctica, las habilidades socio afectivas con los estudiantes y la actualización permanente con los sectores productivos y nuevas tecnologías, que son aspectos que necesitan ser atendidos,

fortalecidos y asegurados en profesores EMTP.

En definitiva, llama la atención que se elaboran diversas políticas de desarrollo docente, un sistema de incentivos, estrategias nacionales de desarrollo de la educación técnica e incluso se financian políticas de desarrollo del liderazgo para estos establecimientos, pero no se abordan aspectos esenciales para el aseguramiento de la calidad del aprendizaje como lo es las capacidades de los docentes que respondan a sus propias características. De manera de sintetizar las alternativas de trayectorias de los docentes EMTP en Chile, se contrasta con resto de los docentes del nivel escolar (Figura 1), donde usualmente estos siguen la vía de “práctica primero, teoría luego”.

Cabe destacar que si bien las evidencias dispuestas por el MINEDUC (2011) señalan que no existe una posición definida al respecto –de si se incentiva una u otra alternativa–, su omisión sostenida en el tiempo representa una posición en sí misma, al resolver un problema práctico de manera sostenida.

Oferta formativa para docentes de Educación Media Técnico Profesional

Los mercados de educación terciaria que actualmente se encuentran vigentes para

entregar el título de docente –de universidades, con programas acreditados o con permiso especial–, de acuerdo a la nueva sociología económica, operan a través de un pareamiento que opera a través de la competencia y selección (Brunner y Uribe, 2007) donde no solo los estudiantes escogen a una institución a través de su demanda, sino que también estas priorizan las carreras que proveen a través de sus intereses y proyectos institucionales (Bravo, 2022). Por tanto, la provisión no está necesariamente asegurada si no es pertinente a alguno de los espacios recientemente señalados.

El mercado de educación superior chileno se segmenta horizontalmente en varios mercados de base geográfica, donde los alumnos seleccionan usualmente a las universidades que están en su ciudad o la región vecina. Los mercados regionales se subdividen en Zona Norte, Litoral, Centro Sur, Austral y Metropolitana, sin considerar la existencia un mercado nacional donde los estudiantes se trasladen (Brunner y Uribe, 2007). Así, para ordenar las posibilidades de formación bajo esta dinámica se hace referencia a los niveles señalados anteriormente, siendo estos:

Docencia General: Estos son programas orientados a la formación de los licenciados y

profesionales de otras titulaciones que no son del ámbito de la docencia y que desean adquirir o perfeccionar sus habilidades, conocimientos y métodos pedagógicos que pueden haber adquirido en su socialización previa en el aula. Los mercados de educación superior han implementado los llamados programas de “prosecución de estudios” o “programas de formación profesional”, que son impartidos exclusivamente por universidades de acuerdo a lo mandado por la ley respectiva. Cabe destacar que estos programas han tenido un importante auge en el último tiempo tanto en cantidad de programas como en su matrícula, siendo ofrecidos en 9 de las 15 regiones del país. Se espera que esta tendencia continúe en aumento dada la constante incorporación de profesionales de otras áreas en la educación escolar en Chile (Elige Educar, 2020). No obstante, se constata en la revisión de sus propuestas formativas que ninguno de estos programas hacen referencia a la enseñanza técnico-profesional. (Figura 2).

Docencia Nivel Educativo o Formación Diferenciada: Este nivel no posee suficiente provisión por parte de las instituciones de educación superior que pueden ofrecer programas para profesor técnico-profesional. Esto se considera un



Figura 1: Trayectorias de formación docentes. EGB: Educación General Básica, EMCH: Media Científico Humanista y EMTP: Educación Media Técnico Profesional. Fuente: Elaboración propia.

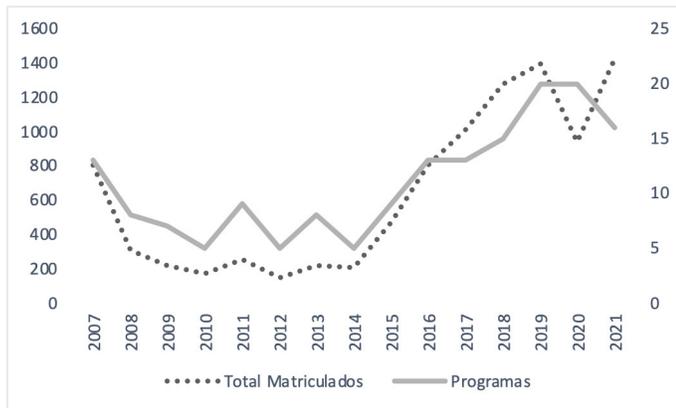


Figura 2: Oferta formativa y matrícula en programas de Licenciatura en Educación. Fuente: Elaboración propia con base en los datos de Serie de Tiempo 2007-2021 SIES – Mineduc.

problema sostenido de manera constante en el tiempo, donde Sevilla (2012) señala al respecto que “en Chile la carrera de pedagogía en EMTP en las instituciones universitarias se suspendió a principios de la década de los 80, como consecuencia de la falta de demanda por este tipo de formación y de instituciones que estén dispuestas a ofrecerla”. Se desarrollaron iniciativas a comienzos de la década pasada que buscaron impulsar la formación docente en institutos profesionales, como una vía de ofrecer titulaciones adicionales a los egresados de las mismas especialidades técnicas. Persistieron con una relativa estabilidad los programas ofrecidos por el Instituto Profesional Latino-americano de Comercio Exterior, cerrando su admisión en el marco de la reforma en calidad de la educación superior (2016) que excluye a este tipo de instituciones en la provisión de pedagogías. A la fecha se mantienen el programa de formación de Profesores para la Educación Técnico-Profesional ofrecido por la Universidad Austral de Chile y el Programa especial de regularización de título de Profesor de Estado para la Educación Técnico-profesional ofrecido por la Universidad de Santiago de Chile. Por tanto, la provisión de este grado se limita a 2 de las 16 regiones del país,

cubriendo los mercados Metropolitano y Austral.

De manera menos estable en el tiempo y sin la cantidad de horas suficientes para alcanzar la certificación exigida por ley, existe una serie de Diplomados y Postítulos orientados al desarrollo de competencias docentes para la docencia técnico-profesional, aunque cabe destacar que no son particularmente orientados a enseñanza escolar sino que también a EMTP superior. (Figura 3).

Docencia de Especialidad: Si bien esta categoría no está mencionada en la legislación, si se observan algunos referentes en el tiempo de docencia en algunas de las 35 especialidades reconocidas por el plan de formación diferenciada. Esto fue producto del piloto promovido por Chile Califica,

caracterizado como un consorcio de 5 universidades para proveer programas de formación orientados a la obtención del título de profesor técnico-profesional en 2 años, en modalidad flexible para técnicos de nivel superior en el área (Sevilla, 2012). Si bien la iniciativa no prosperó en el tiempo, resulta de interés notar las capacidades que los mismos institutos profesionales o centros de formación técnica poseen los recursos físicos y humanos de especialidad, en el entendido que ya incorporan en su oferta estas áreas. De manera referencial, se revisan los programas que se presentan en la Tabla II.

Si bien las reformas poseen válidas pretensiones de aumentar la calidad en la educación escolar aumentando las

exigencias en educación superior, en la práctica resulta contraproducente con este objetivo ya que disminuye a cero las posibilidades de la mayoría de las regiones del país para formarse como docente técnico-profesional. Esta política podría tener mayor lógica en la educación general básica y educación media humanista-científica, donde existe una oferta amplia de universidades a lo largo del país. De manera de sintetizar lo analizado, se observan contraste y asimetría de la oferta para formación de profesores EMTP en comparación con los otros niveles y áreas (Tabla III).

Conclusiones

A través de la revisión de estas evidencias se refleja un espacio de desarrollo y

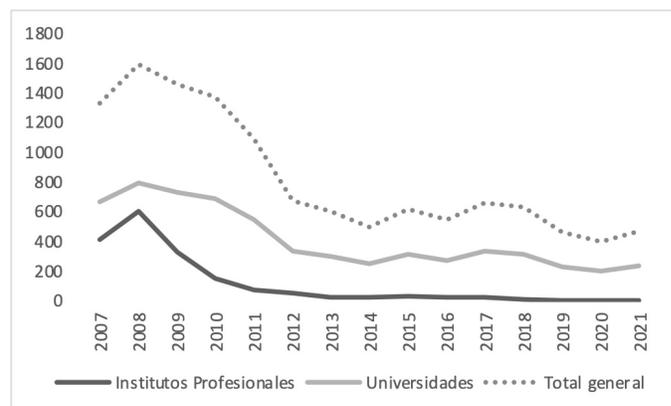


Figura 3: Oferta formativa y matrícula en Educación Superior de programas en Pedagogía en Educación Técnico-Profesional. Fuente: Elaboración propia con base en los datos de Serie de Tiempo 2007-2021 SIES – Mineduc.

TABLA II
OFERTA FORMATIVA HISTÓRICA EN PROGRAMAS DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN TÉCNICO-PROFESIONAL

| Instituto Profesional INACAP | Instituto Profesional IPLACEX |
|-----------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| Pedagogía Técnico Profesional Electrónica Industrial | Pedagogía en Educación Media Técnico Profesional |
| Pedagogía Técnico Profesional Informática | Pedagogía en Educación Media |
| Pedagogía Técnico Profesional Mención Agrícola | Técnico Profesional, Mención Administración |
| Pedagogía Técnico Profesional Mención Contabilidad | Pedagogía en Educación Media |
| Pedagogía Técnico Profesional Mención Informática | Técnico Profesional, Mención Administración y Comercio |
| Pedagogía Técnico Profesional Mención Mecánica Automotriz | |

Fuente: Elaboración propia con base en los datos de Serie de Tiempo 2007-2021 SIES – Mineduc.

TABLA III
COMPARATIVA DE LA OFERTA VIGENTE EN EDUCACIÓN SUPERIOR PARA OBTENER
EL TÍTULO DE DOCENTE

| Nivel | Especialidades | Docentes en Función | Programas de Formación |
|------------|----------------|---------------------|------------------------|
| EGB + EMHC | 11 | 168.000 | 671 |
| EMTP | 35 | 6.500 | 3 |

Fuente: Elaboración propia con base en los datos SIES y Directorio de Docentes – Mineduc 2021.

discusión que aún tiene mucho por decir tanto desde la perspectiva de la idoneidad para dar forma a los procesos de enseñanza-aprendizaje, como desde la perspectiva de la política pública para regular lo que sucede dentro los establecimientos. Esta discusión está, por cierto, lejos de ser algo exclusivo de los aspectos técnicos o normativos de la política educativa, sino que es una decisión y una declaración sobre quienes decidimos que lideren los aprendizajes en nuestros establecimientos, poniendo el énfasis en las capacidades necesarias para asegurar el camino hacia donde deseamos dirigir la enseñanza media técnico-profesional.

Así mismo, los antecedentes ya señalados dan cuenta de un insuficiente pronunciamiento en lo que respecta a esta discusión, existiendo incipiente producción investigativa que, sin embargo, no está articulada con alguna de las líneas de política pública existentes. Resulta notoria y preocupante la brecha entre las normativas existentes (que atienden a las necesidades particulares de la enseñanza técnico-profesional), y su difusa aplicación. Por tanto, el reflexionar y discutir sobre esto está lejos de ser una mera crítica, sino que aporta a un espacio conocido y comprobado para mejorar los aprendizajes. Podemos considerar a la omisión de la norma existente como una forma de acción para responder a una necesidad, sin embargo esta no asegura la presencia, actualización, cobertura territorial de docentes EMTP bajo un criterio mínimo de calidad.

Lo anterior resulta tener un sentido urgente en el contexto

de las crecientes exigencias y las expectativas de alto rendimiento que existen sobre los establecimientos por obtener buenos resultados. En esta línea los programas formativos de diferentes programas de carácter organizativo –en las líneas de liderazgo, dirección, gestión– buscan fortalecer los establecimientos a través del abordaje sistémico-organizativo, no obstante existe un riesgo de que los esfuerzos para cumplir los Estándares Indicativos de Desempeño Técnico Profesional pueda no fructificar en sus resultados de aprendizaje dado que pareciera existir un déficit de docentes idóneos. Esto en particular es relevante cuando existen grandes programas y planes tales como la Estrategia Nacional de Formación Técnico Profesional o los Centros de Liderazgo con foco técnico-profesional, financiados por el estado.

En síntesis, se observa que características propias y la naturaleza de la enseñanza técnico profesional implica necesariamente que quienes enseñan las especialidades sean personas que han entrado a la labor docente de manera más tardía que sus pares de la enseñanza humanista científico. Este perfil se asemeja a un formador de educación superior que se enfoca en un ámbito disciplinar particular, no obstante en la EMTP se persiguen también otros objetivos de aprendizaje y socialización.

El desafío por tanto no reside exclusivamente en que los establecimientos refuercen el cumplimiento de la normativa, sino que primeramente está sujeta a las capacidades del

mercado de educación superior. Los programas de formación inicial EMTP poseen una oferta interesante pero extremadamente limitada a nivel territorial, explicado por la baja densidad de los establecimientos EMTP en el país y la amplitud geográfica del país que dificultan un mercado centralizado. Las políticas de la educación superior sitúa los incentivos en la demanda de formación, en la línea de lo que Espinoza (2017) ha identificado a este respecto, señalando que “el régimen de oferta y demanda que ha guiado el desarrollo de las IES desde 1981 ha generado una mayor preocupación por satisfacer la demanda por matrícula que los requerimientos que exige el mercado laboral para los egresados”, por lo que debe ser subvencionado por algún ente externo. Sin duda que invertir en la formación inicial de docentes es un gran paso para mejorar la calidad de las aulas.

Por tanto, existe un importante espacio de mejora respecto a la formación inicial de los profesores EMTP, bajo el supuesto (no necesariamente verdadero) que su experiencia como especialistas de las áreas económicas es suficiente. De esta forma, se puede potenciar un perfil de altísimo valor dentro de los establecimientos, asegurando su competencia no solo para enseñar un área disciplinar sino que para tomar las decisiones más adecuadas para formar a los estudiantes y atender la diversidad de necesidades y particularidades que tengan en la enseñanza. Para esto se deben considerar también estrategias diferenciadas de captación y

formación pedagógica temprana, de tal forma de atraer interesados y asegurar su inserción en las aulas técnico-profesionales

AGRADECIMIENTOS

Artículo resultado del proyecto Fondecyt N° 1220920, financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) y del Proyecto UTA MAYOR Código 5731-22, financiado por la Universidad de Tarapacá.

REFERENCIAS

- Agencia de Calidad de la Educación (2016) *Calidad educativa en educación media técnico profesional desde la perspectiva de los actores clave del sistema*. Santiago, Chile, 48 pp.
- Bellei C, Contreras M, Valenzuela JP, Vanni X (2020) *El liceo en tiempos turbulentos ¿Cómo ha cambiado la educación media chilena?* Lom Ediciones. Santiago, Chile, 444 pp.
- Bravo M, Rojas A, Mondaca, C (2021) Liderazgo distribuido y sistémico con pertinencia cultural en la educación media técnico profesional chilena: desafíos y propuestas de política educativa. *Interciencia* 46: 462-470.
- Bravo M (2022) *Universidades privadas independientes en Chile : ciclo de vida, comportamiento organizacional e inserción en el sistema de educación superior*. Tesis. Universidad de Leiden, 312 pp. https://catalogue.leidenuniv.nl/primo-explore/fulldisplay?vid=UBL_V1&lang=en_US&docid=UBL_LMA51401148590002711&context=L
- Brunner JJ, Uribe D (2007) *Mercados universitarios: El nuevo escenario de la educación superior*. Ediciones Universidad Diego Portales. Santiago, Chile, 416 pp.
- CILED (2021) *Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar en la Educación Media Técnico Profesional*. Santiago, Chile, 49 pp.
- CPEIP (2019) *Preguntas frecuentes sobre el ingreso a la Carrera Docente de establecimientos particulares subvencionados*. Centro De Perfeccionamiento, Experimentación E Investigaciones Pedagógicas. <https://www.cpeip.cl/preguntas-frecuentes-sobre-el-ingreso-a-la-carrera-docente-de-estableci>

- mientos-particulares-subvencionados/.
- Elige Educar (2021) *Análisis y proyección de la dotación docente en Chile*. Área de Investigación. Santiago, Chile, 16 pp.
- Elmore R (2010) El Núcleo Pedagógico, *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Fundación Chile. Santiago, Chile, pp. 17-36.
- Espinoza O (2017) Acceso al sistema de educación superior en Chile. El tránsito desde un régimen de elite a uno altamente masificado y desregulado. *Universidades 74*: 7-30. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2017.74.484>
- Korthagen FAJ (2010) How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy 36*: 407-423. <https://doi.org/10.1080/02607476.2010.513854>
- Leithwood K, Harris A, Hopkins D (2020) Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management 40*: 5-22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Manghi D, Saavedra C, Bascañan N (2018) Educative Practices in Public Education Contexts, Inclusion Beyond Contradictions. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva 12*: 21-39. <https://doi.org/4067/S0718-73782018000200021>.
- MINEDUC (2011) *Educación Técnico Profesional en Chile: antecedentes y claves de diagnóstico*. Centro de Estudios del Ministerio de Educación de Chile. Santiago, Chile, 61 pp.
- MINEDUC (2016) *Política Nacional de Formación Técnico Profesional*. Santiago, Chile, 46 pp.
- MINEDUC (2020a) *Estudio sobre trayectorias educativas y laborales de estudiantes de educación media técnico-profesional*. Serie Evidencias MINEDUC. Santiago, Chile 58 pp.
- MINEDUC (2020b) *Estrategia Nacional de Formación Técnico Profesional*. Santiago, Chile, 51 pp.
- MINEDUC (2021) *Estándares indicativos de desempeño para los establecimientos que imparten educación técnico-profesional y sus sostenedores*. Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación. Santiago, Chile, 115 pp.
- Sevilla MP (2012) Radiografía de la Educación Técnico Profesional en Chile, *Serie Evidencias MINEDUC*. Santiago, Chile, 16 pp.
- Sevilla MP (2021) La educación técnico-profesional y su potencial para mejorar la trayectoria educativa y laboral de las mujeres en las áreas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas: una revisión regional, *Serie Asuntos de Género 160*, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Santiago, Chile, 44 pp.
- Sevilla MP, Arévalo V (2020) Formación y Evaluación de Docentes Técnicos en Chile. Persistentes Inequidades Para La Educación Media Técnico Profesional. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa 5*: 1-13. <https://doi.org/10.5212/RETEPE.V.5.15320.015>.
- Subsecretaría de Educación Superior (2022) Becas Vocación de Profesor y Financiamiento. <https://educacionsuperior.mineduc.cl/por-que-estudiar-pedagogia/becas-vocacion-de-profesor-y-financiamiento/>.
- UNESCO (2011) *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE 2011*. Instituto de Estadística de UNESCO. Montreal, Canadá, pp. 50-53.
- Valenzuela J, López I, Sevilla A (2019). La movilidad de los nuevos profesores chilenos en la última década: aprendizajes para mejores políticas públicas. En C. Cox y L. Meckes (Eds.), *Formación de profesores en Chile: políticas, prácticas y desafíos*. UDP. En Prensa.
- World Economic Forum (2020). *The Future of Jobs Report 2020*. Geneva, Suiza, 163 pp.

INTERCIENCIA

REVISTA DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE AMÉRICA

| | |
|-----------------------------------------|----------|
| INDIVIDUAL | US\$ 225 |
| INSTITUCIONAL | |
| América Latina y El Caribe | US\$ 270 |
| Instituciones de U.S.A. y Canadá | US\$ 345 |
| Europa | US\$ 420 |
| África y Asia | US\$ 465 |