



**UNIVERSIDAD
ALBERTO HURTADO**

Facultad de Educación
MAGÍSTER EN POLÍTICA EDUCATIVA

FORTALECIMIENTO DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES EN LA
EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICO PROFESIONAL: UNA DEUDA PENDIENTE.

Tesis para optar al Grado de Magíster en
Magíster en Política Educativa

Por
Andrea Constanza Verdugo Bascuñán

Profesor Guía: Leonardo Sepúlveda

Santiago de Chile

Octubre 2018

FORTALECIMIENTO DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES EN LA EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICO PROFESIONAL: UNA DEUDA PENDIENTE.

Andrea Verdugo Bascuñán

RESUMEN

Este artículo tiene por objetivo analizar las principales transformaciones que ha vivido el sistema de formación técnico profesional de nivel medio y su relación con las competencias docentes en Chile. En el aspecto central del artículo, se argumenta que la falta de regulación de estas competencias ha operado en el país, dejando en manifiesto la falta de idoneidad de estos actores dentro del sistema. Los docentes son los principales gestores de cambio en el sistema educativo y su éxito depende en gran medida de las acciones que efectúen estos profesionales dentro de los establecimientos. En consideración de ello, el análisis enfatiza en cómo la educación media técnico profesional (EMTP) se ha complejizado, sin un acompañamiento oportuno de perfeccionamiento docente y sin la generación de políticas que regulen o fomenten la adquisición o actualización de las competencias elementales necesarias para impartir este tipo de formación.

Palabras clave: educación media diferenciada, competencias pedagógicas, competencias específicas, docencia, reforma curricular

ABSTRACT

The main focus of this article is to analyze the transformations that the secondary vocational technical education training system is experiencing and its relation with the teaching scope in Chile. The proposal indicates on how the lack of regulation in these competences has operated in the country, evidencing the lack of suitability these actors have within the system. Teachers are the main role players in the change of the educative system and its success depends greatly on the actions that these professionals perform in their institutions. Taking this in consideration, the analysis puts emphasis on how the secondary vocational technical education has been made more difficult without a timely support for teacher improvement and with a lack of policies that regulate or enhance the acquisition or upgrade of necessary competences to teach this kind of formation.

Key words: secondary vocational technical education, pedagogical skills, specific skills, teaching, curricular improvement

INTRODUCCIÓN

El invisibilizado discurso en torno a la formación técnica del país ha dejado de estar oculto. El año 2017, en voz de la presidenta Michelle Bachelet se presentaron las bases para la que podría transformarse en la primera política pública referente a este tipo de formación, proponiendo la reestructuración del sistema en sus diferentes componentes.

Al año siguiente, la Comisión Nacional para la Productividad dilucidó los principales hallazgos relativos a esta temática, acreditando los problemas presentes en las cualificaciones para el desempeño laboral de la sociedad chilena y su relación con la estructura de la formación técnica.

Conscientes de estas problemáticas, el Mineduc publicó “Estrategia para una Formación Técnico Profesional” la cual presenta un abanico de propuestas a trabajar en beneficio de mejorar la educación técnica (formal e informal) en relación a la calidad y pertinencia del sistema, con el objetivo de responder a las transformaciones sociales y tecnológicas que invaden el mundo del trabajo, la economía y la productividad del territorio.

Llama la atención que dentro de la mayoría de los documentos en los cuales se manifiestan soluciones y acciones en torno a la educación técnica (Comisión Asesora de Formación Técnico- Profesional, 2009; Sepulveda, 2017; Estrategia Nacional de Formación Técnico Profesional, 2018, Comisión Nacional de Productividad, 2018, Mejora la técnica, 2016), reiteradas veces se infiere de ellos que los docentes de educación media técnica no son los adecuados para impartir este tipo de formación diferenciada. Acompañado de este análisis, normalmente no se proponen medidas concretas para remediar este inconveniente. Las propuestas son escasas y responden principalmente a voluntariedades de estos mismos actores en responsabilidad con su propio ejercicio docente.

Aun cuando este problema fue declarado en el documento “Bases para una política de formación técnico profesional en Chile” el año 2009, el diagnóstico se mantiene. El año 2016, la implementación de un nuevo currículum técnico se vivenció en más de 900 establecimientos del país, enfrentando nuevamente a los docentes a transformar sus prácticas pedagógicas dentro del aula en miras de mejorar la educación técnica, sin antes haber remediado los nudos críticos presentes al interior del sistema.

Este ensayo fue construido a partir de fuentes bibliográficas. La información fue recolectada de documentos oficiales y estudios científicos relativos a la formación técnica, según lo analizado se estructuraron tres apartados: historia de la formación técnica en Chile y su evolución; políticas educativas que envuelven la implementación de la educación medio técnico profesional (EMTP) y finalmente el perfil y contexto del docente técnico de nivel medio en nuestro país. A través de ellos se afirmará cómo los cambios realizados en la historia de la EMTP en Chile no han sido acompañados de una política oportuna que resguarde las competencias específicas que deben tener los docentes de EMTP, aun cuando han sido ellos quienes han desarrollado las principales transformaciones implementadas. En consecuencia, durante la existencia de este sistema educativo en el país el Estado ha desatendiendo uno de los focos claves para el mejoramiento real del sistema.

1 HISTORIA DE LA EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICO PROFESIONAL

Establecidas las bases para la conformación de la nación, expuestas en la constitución del año 1833, los gobernantes otorgaron énfasis en la educación y en la formación de un sistema acorde a responder las necesidades de los ciudadanos. Se crearon instituciones de gran influencia social y educacional como el Instituto Nacional, la Universidad de Chile y la primera red de establecimientos de Educación secundaria. Además de la consolidación de estas primeras iniciativas, en el año 1849 el país se embarcó en un nuevo desafío, crear una institución que ofreciera cursos de carácter técnico como carpintería, herrería, fundición y mecánica (Muñoz. Norambuena, Ortega, Perez, 1987) y en respuesta a ello, se fundaría oficialmente la “Escuela de Artes y Oficios” en Santiago, dando una eficiente respuesta a las necesidades de la época. Con el tiempo, la expansión de esta iniciativa llevó a fundar otras escuelas de enseñanza técnica en provincias como Copiapó, La Serena, Antofagasta, Concepción, Temuco y Valdivia, cada una de ellas dando respuesta a las singularidades del desarrollo económico en su territorio. ¹

La relevancia de estas instituciones incitó al Consejo de Enseñanza Agrícola e Industrial a conformar en 1888 la Escuela de Artes y Oficios para mujeres, proyecto aceptado con gran entusiasmo puesto que, a la fecha, la industria perdía al no integrar mujeres en ciertos trabajos que les eran peculiares y en los cuales les podían perfeccionar fácilmente (Boletín de la Sociedad de Fomento Febril, 1888). Ésta formaba en los cursos: Comercial, Modistas, Lencería y costura corriente, Bordado, Guantería, Cartonaje y marroquinería, Cocinería, Lavado y planchado y Dibujo. Todos cursos financiados por el Estado.

Las necesidades industriales fueron mutando en el país producto de la depresión económica de 1929, convocando al Estado a intervenir mayormente en los procesos de desarrollo de la industria. La crisis también transformaría la forma en la que se fundamentaba la formación técnica, se forjó un distanciamiento con los modelos culturales y económicos en los que se basó anteriormente, dando paso a una época de desarrollo “hacia adentro” (Castillo, 2015)

Durante todo el tiempo transcurrido desde la fundación de la Escuela de Artes y Oficios, la educación técnica estaba orientada a preparar a hijos de campesinos en trabajos manuales (Leyton, 2010), pero en 1940 las políticas estatales infundieron un sentido industrialista y auto-abastecedor, que llevó a la diversificación del alumnado, incorporándose la clase media, los cuales encontraron en la educación técnica un mecanismo de progreso social (Castillo, 2015).

Esa misma década, los estudiantes de las escuelas técnicas, unidos en la Federación de Estudiantes Mineros e Industriales de Chile, llevaron a cabo diversas manifestaciones en función de transformar sus instituciones de carácter técnico en universidades. Sus peticiones fueron escuchadas fundando en el año 1947 la Universidad Técnica del Estado en Santiago y 8 sedes a nivel adicionales de carácter regional.

La formación técnica paulatinamente tomó relevancia en el país, al mismo tiempo que la educación secundaria presentaba una baja tasa de participación en comparación a la

¹ Biblioteca Nacional de Chile. La educación técnica en Chile. Memoria Chilena. Disponible en <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-682.html#documentos>

educación básica (Castro y Orellana, 2010). Atendiendo al reto que significaba aumentar la cobertura en educación media, en 1965 el presidente Eduardo Frei Montalva puso en marcha la reforma educacional; con ella, una de sus principales transformaciones estuvo asociada al reconocimiento de la Educación Técnico Profesional como educación formal secundaria. Por primera vez la educación formal entregó una alternativa distinta a la formación académica, responsabilizándose de entregar conocimientos fundamentales para la ciudadanía, otorgando un nuevo sentido a la educación secundaria por parte de la sociedad chilena.

Desde la reforma de los años 60 hasta inicios del golpe militar la EMTP estuvo a cargo del Estado, siendo éste el encargado de determinar cuáles eran las especialidades que se impartirían en el territorio acorde a los requisitos del sector productivo. De esta forma también podía determinar los valores y conocimientos transversales que deseaban transmitir a los jóvenes desde la educación en este nivel.

Bajo las condiciones impuestas por el régimen militar, el sistema educativo chileno vivió una serie de transformaciones que avasallaron con el antiguo sistema y que afectaron al conjunto de prácticas educativas. La educación técnica no fue la excepción.

En el año 1983 el gobierno concedió a los establecimientos total libertad para seleccionar las especialidades a impartir. Esta nueva facultad de las escuelas es declarada por algunos autores como un fracaso, debido a la desregulación que acompañó esta decisión (Castro & Orellana, 2010) y la escasa innovación pedagógica utilizada por parte de los colegios.

Con la vuelta a la democracia, el gobierno apostó nuevamente por regular las especialidades y sus respectivos curriculum en la EMTP; previamente el número de especialidades ascendía a más de 400 y no respondían a la actualización ni las necesidades del mercado (Miranda, 2003). Actualmente se mantiene el modelo regulado implementado en 2003, siendo el Ministerio de Educación el responsable de conversar con el mundo productivo y determinar las especialidades a impartir dentro de los liceos con modalidad diferenciada del país.

Al presente la EMTP es elegida por más de 156.000 jóvenes, representando casi al 40% de la matrícula de educación secundaria (Ministerio de Educación, 2016). Gran parte de los alumnos pertenecientes a esta modalidad de estudios provienen de los tres quintiles más bajos (Larrañaga, Cabezas y Dussailant, 2013), se estima que el 60% pertenece a los primeros dos quintiles. (Sepulveda, 2017)

A su vez, los últimos 10 años han demostrado un aumento significativo en el porcentaje de alumnos de la EMTP que continua estudios en la educación terciaria, se calcula que el 42% de los egresados de este nivel ingresará a la educación superior (Comisión Nacional de la Productividad, 2018).

La evidencia demuestra que cursar estudios secundarios de carácter técnico tiene una serie de efectos perjudiciales ante las posibilidades de continuidad de estudio, atribuyendo un impacto negativo sobre el desempeño académico de los estudiantes (Zubizarreta, Paredes y Rosenbaum, 2014) En este escenario resulta cada vez más necesario poner énfasis en las habilidades generales que permitan a los estudiantes enfrentar con libertad su futuro, sin encasillarse tempranamente en trayectorias educativas particulares. Para esto se requiere diseñar mecanismos efectivos que eliminen las secuelas negativas que se producen al

pertenecer a este sistema de formación, evitando el juicio negativo que hasta la actualidad enfrenta la EMTP.

2 TRANSFORMACIONES Y POLÍTICAS EDUCATIVAS EN TORNO A LA EMTP

Previo a la reestructuración de la educación en 1965, la cobertura en educación media respondía a menos de 45% (Aylwin, Bascañan, Correa, Gazmuri, Serrano, Tagle, 1990), la necesidad de generar un mecanismo que impulsara y mejorara el acceso a la educación secundaria parecía pertinente. En este mismo nivel el porcentaje de deserción era de un 75%, en efecto, de 100 alumnos que ingresaba a la educación media solo 26 de ellos la terminaba (Leyton, 2002).

Este tipo de educación era concebida como una educación selectiva, inclusive su estructura estimulaba la estratificación de la sociedad. El currículum, las metodologías de enseñanza y los procesos de evaluación estaban orientados al segmento de alumnos que posteriormente ingresaba a la universidad, el cual respondía a un bajo porcentaje dentro de los jóvenes del país (Leyton, 2010). Bajo esta lógica, la educación media no era atrayente para estudiantes que no pretendían ingresar a la educación terciaria. Con el reconocimiento de la educación técnica como educación formal se entregó a los alumnos la opción de educarse a través de conocimientos transversales al mismo tiempo que obtenían herramientas y competencias para insertarse tempranamente al mundo del trabajo (Agencia de la Calidad, 2016). Durante los 4 años de enseñanza técnica, jóvenes tendrían la opción de obtener un título técnico que acreditará sus conocimientos en determinadas especialidades.

En relación a la reforma, y como estrategia clave para enfrentar la crisis relativa a los problemas de calidad y equidad presentes en la educación chilena, se creó el CPEIP (Centro de Perfeccionamiento e Investigación Pedagógica). El sistema parecía no contar con las herramientas para respaldar la permanencia de los alumnos ni garantizarles un progreso educativo durante los años de enseñanza (Leyton, 2010), por lo tanto, este nuevo organismo sería el encargado de generar diferentes estrategias para el mejoramiento en sus distintos niveles.

Gran parte de la labor del CPEIP, desde su creación, ha estado orientada al perfeccionamiento de profesores y docentes, actualizando sus conocimientos y entregando herramientas de trabajo acorde a las transformaciones propias del sistema educativo. Anterior a esto, la formación de docentes y la actualización de sus competencias se encontraba segmentada en dos categorías: la primera de docentes formados en universidades y la segunda de docentes técnicos y primarios formados en escuelas normalistas o institutos técnicos, diferencia que generaba limitaciones para el perfeccionamiento de quienes formaban el último grupo (Leyton, 2010). Justamente, este nuevo organismo ampliaría las oportunidades de acceso a cursos de perfeccionamiento y actualización docente a quienes fueron discriminados anteriormente por el sistema de formación.

Tanto la labor del CPEIP, como los avances relativos al sistema de educación formal se vieron interrumpidos por la dictadura militar. Dentro de la educación media, además de la privatización de la educación, los cambios afectaron a la estructura, la cual fue nuevamente reformulada. Los planes y programas, que anteriormente eran establecidos a nivel central

para la formación técnica, dejaron de ser regulados por el Estado, entregando a los colegios tal flexibilidad curricular que les permitía durante los cuatro años de educación media, impartir las especialidades que cada establecimiento consideraran pertinentes. Se terminó el plan común, la diversificación se inicia en primero medio y los planes de estudio son completamente diferentes para ambas modalidades (Cariola, Bellei y Nuñez, 2003) La posibilidad de regulación de la calidad se limitó con la flexibilidad curricular, así mismo el resguardo de las competencias específicas. La existencia de una amplia oferta formativa se tomó la EMTP, dificultando a la fecha el contar con un número específico de especialidades impartidas y conocer la definición de los contenidos mínimos que permitiesen su comparabilidad.

Además de la holgura curricular que afectó la pertinencia y calidad de la EMTP, las innovaciones atentaron directamente a los cuerpos docentes. Los profesores marcaban un deterioro a consecuencia de los cambios ocurridos entre 1973 y 1980, donde fueron despojados de su condición de funcionarios públicos, perdiendo todos los beneficios que habían adquirido previamente (Manzi, González, Sun, 2011). Durante la década del 80, la carrera “Pedagogía en Educación Técnico Profesional” fue eliminada de las universidades, en respuesta a la poca demanda por esta formación y la escases de instituciones que la impartían (Sevilla, 2012). La falta de incentivos por parte del Estado para atraer a profesionales a desempeñarse como docentes en este tipo de educación forjó un nuevo escenario: déficit de docente que cumpliera con las expectativas en el ejercicio docente, un envejecimiento de los profesores que cursaron pedagogía técnico profesional, docentes desactualizados en competencias técnicas y jóvenes sin interés en docencia Técnico Profesional. (Sevilla, 2012)

Además la desregulación de los años 80 dejó al descubierto la escasa innovación pedagógica con la que operaron los establecimientos educacionales ante las nuevas condiciones de enseñanza y la baja y desarticulada formación de los docentes técnicos, tanto pedagógica como técnicamente (Miranda, 2003)

Con la llegada de la democracia en la década del 90, la EMTP se impuso nuevamente a una reforma curricular. En primera instancia, y con el fin de asegurar que todos los alumnos del país tuvieran una exposición similar a los aprendizajes de formación general, al menos hasta el grado 10, se implementó como medida fundamental postergar la diferenciación de modalidades educativas Científico Humanistas y Técnico Profesional para tercero y cuarto medio, dos años menos que el periodo anterior.

El Estado retomó su rol activo en la determinación y regulación de las especialidades y sectores económicos, se inició un periodo de consulta al sector productivo, de resolución de objetivos fundamentales y terminales expresados en los perfiles de egreso, para cada una de las especialidades. El curriculum se reorientó hacia lo que se denominó “Curriculum para la vida” donde se privilegiaron los saberes transferibles y aplicables fuera de la escuela dentro de los diferentes ambientes donde se desenvuelve el individuo: personal, social, ciudadano, laboral y académico (Gysling, 2016), en el caso de la EMTP a través de un modelo pedagógico basado en competencias.

El curriculum desarrollado para la educación técnica introdujo el concepto competencia, las cuales se dividen en básicas y laborales, y representan un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que son aplicadas y demostradas en diferentes ámbitos de la vida

(OEI, 2003) Esta modificación obligó a vincular las competencias que se necesitan para desarrollarse en todos los campos de la vida con aquellas que son específicas para desarrollarse en los espacios productivos (dejando de lado la educación exclusiva en base al conocimiento). El trabajo en aula debía proteger la adquisición de ambos tipos de competencias.

Se abandonó el enfoque de capacitación para un trabajo específico pasando a un enfoque de competencias que permitió a los alumnos egresados flexibilidad ante los cambios tecnológicos y transformaciones del mercado, es decir, adaptación permanente a los cambios (Política Educativa, 2007).

Realizar un cambio educativo de tal envergadura fue determinante. Previo al cambio curricular de 1998 no se evaluó la complejidad real de realizar esta transformación desde la lógica del trabajo tradicional docente, tampoco se implementaron medidas de apoyo con las cuales apoyar a los docentes en el cambios. Los dos grandes ausentes en esta reforma fueron los docentes y la pedagogía (Castro y Orellana, 2010).

En tanto a la organización, actualización y determinación de las competencias laborales dentro del sistema educativo se observó cómo éstas topan con esquemas organizacionales que conducían tardíamente a ajustes curriculares los cuales debían ser lidiados a través del enfoque modular; finalmente la inexistencia de mecanismos para capacitar ágilmente a los docentes determinó lo insatisfactorio del resultado de esta propuesta (Miranda, 2005).

Analizando el periodo anterior, y en conocimiento de que 90% de los establecimientos de educación técnica utilizaban los programas oficiales (aun cuando existía la posibilidad de proponer uno propio) el Ministerio de Educación decidió en 2013 actualizar el currículum técnico.

El modelo curricular basado en competencias laborales proporcionaba formación teórica y práctica, integraba el saber con el saber hacer en una estructura de aprendizajes esperados que abordaban una dimensión productiva de manera globalizada (Mineduc, 2013). La actualización curricular para la EMTP del año 2013 decidió seguir apostando por esta configuración.

La estructura modular también se mantuvo acorde al currículum anterior, permitiendo mayor flexibilidad que la estructura basada en asignaturas. La utilización de módulos posibilitó la mejor adquisición de los aprendizajes y facilitó la articulación con cursos de capacitación y formación técnica de nivel superior, tal como ocurría en otros países, transformándola en más acertada para nuestro sistema educativo diferenciado (Espinoza, Castillo y Traslaviña, 2011)

Cada uno de los programas de estudio (actualmente vigentes) establece: módulos acordes a cada una de las especialidades, perfil de egreso transversal y perfil de egreso específico de la especialidad, objetivos de aprendizaje, aprendizajes esperados, horas destinadas al desarrollo de cada módulo y a cada uno de los niveles educativos que lo componen. Transversalmente se estableció un módulo común para cuarto medio “Empleabilidad y Emprendimiento” el cual comprende las competencias y habilidades para insertarse en el mundo del trabajo que todo alumno debería poseer (Mineduc, 2015)

El cruce entre las competencias técnicas y las competencias transversales del nuevo currículum, han permeado una nueva lógica de trabajo en los establecimientos, fundando una nueva propuesta pedagógica que promueve prácticas actualizadas y flexibles. Los programas oficiales implementados el año 2016, poseen un desglose más detallado que el currículum anterior, transparentando los raciocinios de construcción y coherencia interna en lo planteado en éstos. El detalle y la profundización de los nuevos planes y programas presentan un sustento para docentes y equipos directivos que no se encuentra en ninguno de los programas técnicos trabajados anteriormente en el país.

Independiente del detallado desglose presente en el nuevo currículum técnico, es posible reconocer que durante la historia y las transformaciones dirigidas a la formación técnica de nivel medio no se han realizado intervenciones profundas orientadas al trabajo con los docentes o a la determinación de la calidad de las competencias que éstos poseen para poder ejecutar los objetivos propuestos dentro del aula. Además, el currículum se ha complejizado a medida que se llevan a cabo nuevas transformaciones en el sistema educativo, sin tener evaluaciones o iniciativas que permitan mejorar sustantivamente la educación técnica. Dentro del sistema los docentes siguen siendo actores claves en el mejoramiento educativo, por lo tanto, mientras no se diseñen medidas específicas de colaboración, perfeccionamiento o apoyo a éstos, es probable que los nudos críticos relativos a su desempeño se mantengan independiente de las otras propuestas que se concreten para los otros componentes del sistema de formación técnica.

3 DOCENTES EN LA EMTP

3.1 Nudos críticos en la EMTP, ¿Cómo afectan a los docentes?

A lo largo del tiempo se han identificado los principales nudos críticos que envuelven la formación diferenciada. Ante ellos, diversos investigadores han aportado diagnósticos sobre este sistema que persisten a lo largo de los estudios, los cuales influyen de una u otra forma en el éxito del sistema.

Para el caso de los docentes, se puede desprender cómo la existencia de algunos de estos problemas interviene directamente en su trabajo. Este tipo de limitaciones produce consecuencias en el actuar de los profesores dentro del aula y exige un ejercicio docente adaptativo para remediar las secuelas provocadas por ellos.

De las investigaciones en torno a la EMTP en Chile de los últimos 20 años se desglosan 4 focos problemáticos que sitúan al docente en un eje clave para lidiar con las falencias propias del sistema de formación diferenciada: Problema de Calidad y Pertinencia; Falta de Financiamiento; Desarticulación con el mundo del trabajo; Falta de mecanismo de evaluación propios de formación técnica. (Comisión Nacional de Productividad, 2018; Comisión Asesora de Formación Técnico-Profesional, 2009; Consejo Asesor de Formación Técnico Profesional 2018, Sepulveda, 2017)

Calidad y Pertinencia

Al referirnos a la Calidad y Pertinencia hacemos referencia a la capacidad que tiene el sistema de generar aprendizajes y competencias que respondan a las necesidades de los estudiantes, del mundo del trabajo, del desarrollo social y económico del país (Mineduc, 2018) En consonancia, los sistemas exitosos de educación técnica actúan flexibilizando los espacios de formación, permitiendo a los alumnos desarrollar aprendizajes en diferentes centros de extensión, más cercanos a la empresa o que se asemejen al mundo laboral (Comisión Nacional de Productividad, 2018). En Chile estas posibilidades se limitan a la modalidad dual y a vagas experiencias con empresas de determinados establecimientos. Los vínculos que se realizan con estas entidades suelen responder a voluntariedades, dentro de las cuales no todos los establecimientos poseen las mismas posibilidades de acceder a estas alianzas (Sevilla, Farías y Weintraub, 2014), ya que, dependen del vínculo que el director del establecimiento o la municipalidad puede ejercer con los sectores privados.

Para responder a esta dificultad los docentes deben desarrollar continuamente nuevos aprendizajes y competencias, tanto en espacios estructurados, como basados en la propia experiencia de los jóvenes. Al posicionar al docente como responsable de actualizar dichas competencias, la exigencia para éste revela que debe tener un estrecho vínculo con el mundo del trabajo. Un establecimiento que no proporciona espacios formativos semejantes a la empresa, posiciona al docente como garante de guiar a los alumnos hacia ello, haciendo uso de diversas metodologías de enseñanza que involucre a los estudiantes en estas áreas. El requerimiento para un docente en este caso es doble: generar estrategias diversificadas de enseñanza para acercar a los alumnos las vivencias propias del sector productivo y la actualización constante de su experiencia como parte del mundo del trabajo. En consecuencia, su participación activa en el mercado laboral le permitirá trabajar en base a didáctica de enseñanza pertinente dentro del aula.

Financiamiento

La gestión de los recursos económicos en las instituciones educativas relativas a la infraestructura apunta a un tema crítico. En la EMTP ésta tiende a quedar obsoleta en un corto tiempo, además requiere de constante mantención para dar uso por parte del alumnado. La insuficiencia de estos medios y equipamiento para cumplir con los lineamientos del programa de cada especialidad pone en jaque el cumplimiento de las competencias específicas declaradas en el currículo nacional. (Márquez, Mena, Espinoza y Álvarez, 2005) Esta problemática no solo responde a la dificultad en la constante adquisición de tecnología relevante para la especialidad, sino que también en contar con los elementos necesarios para el desarrollo de capacidades que permitan a los alumnos una inserción laboral adecuada (Espinoza et al, 2011)

Cuando la infraestructura empieza a sufrir un descalce con el mundo del trabajo, el docente empieza a tomar un rol más complejo dentro de la sala de clases, debe enseñar las mismas competencias pero sin este insumo. Al igual que lo ocurrido en temas de calidad y pertinencia, debe ser el docente quien sea capaz de utilizar metodologías de enseñanza diversas para dar cumplimiento a las competencias establecidas en los escenarios simulados (Alliaud & Antelo, 2009). En efecto, el sistema requiere de profesionales que sean capaces

de utilizar métodos pedagógicos que reduzcan las brechas producto de la transformación tecnológica y digital del mundo productivo con la enseñanza dentro de la escuela y con los problemas de infraestructura antes señalados. Estas exigencias pedagógicas se ven limitadas en su cumplimiento en tanto el sistema no posee la capacidad de capacitar a todos los docentes, por ende, las posibilidades de los docentes para responder a este déficit persisten al mismo tiempo que persisten los problemas de infraestructura dentro de los establecimientos.

Desarticulación con el mundo del trabajo

Una de las mayores críticas que se realiza al sistema de formación técnico en nuestro país es la evidente desarticulación con el mundo del trabajo y las exigencias de éste ante los futuros trabajadores (Sevilla et al. 2014). En la EMTP las críticas se vuelven más profundas producto de la extensa temporalidad existente entre un cambio curricular y otro. Las capacidades del Ministerio de Educación de responder a la velocidad de los cambios tecnológicos y productivos es insuficiente, los planes y programas suelen quedar rápidamente desfasados. Una constante actualización de mallas que regule la oferta formativa es una exigencia indispensable para coordinar las demandas del mundo productivo y la inserción laboral (Sepúlveda, 2013) la cual parece ser una deuda pendiente desde el Estado a la formación diferenciada.

La desactualización se transforma en un problema mayor cuando señalamos que el 90% de los establecimientos del país hace uso de los planes establecidos a nivel central. (Mineduc, 2006). Por esta razón se requiere que las brechas percatadas por las imponentes transformaciones del sistema económico y productivo sean remediadas dentro de las escuelas. Cada establecimiento debe ser capaz de realizar adecuaciones al currículo para que los alumnos puedan transitar en espacios lo más similares al mundo laboral, de esta forma se minimizarán las asimetrías potenciales producen un descalce entre ambos sistemas.

Cuando comprometemos a un docente con la actualización del sistema al menos solicitamos que éste cuente con información actualizada y que sea capaz de ejecutar los cambios requeridos dentro del aula. Teniendo en cuenta el perfil de los docentes de la EMTP, este requisito supone una mayor carga de trabajo, puesto que, en su mayoría docentes son únicamente docentes de aula y no compatibilizan la docencia con el trabajo (Sevilla, 2012; Sepulveda 2017).

La desactualización recurre también a la capacidad de cada uno de los liceos y colegios de realizar dirección y gestión con una red de empresas. Esta tarea es deficitaria si tenemos en cuenta que incluso la gestión de las prácticas laborales de los estudiantes presenta dificultad a su realización.

Falta de mecanismos de evaluación propio de la EMTP

Los consensos presentados en las investigaciones señaladas anteriormente resaltan la falta de un sistema de evaluación propio para la formación técnico profesional en la educación

media. Los liceos suelen ser medidos a través de estándares e indicadores que no los diferencia de los establecimientos científico humanista.

Los procesos evaluativos son trascendentales para la educación escolar, dado que, se encuentra estrechamente relacionados con las prácticas pedagógicas, esclareciendo qué y cómo aprenden los estudiantes (Himmel, 2003). En la EMTP, la mayoría de las evaluaciones son de carácter interno, realizado por las mismas escuelas y es el insumo esencial para realizar los análisis referentes a la labor educativa.

Los procesos evaluativos son de gran utilidad en educación, permiten monitorear los progresos, generar retroalimentación y tomar decisiones sobre el quehacer pedagógico (Foster y Nuñez, 2018). En particular, para la EMTP sería pertinente una evaluación que tuviese beneficios similares a los de la medición Simce, con la cual se realizara una medición de logros de aprendizaje y logro de contenidos y habilidades del currículum vigente a todos los estudiantes del país. Los resultados apuntan a entregar a los colegios información sobre los factores asociados a su evaluación y el resultado. Los colegios con bajo desempeño reciben por parte de la Agencia de Calidad visitas de evaluación y orientación, encuentros en los cuales se busca contribuir a las trayectorias de mejoramiento en función a las características, necesidades y peculiaridades del establecimiento.

La educación técnica carece de este tipo de apoyo en tanto a formación diferenciada. No existen estándares diferenciados que permitan establecer la calidad de la educación técnica de un establecimiento. Revisando documentos oficiales se observa que no se ofrece información sobre qué tan pertinente es la formación técnica que se imparte, no se conocen cuáles son los vínculos con el sector productivo con los establecimientos, no se conoce si la infraestructura permite abordar los aprendizajes propuestos, entre otras falencias.

Conocer el resultado de los alumnos (en pruebas de gran escala) permite establecer relaciones con el desempeño de los docentes y tomar decisiones de política pública (Bravo, Falck, Gonzalez, Manzi y Peirano, 2008) Si bien, los docentes no son el único factor incidente en el logro de aprendizajes, conocer la situación chilena en término de implementación y cobertura curricular podría aventurar estrategias de focalización, detección de áreas y ámbitos de mejora y encausar programas de perfeccionamiento docente.

Las evaluaciones que hacen los profesores a sus propios alumnos no permiten realizar comparaciones entre ellas y no son suficientes para valorar el nivel de aprendizaje que alcanza el conjunto de alumnos que comprende el sistema educativo del país (Rizo, 2011) Es por esta razón que la existencia de un mecanismo de evaluación relativo al ámbito técnico en la educación media podría establecer información oportuna para comprender el sistema y establecer acciones concretas a favor del mejoramiento y la calidad educativa, permitiendo a los docentes reevaluar prácticas y proponer mejoras en su trabajo formativo.

3.2 Docentes de la EMTP frente al currículo por competencias

El cambio curricular de 1998 introdujo una transformación en torno al trabajo en la EMTP. El principal desafío radicaba en implementar un currículo por competencias, modificando la forma tradicional de enseñanza. El decreto 220 (1998) fijó un nuevo marco curricular

para la educación media, estableciendo objetivos fundamentales y contenidos obligatorios, así como también los perfiles de egreso para cada una de las especialidades.

El modelo curricular (existente a la fecha) propuso una serie de desafíos para docentes, dada la articulación de contenidos, habilidades y competencias. (Espinoza, 2008) El foco debía transitar desde una “formación para determinadas áreas de trabajo” a uno en “formación para la vida de trabajo” (Espinoza, 2008)

Esta innovación generó un nuevo rol en el docente técnico, la educación con énfasis en la enseñanza entendiendo al docente como único poseedor de conocimiento quedó obsoleta. La nueva propuesta de enseñanza comprometía un trabajo hacia el aprendizaje permanente, incentivando y promoviendo a las personas el “aprender a aprender” y no únicamente a “aprender” (Espinoza et al, 2011). El enfoque por competencias involucró una nueva concepción de la pedagogía, en la cual se situaría al estudiante en el centro, asignándole responsabilidad en el proceso de aprendizaje (Espinoza, 2008) Acorde a ello, el docente debía guiar a los estudiantes ayudándoles a seleccionar, interpretar y comprender la información obtenida en los diversos recursos consultados.

El docente debía enfrentarse a un marco curricular basado en el desarrollo de módulos el cual envuelve el trabajo en torno al desarrollo de capacidades, es decir, la obtención de comportamientos y no únicamente la adquisición de conocimientos técnicos. (Espinoza, 2008) Esto conllevó un trabajo en sala específico en tanto a la utilización de metodologías, actividades de aprendizajes y estilos educativos.

El desglose del nuevo currículo presentó la coyuntura de diferentes componentes para el éxito en su implementación. El nuevo modelo postuló ubicar en el centro al estudiante, lo que requería reformular de manera diferente los programas de estudio, una codificación fundamental en la organización pedagógica y el rol del docente. El trabajo didáctico combinó los siguientes componentes en el proceso educativo: actuación docente, características del estudiante, contenido o materia a impartir, contextos de aprendizaje y adecuadas estrategias metodológicas (Espinoza et al, 2011). A causa de lo antes señalado, el éxito de la actividad pedagógica sería resultado de la actividad realizada por el docente, apostando por él como principal responsable del éxito formativo.

El ajuste curricular y las actividades propuestas por el docente integrarían todas las dimensiones (conocimientos, destrezas/habilidades y actitudes) ordenadas de tal forma que permitiera la progresión de los aprendizajes lo que finalmente concreta el dominio de la capacidad. (Cazares, 2008) Para poder realizar la concreción del currículo nacional el docente debía ser capaz de establecer actividades como tareas estructuradas en un ambiente, secuenciadas y organizadas en torno al modelo pedagógico. A su vez, el modelo por competencias proponía una innovación pedagógica basada en el aprendizaje autónomo y al desarrollo de capacidades, lo que desafió una pedagogía y enseñanza más activa y personalizada.

Como ha quedado en evidencia, el cambio en el curriculum para la formación diferenciada en nivel medio de 1998 integró modificaciones sustantivas en su implementación, donde fueron los docentes los principales encargados de efectuar la propuesta ministerial en los establecimientos. Frente a esta situación, su propia percepción sobre el nuevo curriculum y su implementación no fue satisfactoria.

Luego de la reforma curricular, el 60% de los establecimientos no impartió adecuadamente los cambios propuestos por el ministerio, sea por falta de tiempo o por una infraestructura deficitaria. (Espinoza et al, 2011)

Al consultar a los docentes sobre su percepción de la implementación, ellos advirtieron que los programas y planes oficiales eran difíciles de ejecutar y extensos para el tiempo estipulado, lo que finalmente dificultaba la manera de trabajar en relación a ellos. (Mineduc, 2011) Por su parte, los docentes presentaron dificultad para gestionar el currículo dentro de la sala de clases con miras a lograr una inserción laboral exitosa (Olivera, Donoso, Orellana, 2011) lo que generó que gran parte de los egresados de la EMTP no recibieran una formación acorde al mundo del trabajo ni a las competencias laborales necesarias para desempeñarse. (Larragaña et al, 2013)

Uno de los principales problemas yacía en que los profesores no comprendían con claridad la diferencia entre teoría y práctica y como ambos elementos se integran en el proceso de enseñanza. (Mineduc, 2006). Los docentes no trabajaban bajo la lógica propia que supone el currículo por competencias, ellos aún leían el programa de estudios bajo la concepción de los contenidos, restándole complejidad a la propuesta. (Mineduc, 2006)

El desafío impuesto evidenció un gran problema dentro de los establecimientos que imparten EMTP en el país, un importante número de docentes no conocía aspectos de la didáctica relacionada con sus especialidades, metodologías, ni estilos evaluativos. Además los docentes presentaban deficiencias en el uso de material didáctico, aun cuando la organización de los espacios y en el uso de estrategias metodológicas y de evaluación este material existiese dentro de las instituciones, carecían de habilidades en. (Espinoza et al, 2011)

El rol activo del docente en la realización de adecuaciones curriculares en el aula para lograr el aprendizaje de todos los alumnos, y la influencia del docente en el cumplimiento exitoso en la inserción y formación de docentes (Ochoa, 2010) se dificulta en tanto analizamos lo que acontece desde la implementación del año 2003.

Las carencias de arrastre percibidas desde la ejecución del curriculum en base a competencias no han sido remediadas desde su aparición. Al revisar los programas de apoyo docente no se encuentran medidas concretas que permitan esclarecer que las falencias detectadas hayan sido trabajadas. Aun teniendo en cuenta cómo los desafíos desencadenados en la nueva normativa significaban un reto no resultado en la educación media, el Estado vuelve a realizar una adecuación curricular que mantiene la lógica del trabajo anterior, el cual no se ejecutó de manera idónea por parte de los docentes.

Difícilmente se podría esperar que la implementación del año 2016 se efectuara de manera exitosa si los docentes siguen presentando problemas en relación al entendimiento del curriculum y su bajada en aula. Además, sin el apoyo o acompañamiento a los maestros es posible que los vicios se vuelvan a repetir en desmedro de la calidad de la formación técnica.

3.3 Perfil del docente de especialidad en la EMTP.

La historia de los docentes de EMTP estuvo marcada por la eliminación de la carrera “Pedagogía en Educación Media Técnico Profesional”. Derivado de la falta de incentivos por parte del Estado para impartir este tipo de educación y la poca atracción de profesores por participar en este sistema de formación, en el año 2003 se aprobó el decreto 352 artículo 11 que permite que ofrezcan este tipo de educación profesionales o técnicos de carreras afines a las especialidades sin tener un título pedagógico. Incluso pueden ejercer como docentes egresados de las mismas especialidades de la EMTP.² Ya para el año 2009 los diagnósticos demostraban que un alto porcentaje de docentes que brindaba clases en esta modalidad eran efectivamente egresados de las mismas especialidades y no poseían cursos de perfeccionamiento ni cualificaciones adicionales (Comisión Asesora de Formación Técnico-Profesional, 2009), se presentaba un envejecimiento producto de la poca capacidad de atracción de nuevos docentes. Para docentes que se encontraban en ejercicio la OCDE reconoció que éstos se encontraban desactualizados en sus competencias (OCDE, 2010).

El estudio publicado el año 2018 por la Confederación de la Producción y el Comercio, referencia que al día de hoy existe un 58% de docentes que no posee estudios en ámbitos pedagogos, también aseguró que la calidad de los docentes de la EMTP en Chile es deficiente (Comisión Nacional de la Productividad, 2018). Bajo esta premisa recalcan tres aspectos básicos requeridos a docentes en países donde la formación técnico profesional es de alto estándar: Experiencia laboral reciente, Mecanismos de evaluación y capacitación permanentes, continúa formación pedagógica. En concordancia con estos requerimientos, la bibliografía internacional propone que los docentes de formación diferenciada deben desempeñarse utilizando competencias pedagógicas, competencias técnicas actualizadas y afines a los requisitos del sector productivo y competencias para la formación de personas polivalentes.

Competencias pedagógicas

La experiencia ha confirmado que los docentes técnicos son especialistas en áreas determinadas del conocimiento pero no cuentan con herramientas necesarias para ser facilitadores del aprendizaje como lo exige el modelo educativo. (Barrientos y Navío, 2015)

El actuar de los maestros en el sistema educativo requiere el cumplimiento de múltiples tareas las cuales son aprendidas a través de asignaturas relativas a la pedagogía. Planificar cursos, diseñar estrategias metodológicas y de aprendizaje, buscar y preparar recursos y materiales didácticos, utilizar diversos lenguajes disponibles, motivar al alumnado, gestionar el desarrollo de las clases manteniendo el orden, proporcionar información, facilitar la comprensión de conocimientos y fomentar el autoaprendizaje, promover la participación del alumnado, asesorar el uso de los recursos, orientar la realización de actividades, evaluar, entre otras funciones deben ser cumplidas por estos actores dentro de los establecimientos (Márquez et al. 2006). La comprensión de los contextos estudiantiles, el trabajo con la diversidad y el aseguramiento del éxito en los procesos educativos son

² Decreto N° 352, de 2003, Que reglamenta ejercicio de la función docente.

exigencias establecidas en relación a la labor docente. En tanto a Chile, el CPEIP ha establecido el “Manual para la Buena Enseñanza”, en el cual los cuatro dominios sugeridos responden a principios y competencias de carácter pedagógico (CPEIP, 2008). El supuesto es claro, los docentes deben cumplir con estas competencias y habilidades en consecución a la realización exitosa de los procesos tanto educativos como evaluativos (Avalos, 2002)

Por su parte, el perfil docente basado en competencias, explícita cómo un docente debe poseer competencias de diversa índole. En este caso, existen al menos tres tipos de competencias que se deben asegurar en el trabajo formativo: Competencias intelectuales, competencias sociales y competencias profesionales. Cada una de ellas escapa de las competencias relativas únicamente al dominio de la especialidad técnica en la EMTP, las cualificaciones nombradas anteriormente responden principalmente a la capacidad que poseen los profesores de orientar y estimular el aprendizaje, desarrollar liderazgo, resolución de conflictos, capacidad de comunicación, concreción de proyectos educativos, conocer y analizar la cultura de los estudiantes, realizar intervenciones didácticas efectivas, etc. (Garvis, 2007) Todas estas cualidades, habilidades y comportamientos que son estudiados por los docentes a través de estudios pedagógicos.

Competencias técnicas actualizadas y pertinentes

Diferentes países de la OCDE se enfrentan a la problemática de tener profesores en aula poco actualizados en competencias y conocimientos pertinentes a su especialidad (Breugel, 2014) Entre esos países se encuentra Chile.

Es esencial, al momento de referirnos a la formación, que los docentes cuenten con el dominio del conjunto de contenidos específicos de un campo disciplinar o de una especialidad. Esta condición es previa e ineludible del desarrollo de competencias, por consecuencia, es un ámbito relevante para asegurar la calidad de la educación técnico profesional en sus diferentes niveles. (Barba, Billorou, Negrotto y Varela, 2010)

En 2008 en base al estudio sobre idoneidad docente se presentaba como únicamente el 19% de los docentes de la EMTP compatibilizaba la docencia con el trabajo en la empresa (Microdatos, 2008), es decir, en su mayoría los profesionales eran docentes exclusivamente de aula. En referencia a ello, más la desarticulación existente entre la educación media diferenciada con el mundo del trabajo, se limitan las probabilidades de manejar y transferir información actualizada dentro de las salas de clases.

Cuando un docente no cuenta con las competencias específicas, articuladas en congruencia con las competencias del sector productivo, las adecuaciones curriculares que se deben realizar para el aseguramiento de la pertinencia se restringen y no responden a las necesidades de los estudiantes respecto a sus trayectorias de vida, al desarrollo social del país y al desarrollo económico y productivo.

La actualización continua de este tipo de competencias en los docentes es fundamental para controlar las brechas existentes de la educación con el mundo laboral. Desde esta lógica, se requiere de programas y proyectos que apoyen en este reto, puesto que, los avances tecnológicos progresan rápidamente en la sociedad actual desafiando al sistema a

flexibilizarse y actualizarse constantemente. (Consejo Asesor de Formación Técnico Profesional, 2018)

Competencias para formar personas y trabajadores

La sociedad ha experimentado transformaciones sin precedentes en diversas aristas de la vida social y tecnológica, convocando nuevos desafíos para las personas quienes deben desenvolverse en escenarios más complejos, dinámicos e inciertos. (Lino, 2011) El mundo laboral no es la excepción, el siglo XXI está requiriendo profesionales con habilidades blandas y competencias clave. La necesidad de desarrollar ciertas competencias para los trabajadores asociadas al relacionamiento y la comunicación ha emergido como exigencia de los actuales programas de formación. (Zuñiga, 2015)

Estudios develan cómo las habilidades no cognitivas concretan un mayor éxito y permanencia dentro de una empresa, mayor productividad y por ende mejores salarios, en comparación a las competencias relativas a la inteligencia (entendida como coeficiente intelectual) (Ramos, 2011).

Los espacios educativos deben evolucionar para responder a estas nuevas demandas. El docente debe ser capaz de formar personas polivalentes y no únicamente personas con cualificaciones específicas para responder a determinadas áreas del conocimiento. En particular deben cumplir con competencias sociales, con las cuales logren conocer la cultura de los alumnos (niños y jóvenes) y las particularidades de las comunidades (Marques, 2000) con el fin de focalizar la formación en relación a estas variables.

Las competencias no cognitivas tienen la ventaja de facilitar la adopción de los trabajadores ante los abruptos cambios del conocimiento y las habilidades específicas, contexto que se aproxima en relación a la automatización del empleo y el descalce educativo. (Comisión Nacional de la Productividad, 2018)

Se advierte que los trabajadores deben desarrollar competencias actitudinales que les permitan trabajar con otras personas, situarse en contextos interdisciplinarios y multiculturales, con consideración de respeto a las personas y su cultura, respetuosos con el medio ambiente, con capacidad y disposición a aprender, comunicativamente efectivos, sólidamente éticos, innovadores, emprendedores y flexibles. (Lino, 2011)

A su vez, UNESCO ha descrito cuatro dimensiones que componen el enfoque de educación a lo largo de la vida: Aprender a Conocer, Aprender a Hacer, Aprender a Vivir Juntos y Aprender a Ser. En estas dos últimas dimensiones los jóvenes deben demostrar haber desarrollado la capacidad de concepción del otro, respetando los valores del pluralismo, comprensión mutua y paz; además fortalecer su personalidad, autonomía, juicio y responsabilidad personal.

En concordancia, los docentes idóneos en la EMTP tener la facultad de formar este tipo de competencias dentro del aula o en diferentes espacios educativos.

3.4 La última propuesta ministerial y su relación con las falencias detectadas

La última propuesta realizada por el Ministerio de Educación (2018) propone “... *promover la existencia de programas de formación docente, para quienes cuenten con una carrera en un área afín al dominio técnico asociado y al menos un año de experiencia laboral. Los programas conducentes a este título deben ser de corta duración, de carácter fundamentalmente práctico, y podrían ser realizados en paralelo con el ejercicio de la docencia.*” (Mineduc: 2018: 38) Si bien es claro que dentro de las propuestas para mejorar la formación técnica del país se incorpora una propuesta particular para el trabajo docente, esta sigue siendo insuficiente para los problemas detectados.

La iniciativa mantiene su lógica no regulatoria y voluntarista. La responsabilidad docente o las exigencias propuestas por los establecimientos a sus trabajadores seguirá siendo el motor de perfeccionamiento.

Al analizar lo declarado también se puede observar que los cursos de perfeccionamiento que se implementen no declaran una evaluación de impacto que rinda cuentas de cómo el curso está cubriendo las necesidades de los docentes y alumnos, tampoco se está apostando por un sistema de perfeccionamiento que asegure cobertura completa a los docentes que deseen participar o que requieran estas actualizaciones.

De esta forma tampoco se establece que los cursos estén dirigidos a los docentes con desempeño insuficiente en la evaluación docente para educadores de la EMTP, desconectado ambos procesos.

En este punto es importante detenerse. Las competencias de los docentes no se están fortaleciendo de manera óptima en relación a la idoneidad en este tipo de formación con lo señalado por el Ministerio.

Al revisar la oferta de cursos y los resultados que se han obtenido en las capacitaciones docentes a la fecha, únicamente es posible encontrar indicadores de cobertura. No existe registro de cuantos docentes implementan lo aprendido en sala ni cuantos efectivamente entendieron los contenidos abordados. En tanto a los cambios percibidos por el colegio posterior asistencia de sus docentes a los cursos no existe registro con la cual se puedan diseñar módulos específicos que promuevan remediar con las principales carencias.

La labor compleja que realizan los docentes de especialidad, respondiendo a diferentes especialidades y sectores económicos, se limita. No se indica que la oferta este focalizada en entregar herramientas pedagógicas o técnicas, no se indica si los cursos estarán diseñados para remediar las deficiencias de arrastre o aportarán nuevos conocimientos relacionados con el mundo actual.

Cabe preguntarse: ¿La nueva oferta formativa asegurará que los docentes sean facilitadores del aprendizaje transversal en los alumnos? ¿La nueva oferta formativa conducirá a los docentes a formar personas responsables, conscientes y éticamente correctas? ¿Los docentes deberán seguir trabajando en respuesta a los nudos críticos persistentes en la educación técnica? ¿Cómo se asegurará que los docentes cumplan con las competencias fundamentales para impartir docencia?

Muchas son las interrogantes que se desprenden producto de lo vaga que es propuesta. Posiblemente las transformaciones del sistema educativo muten al mismo tiempo que se lleva a cabo transformaciones educativas y productivas, distanciando lo implementado de los requisitos que emergen. Para poder responder activamente a las deficiencias del sistema, en tanto a la labor de los docentes, es necesario realizar proyectos sustantivos que involucren todas las aristas educativas, responsabilizando a todos los actores de la comunidad educativa en beneficio del mejoramiento continuo de la formación técnica del país.

CONCLUSIONES

A partir de los antecedentes recolectados para fines de esta investigación es posible apreciar como las competencias de los docentes de la educación media diferenciada son fundamentales para la implementación exitosa de los cambios del sistema educativo, las cuales se van complejizando a medida que la sociedad evoluciona a contextos cada vez más dinámicos y exigentes.

La masificación de la educación superior ha incentivado a que el propio sistema de formación técnica se modernice en relación al cumplimiento de un doble propósito que debe ser desarrollado por los docentes, amparando que las competencias que adquieran los alumnos sean pertinentes para ingresar tempranamente al mundo del trabajo y también para continuar estudios de nivel superior. Esta situación transforma la educación fomentando el desarrollo de habilidades que sobrepasan las específicas para el trabajo, las cuales primaron en la educación técnica previo a la dictadura militar.

En tanto a la labor que cumplen los docentes las herramientas a utilizar se deben integrar en la medida que los contextos educativos evolucionan. En la EMTP, se experimenta una menor regulación de las competencias docentes, la cual es inversamente proporcional a la necesidad de competencias más complejas en relación al curriculum por competencias y al desarrollo de habilidades blandas.

Los docentes de la EMTP también se enfrentan al complicado trabajo con alumnos con déficit de arrastre, los estudiantes suelen ingresar a la educación media con aprendizajes descendidos. Responsabilizar a la educación técnica, específicamente a los docentes, de remediar estos aprendizajes los posiciona nuevamente en un contexto complejo que limita las acciones y el curso propuesto a nivel gubernamental para el desarrollo de la formación técnica.

Es inminentemente necesario resguardar que las personas que están formando a nuestros niños y jóvenes sean los idóneos, escudando la calidad y las posibilidades de adaptación de la educación a medida que avanza la sociedad. Los docentes de la EMTP no solo deben cumplir con una actualización que les permita estrechar su vínculo con el sector productivo, sino que también requiere de competencias pedagógicas que aseguren el éxito de la implementación de las nuevas políticas educativas, las cuales trascienden de las especificidades técnicas del conocimiento particular de una especialidad.

Lo relevante del ser docente no solo impacta en las competencias intelectuales que posean los educadores, de ellos depende también la formación de personas, lo cual involucra la

formación de nuestro capital humano, de ciudadanos éticamente correctos, que aporten al desarrollo del país en sus diferentes esferas.

Difícilmente las propuestas que se realizan en torno a la EMTP, serán exitosas si no se regulan las competencias de los docentes o el acceso a la oferta de perfeccionamiento. Las insuficiencias presentes demuestran que la desregulación de estos docentes ha tenido consecuencias negativas en la historia de la educación técnica, sobre todo en la implementación de los cambios más sustantivos, conduciendo a un escenario incierto ante las nuevas iniciativas que se han propuesto para este periodo que buscan reformular el sistema de formación técnico.

La situación actual propone desarrollar algunas sugerencias:

Es necesario invertir en más cursos de perfeccionamiento que apoyen la labor del CPEIP, resguardando que todo docente que imparta clases en la EMTP cuente con al menos un curso sobre competencias pedagógicas. Expandir la oferta ampliaría las opciones de capacitar a los docentes en mayor escala, avanzando eficientemente en aumentar la cobertura de profesionales que cuentan con este tipo de competencias.

Para asegurar la pertinencia de la formación, se deberían generar mecanismos que regulen la compatibilidad entre docencia y trabajo en el mercado; con esta medida se complementarían las actualizaciones del sector productivo y la enseñanza en el aula.

Con el fin de juntar ambos tipos de competencias (pedagógicas y específicas) se debería generar una oferta específica para cada una de las especialidades o sectores económicos que enseñe a los docentes a trabajar la didáctica en relación a las competencias específicas y ayude a desarrollar el curriculum por competencias.

Por último, es vital retomar la formación en “Pedagogía en Educación Media Técnico Profesional”, donde los docentes se unan a la formación inicial docente y sean partícipes tempranamente de cómo se debe formar a los jóvenes de enseñanza secundaria. Potenciar este plan de estudios debe ir necesariamente vinculado a un proceso de valoración de la EMTP. Justamente la carrera se volvió poco atractiva hace un par de años y terminó por eliminarla. Transformar la enseñanza en modalidad técnica en un futuro deseable es primordial para que las brechas formativas disminuyan y la EMTP deje de ser percibida como una educación carente de calidad.

Bibliografía

Agencia de Calidad de la Educación (2016) “Panorama de la educación media técnico profesional en Chile”.

Alliaud, A. Y Antelo, E. (2009) “Iniciarse a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar. Profesorado.” Revista de currículum y formación de profesorado, 13(1), 89-100.

Avalos, B. (2002) “Profesores para Chile. Historia de un proyecto.” Santiago. MINEDUC.

Aylwin, M., Bascuñan, C., Correa, S., Gazmuri, C., Serrano, S., y Tagle, M. (1992) “Chile en el siglo XX.” Editorial Planeta.

Barba E, Billorou, N, Negrotto A. y Varela, M (2010) “Perfil profesional docente para formación técnica profesional (FTP) Ampliación del perfil docente para FTP. Enseñar a trabajar.”

Barrientos, C. y Navío, A (2015) “Formador de la educación superior técnico profesional: Percepciones sobre su trabajo docente.” Estudios pedagógicos (Valdivia).

Biblioteca Nacional De Chile. La educación técnica en Chile. Memoria Chilena. Disponible en <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-682.html>

Bravo, D., Falck, D., González, R., Manzi, J., y Peirano, C. (2008). “La relación entre la evaluación docente y el rendimiento de los alumnos: Evidencia para el caso de Chile.” Centro de Microdatos, Departamento de Economía, Universidad de Chile.

Breugel, G. (2014). “Sistemas nacionales de formación profesional y capacitación: una revisión de experiencias de países de la OCDE.”

Boletín de la Sociedad de Fomento Fabril (1888) Tomo V. Santiago.

Cariola M., Bellei, C. y Nuñez I. (2003). “Veinte años de políticas de educación media en Chile.” UNESCO.

Castillo E. (2011) “EAO. La Escuela de Artes y Oficios.” Editorial Ocho Libros.

Castillo, E. (2015) “Artesanos, Técnicos e Ingenieros: La Escuela De Artes y Oficios de Santiago, EAO” Atenea (Concepción).

Castro, E., y Orellana, W. (2010). “La educación media técnico profesional en Chile: entre la desarticulación y la indefinición.” Intersecciones educativas.

Cázares, R. (2008) “El enfoque por competencias en educación.” Revista Ide@s CONCYTEG, 3(39), 53-64. Chile en el siglo XX.

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (2008) “Marco para la Buena Enseñanza.”

Comisión Nacional de Productividad (2018) “Formación de Competencias para el Trabajo en Chile.”

Consejo Asesor de Formación Técnico Profesional (2018). “Estrategia Nacional de Formación Técnico Profesional.”

OECD (2010). “Learning for Jobs. Synthesis Report of the OECD Reviews of Vocational Education and Training.”

Espinoza O (2008) “La Implementación de la Reforma Curricular en la Educación Media Técnico Profesional: Evaluación y Proyecciones.” Proyecto FONIDE N°143

Espinoza, O. G., Castillo, D., y Traslaviña, P. (2011). “La implementación de la reforma curricular en la educación media técnico profesional: evaluación y proyecciones.” CIE.

Foster C.R y Nuñez, C (2018) “¿Cómo evalúan los aprendizajes los colegios chilenos? Un diagnóstico a partir de los reglamentos de evaluación.” Policy Brief UC.

Garvis R (2007) “De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias.” Acción pedagógica, 16.

Gysling, J. (2016) “A 20 años de la reforma curricular: reflexiones para una revisión del currículum de educación media.” Revista Docencia, 59.

Himmel E. (2003) “Evaluación de aprendizajes en la educación superior: una reflexión necesaria.” Revista pensamiento Educativo, 33.

Larrañaga, O., Cabezas, G. y Dussailant, F. (2013). “Informe Completo del Estudio de la Educación Técnico Profesional. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo – Chile.” Área de Reducción de la Pobreza y la Desigualdad.

Leyton, M. (2010). “Los inicios del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación (CPEIP)”. Revista Docencia, 40.

Lino, J (2011) “Formación de competencias: tendencias y desafíos en el siglo XXI.” Ecuador, No. 15, julio-diciembre 2011.

Manzi, J. Gonzalez, R. Sun. Y (2011) “La Evaluación Docente en Chile.” MIDE UC.

Marques (2000) “Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación.”

Márquez P, Mena, F, Espinoza, O, Álvarez, E y otros (2005) “Actualización y profundización pedagógica de docentes de educación técnica media y postmedia.” Proyecto FONDEF D02I1017.

Mejora la Técnica. (2016) “15 propuestas para cambiar la historia de la Educación Técnica.”

Mineduc (2006) “Implementación Curricular en la enseñanza media técnico profesional. Estudio cualitativo en profundidad en las especialidades: Administración, Agropecuaria, Mecánica Automotriz y Servicios de Alimentación Colectiva.” Unidad de Currículum y Evaluación Santiago.

Mineduc (2013). “Bases Curriculares Formación Diferenciada Técnico Profesional Especialidades y Perfiles de Egreso”

Mineduc (2015) “Bases Curriculares, Planes y Programas de Estudio Formación Diferenciada Técnico Profesional”.

Mineduc. (2016) “Política Nacional de Formación Técnico-Profesional” Santiago.

Miranda, M. (2003). “Políticas educacionales en el cambio de siglo: La reforma del sistema escolar de Chile.” Editorial Universitaria.

Miranda, M. (2005). “Aprendizaje técnico en el enfoque de competencias laborales.” Pensamiento Educativo. Vol. 36

Muñoz J. Norambuena C. Ortega L. Perez R. (1987) “La Universidad de Santiago de Chile: sobre sus orígenes y su desarrollo histórico” Santiago.

Ochoa, J. (2010) “La Escuela del Siglo XXI: el enfoque curricular de aprendizaje por competencias y la integración educativa.” Revista Universitaria, 03

OEI. (2003) “Competencias bases para mejorar la empleabilidad de las personas.”

Olivera, E., Donoso, J., & Orellana, Á. (2011). “Tipos de aprendizaje en estudiantes de enseñanza media técnico profesional. Un análisis desde la teoría de David Ausubel.” *Orientación y sociedad: Revista internacional e interdisciplinaria de orientación vocacional ocupacional*, (11).

Política educativa (2007) “Un primer acercamiento a la relegada Enseñanza Media Técnico Profesional.” *Docencia* N° 32

Ramos J (2011) “The impact of the cognitive and non cognitive skills on professional salaries in an emergingeconomy:Chile” *Universidad de Chile*.

Rizo, F. M. (2001). “Evaluación educativa y pruebas estandarizadas. Elementos para enriquecer el debate.” *Revista de la educación superior*, 30.

Sepúlveda, L. (2013). “Juventud como transición: elementos conceptuales y perspectivas de investigación en el tiempo actual.” *Última década*, 21..

Sepúlveda, L. (2017). “Educación Técnica Profesional en el tiempo presente: Nudos críticos y desafíos de futuro.” *Cuaderno de Educación* N° 77. Universidad Alberto Hurtado.

Sevilla, P. (2012). “Educación Técnica Profesional en Chile: Antecedentes y Claves de Diagnóstico.” *Centro de Estudios Ministerio de Educación. División de Planificación y Presupuesto, Ministerio de Educación, Chile*.

Sevilla, M. P., Farías, M., & Weintraub, M. (2014). “Articulación de la educación técnico profesional: una contribución para su comprensión y consideración desde la política pública.” *Calidad en la educación*, (41),.

Zubizarreta, J. R., Paredes, R. D., & Rosenbaum, P. R. (2014). “Matching for balance, pairing for heterogeneity in an observational study of the effectiveness of for-profit and not-for-profit high schools in Chile.” *The Annals of Applied Statistics*, 8(1).

Zúñiga, F. V. (2015) “De las virtudes laborales a las competencias clave: un nuevo concepto para antiguas demandas.” *Revista Politécnica*, 2(3).