



CEM
Centro de
Estudios
Mineduc



Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación
Centro de Estudios
Ministerio de Educación

INFORME FINAL

EL DESAFÍO PEDAGÓGICO DE LA FORMACIÓN
PARA EL TRABAJO: UN ESTUDIO SOBRE LOS DOCENTES
DE FORMACIÓN DIFERENCIADA EN LA EDUCACIÓN
MEDIA TÉCNICO-PROFESIONAL (EMTP)

Institución principal: Universidad Alberto Hurtado
Investigadora principal: Leandro Sepúlveda V.
Equipo de investigación: María José Valdebenito, María Jesús
Montecinos, María Paola Sevilla, Carolina González
PROYECTO FONIDE FON1900090

Monto adjudicado: \$25.640.000
Número de decreto: 1327
Fecha del decreto: 24.11.2020
Incorporación o no de enfoque de género: No
Tipo de metodología empleada: Mixta
Contraparte técnica: Fernando Barrientos (CEM), Francisca Espinoza (SdEP)

Las opiniones que se presentan en esta publicación, así como los análisis e interpretaciones, son de exclusiva responsabilidad de los autores y no reflejan necesariamente los puntos de vista del MINEDUC.

Esta publicación está disponible en www.fonide.cl

Se autoriza su reproducción siempre y cuando se haga referencia explícita a la fuente.

ÍNDICE

RESUMEN	1
1. PRESENTACIÓN	2
2. INTRODUCCIÓN	4
3. ANTECEDENTES GENERALES.....	8
4. ANTECEDENTES BIBLIOGRÁFICOS.....	23
5. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO	40
6. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	47
7. CONCLUSIONES	120
8. RECOMENDACIONES DE POLÍTICA.....	126
REFERENCIAS	128

RESUMEN

Pese a la relevancia de su matrícula al interior de la enseñanza media, la Educación Media Técnica Profesional y los docentes que se desempeñan en esta área formativa han tenido una consideración marginal en los estudios y las orientaciones de política educativa a lo largo del tiempo. En la actualidad existen 960 establecimientos que imparten educación técnica y un poco más de 6100 profesionales que trabajan como profesores en algunas de las 35 especialidades que reconoce el curriculum de formación diferenciada. En este trabajo se da cuenta de una investigación destinada a caracterizar la gestión profesional de estos agentes educativos, considerando los principales rasgos de su identidad profesional docente, sus creencias y representaciones sobre la enseñanza para el trabajo y sus experiencias laborales en el marco de los espacios escolares donde estos se desempeñan. A partir del material empírico recogido de una encuesta a 390 profesores y 31 entrevistas en profundidad, se evidencia la configuración de una identidad profesional docente distintiva, que enfatiza en un modelo de enseñanza práctica asociado al despliegue de una *pedagogía del acompañamiento* de los estudiantes pero que presenta tensiones y dificultades de articulación con el modelo escolar tradicional de tipo académico. En el discurso predominante de los docentes se observa una autoidentificación de marginalidad y la percepción de ser *los hermanos pobres* de la educación en Chile. Las principales recomendaciones a partir de este trabajo apuntan a favorecer una mayor integración de estos profesionales en sus centros educativos, desarrollando instancias de colaboración local o regional para su desarrollo y perfeccionamiento.

1. PRESENTACIÓN

El presente documento contiene el Informe Final de la investigación *El desafío pedagógico de la formación para el trabajo: Un estudio sobre los docentes de formación diferenciada en la Educación Media Técnico-profesional, EMTP*, que fue desarrollado por un equipo de investigación de la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado de Santiago de Chile.

El Informe se organiza en las siguientes secciones: (1) Una introducción destinada a la discusión sobre el problema de estudio y los argumentos que fundamentan las preguntas de investigación y los objetivos generales y específicos que orientaron el trabajo de levantamiento de información empírica; (2) Una síntesis de los principales antecedentes del estudio, particularmente la caracterización de los docentes de educación técnica diferenciada en el sistema de enseñanza media en Chile a partir de bases de datos y trabajos anteriores disponibles, (3) Una revisión actualizada de la literatura internacional sobre la docencia y los docentes de la educación técnica en el tiempo actual, así como el marco de antecedentes conceptuales que sirve de referencia a este trabajo; (4) Una sección destinada a reseñar los antecedentes metodológicos del estudio y muy particularmente los ajustes que fueron realizados durante el proceso; (5) la presentación de los resultados de la investigación desarrollada y que incluye (a) una fase cuantitativa, centrada en los resultados de la aplicación de una encuesta a docentes de formación diferenciada que se desempeñan en diversos establecimientos educacionales del país y (b) una fase cualitativa, consistente en el despliegue de un análisis del material recogido en 31 entrevistas en profundidad aplicadas a docentes de formación diferenciada que trabajan en establecimientos de 12 regiones del país; y finalmente, (6) el análisis transversal y las principales conclusiones derivadas de este estudio.

Es importante indicar que la investigación que da origen a este Informe se realizó en condiciones excepcionales. Producto de la emergencia sanitaria derivada de la pandemia de COVID 19, la estrategia metodológica inicialmente propuesta debió ser modificada de manera sustantiva, con una incidencia no menor para el conjunto de las actividades de terreno previsto en el diseño original. El material empírico sobre el que se basa el análisis contenido en este Informe fue recogido en los años 2020 y 2021, recurriendo a procedimientos de contacto a distancia, lo que incluyó la realización de una encuesta de tipo *on line* y la implementación de una plataforma para la realización de entrevistas en profundidad de manera remota. El desafío metodológico y la estrategia de resolución de los problemas derivados de las nuevas condiciones de investigación son desarrollados, en parte, en los antecedentes metodológicos del presente documento.

De igual manera, un aspecto implícito que estuvo detrás de este desafío corresponde a la posibilidad efectiva de un trabajo colaborativo del equipo de investigación a cargo del estudio en el marco de las condiciones de *distancia física* que la propia emergencia sanitaria impuso. Este es un aspecto sobre el que resulta mucho más complejo explicitar antecedentes y relatar experiencias de trabajo, pero, por lo menos, resulta importante indicarlo a manera de un *téngase presente* como contexto de esta experiencia y su lectura futura en, esperamos, tiempos de mayor *normalidad*. En este marco, es necesario destacar la capacidad de adecuación que investigadores, docentes y la sociedad en su conjunto hemos hecho gala en este tiempo de incertidumbre, sorteando obstáculos tan impredecibles como el no poder salir del espacio protegido del hogar por un espacio

prolongado de tiempo. Al escribir esta introducción en una nueva etapa de la vida social (de mayor apertura y movilidad), este escenario, reciente, parece ya lejano y nebuloso.

Finalmente, es justo decir que el apoyo y flexibilidad ofrecida por el equipo del Centro de Estudios de MINEDUC para la realización de este estudio fue un factor clave para la modificación, cumplimiento de los objetivos y la finalización del trabajo en las condiciones excepcionales en que fue desarrollado. Bien vale, desde este punto de vista, un agradecimiento por todo el apoyo recibido.

2. INTRODUCCIÓN

En la Grecia antigua, la política y la sabiduría eran propiedad exclusiva de los hombres libres, que eran los únicos que disfrutaban del ocio. El ocio no era solo el indispensable atributo de la “buena vida”, sino que era también la marca de un hombre libre (...) De Grecia, esta noción pasa a Roma; el concepto mismo de artes liberales encarna de nuevo esta misma asociación de las actividades del espíritu con la condición del hombre libre, por oposición a la de los esclavos, cuyas aptitudes se centraban exclusivamente en la esfera inferior de la *técnica* [Simón Leys: *La felicidad de los pececillos*].

En la mayoría de los países desarrollados o en vías de desarrollo, dos tercios de la fuerza laboral de su economía son trabajadores y empleados de nivel intermedio, que han accedido a los conocimientos y habilidades para su desempeño laboral a través del apoyo de profesores, formadores y/o instructores del sector de la educación técnica vocacional (Orr, 2019). La figura de lo que Orr denomina *practitioner*, engloba a todos los agentes educativos que realizan un rol formativo dentro del sistema de educación técnica y, pese a su relevancia, representa un sector y un actor educativo que, por lo general, ha sido desatendido y marginado en los debates de las políticas públicas, más aún en un contexto de creciente importancia otorgada a la educación académica general y al papel de los establecimientos educativos tradicionales en la preparación de los estudiantes para una educación de nivel superior cada vez más masiva (OCDE, 2010).

La educación técnica corresponde a un campo formativo cuyas fronteras son más flexibles y diversas, incluyendo la provisión educativa como parte de una propuesta curricular de la enseñanza secundaria, la existencia de un modelo de educación postsecundaria, o bien la combinatoria de iniciativas de educación formal e informal. Por otra parte, particularmente en las últimas décadas, se ha insistido en que su provisión no implica un modelo que se reduce a entregar herramientas para una salida temprana al mundo laboral, sino que también su propuesta educativa debería estar altamente relacionada con la noción de un modelo de educación que se despliega *a lo largo de la vida* revalidando, de este modo, su pertinencia como una oferta educativa al interior del sistema escolar formal.

En todas sus expresiones, uno de los principales desafíos que esta modalidad formativa debe enfrentar en el tiempo actual dice relación con la demanda por flexibilizar el curriculum y hacer que este responda de forma rápida y adecuada a las nuevas particularidades del mercado laboral y los avances tecnológicos (Park & Jeong, 2013). Lo anterior supone desafíos para los establecimientos que imparten educación técnico-profesional, y en particular, para quienes se desempeñan en el trabajo docente. En efecto, una de las características distintivas de los docentes que se desempeñan en este campo, remite al carácter dual en la definición de su perfil profesional debiendo manejar, a la vez, conocimientos y habilidades tanto pedagógicos como del campo socio-productivo y laboral en los que se desempeñan, con el fin de una adecuada preparación de sus estudiantes para su ingreso o reincorporación al mercado laboral (OCDE, 2021). Farnsworth & Higham (2012) señalan que uno de los desafíos de los actuales sistemas de educación técnica en el mundo consiste, justamente, en reconocer esa dualidad, lo que tiene implicancias en el desarrollo de una *identidad profesional híbrida* y que obliga, por tanto, a esfuerzos particulares de la política educativa para un adecuado equilibrio entre estos componentes.

Tareas claves en relación con el currículum, tales como impulsar la implementación formativa vinculada al contexto socio-productivo local o regional, el diseño y adaptación de los planes de estudio, gestionar la elaboración de dispositivos de evaluación para los aprendizajes de los estudiantes y conseguir los recursos necesarios para una formación pertinente de sus estudiantes, son ámbitos característicos de este sector formativo (CEDEFOP, 2011), todo lo anterior, en un contexto de rápidas transformaciones de los mercados laborales y la industria, lo cual requiere que estos profesionales mantengan una disposición activa frente al cambio constante y la necesidad de innovación (Albashiry, Voogt, & Pieters, 2015; CEDEFOP, 2011).

Con todo, pese a la relevancia que en la literatura reciente se atribuye a la formación de competencias laborales de las nuevas generaciones para favorecer el desarrollo y el crecimiento económico (por ejemplo, Cunningham y Villaseñor, 2016; Comisión Nacional de Productividad, 2018), el énfasis discursivo sobre la educación técnica y sus docentes ha tenido un carácter principalmente prescriptivo, sin abordar las condiciones de vida laboral y la experiencia práctica y subjetiva de estos docentes en el desarrollo de su actividad profesional. Como bien lo expresan Grollmann y Rauner (2007), la experiencia de los educadores vocacionales se basa en una paradoja; si bien estos docentes serían esenciales en la formación de nuevas generaciones para el desarrollo de competencias orientadas al trabajo, su rol es desvalorado socialmente pese a que, como se indicó, alrededor de dos tercios de la fuerza laboral son trabajadores calificados que han aprendido una parte sustancial de sus habilidades y conocimientos ocupacionales en espacios educativos formales, a través del apoyo de educadores que se desempeñan en el ámbito de la educación técnico-profesional.

En el caso chileno, la situación no difiere de tal tendencia. Aunque en nuestro país también es posible identificar instructores y formadores que se desempeñan en centros de capacitación laboral, organizaciones empresariales e instituciones privadas de perfeccionamiento en los lugares de trabajo, en sentido estricto, la figura del docente de educación técnica profesional en el espacio de educación formal tiene un lugar preponderante destinado a cubrir las necesidades de formación de técnicos de nivel medio para su posterior inserción en el mercado laboral.

Un poco más de 6100 docentes de educación diferenciada se desempeñan en 960 establecimientos que imparten educación media técnico-profesional (EMTP¹) a lo largo del país, cubriendo al 38% de la matrícula de los estudiantes que cursan los dos últimos años de la enseñanza media.

Aunque recientemente se cuenta con mayores antecedentes sobre su composición etaria, distribución por sexo, formación inicial y campo de especialidades en las cuales estos se desempeñan (Cid et al, 2017; Sevilla y Arévalo, 2020), existe un marcado déficit y/o despreocupación respecto a aspectos propios de su desempeño profesional, tales como el manejo de las orientaciones curriculares de sus respectivas áreas de especialización, las prácticas pedagógicas que estos despliegan con los estudiantes, los sistemas de evaluación que priorizan o el grado de vinculación y actualización que estos docentes tienen respecto a las transformaciones productivas y las exigencias laborales en los sectores de especialización donde se desempeñan. Un aspecto de gran relevancia y sobre el que existe muy escasa información refiere al perfil profesional de estos docentes y los elementos constitutivos de su identidad en tanto docentes, sus creencias sobre las prácticas educativas y las eventuales

¹ En lo que sigue se utilizará la sigla EMTP o educación TP como referencia a este tipo de educación. Algo similar ocurrirá al referirnos a los docentes que laboran dentro de esta alternativa curricular y, muy particularmente, en la formación diferenciada al interior de la EMTP.

distinciones que estos establecen respecto a la educación general y el quehacer de sus pares del sistema de educación humanista-científico. Por cierto, el débil conocimiento sobre estos temas contrasta con la gran cantidad de investigaciones existentes sobre el perfil y quehacer profesional de los docentes que trabajan en el área de la educación general y que poseen una formación inicial en el campo de la pedagogía (Véase, por ejemplo, los trabajos compilados en Ávalos (Ed.), 2013, donde la consideración de este tipo de docentes es prácticamente nula).

Sobre esta base, este Informe recoge los resultados de un estudio que tiene como propósito analizar la experiencia y la gestión profesional docente de los profesores de formación diferenciada en la educación técnico-profesional en Chile, profundizando en su quehacer en el espacio escolar y, de manera particular, en su relación con los actores del mundo productivo-laboral para el cumplimiento de los objetivos de desarrollo de intereses, aptitudes y disposiciones vocacionales de sus estudiantes. La Estrategia Nacional de Formación Técnico-profesional propuesta en el año 2018, ya advertía sobre los déficits del sistema y la necesidad de reformular la educación media técnico-profesional en su conjunto. Respecto a los docentes se enfatizaba en la importancia de identificar las principales falencias para su desarrollo profesional y la importancia de promover instancias de certificación y desarrollo de competencias en tanto formadores, así como también la creación de una oferta permanente de formación docente (MINEDUC, 2018). Desde entonces hasta ahora, no existen avances en esta dirección, persistiendo un vacío significativo en el impulso a quienes desarrollan las tareas educativas en el campo de la educación técnica.

La investigación que aquí se presenta, creemos, puede ser un aporte importante para las políticas públicas considerando, a lo menos, los siguientes antecedentes: (a) los esfuerzos recientes de políticas de formación y evaluación docentes en el sistema escolar, y sobre los cuáles existe un rezago importante respecto a este perfil de profesionales de la educación; (b) La inminente medición de competencias genéricas en estudiantes de la EMTP en Chile que desarrollará la Agencia de la Calidad de la Educación y que tiene por objetivo generar indicadores de calidad para este subsector formativo en la enseñanza media y (c) la discusión de nuevas bases curriculares de formación diferenciada técnico-profesional que deberían implementarse a partir del año 2021 en nuestro país.

El reconocimiento de la gestión formativa de estos docentes, sus prácticas y contextos de trabajo, constituye así un insumo fundamental para la discusión de estas y otras políticas de plena actualidad en el sistema educativo chileno.

A partir de estos antecedentes, el estudio se propuso los siguientes objetivos de investigación:

Objetivo general

Caracterizar la gestión profesional docente de los profesores de educación diferenciada técnico-profesional en Chile, considerando los diversos ámbitos de especialidad que reconoce el currículum actual y los modelos institucionales predominantes de vinculación con el mundo productivo.

Objetivos específicos

- (1) Caracterizar el perfil profesional y el quehacer pedagógico que informan los docentes de formación diferenciada, incluyendo metodologías de enseñanza/aprendizaje, estrategias evaluativas y formas de relación/cooperación con docentes de su propia especialidad como de la formación general en los niveles escolares donde se desempeñan.
- (2) Analizar la percepción que los docentes de formación diferenciada tienen sobre el currículum actual de la EMTP, el grado de innovación que estos informan en la implementación de sus programas de estudio y los logros de aprendizaje que alcanzarían sus estudiantes.
- (3) Analizar el vínculo y grado de conocimiento que los docentes tienen con el mundo productivo y laboral de sus respectivas especialidades, y su incidencia en los procesos formativos con sus estudiantes.
- (4) Interpretar el grado de autonomía y/o apoyo institucional que los docentes de formación diferenciada tienen para él su quehacer pedagógico al interior de los centros educacionales donde estos laboran, y los requerimientos que estos levantan para su desempeño profesional.
- (5) Contar con evidencia empírica consistente sobre el quehacer profesional de los docentes de formación diferenciada en los contextos educativos particulares de la EMTP, posibilitará así un debate informado sobre el desarrollo de esta modalidad formativa en el sistema escolar chileno y su proyección hacia el futuro, relevando el rol prioritario que tienen los propios docentes en su desarrollo. De igual manera, reconocer estrategias formativas específicas asociadas a la educación vocacional, no sólo representa un aporte para el debate sobre la educación técnica en particular, sino que representa un insumo para una discusión mayor sobre el quehacer pedagógico en un sentido amplio y los desafíos actuales y futuros de la enseñanza media en su conjunto.

3. ANTECEDENTES GENERALES

3.1. La Educación Media Técnico-profesional en Chile. Su Especificidad curricular al interior de la Enseñanza Media

En la actualidad, más de 150 mil jóvenes estudian alguna especialidad de la EMTP²; el 52% son hombres y el 48% mujeres y la gran mayoría de ellos pertenecientes a las familias de más bajos recursos de nuestra sociedad (Comisión Nacional para la Productividad, 2018). De igual manera, 6100 profesionales de distintos ámbitos socio-productivos se desempeñan como docentes de formación diferenciada, permitiendo la cobertura de las 35 especialidades y 17 menciones que actualmente reconoce el currículo nacional. La actual oferta de la EMTP corresponde a un modelo destinado a proporcionar una formación teórica y práctica que permita al estudiante que cursa en este tipo de educación, el manejo de los aspectos más relevante de la especialidad elegida. Pero menos que una formación orientada exclusivamente hacia el ingreso temprano al mundo del trabajo, en su definición curricular se propicia el desarrollo de capacidades para que los estudiantes puedan elegir o combinar trayectorias de inserción laboral o continuidad de estudios a partir de la premisa de un modelo formativo que se despliega *a lo largo de la vida*.

En efecto, la estructura curricular de la Enseñanza Media Técnico-profesional se ha establecido mediante el Decreto Supremo de Educación N° 452/2013 que fija las bases curriculares para esta modalidad de enseñanza y que han sido difundidas a través del documento “Bases Curriculares Formación Diferenciada Técnico-Profesional Especialidades y Perfiles de Egreso”, de MINEDUC del año 2016. De acuerdo con este texto, la Formación Diferenciada Técnico-Profesional de la Educación Media constituye un ámbito de preparación inicial para una vida de trabajo y, a la vez, un ámbito de formación integral para la vida adulta, dado que se entiende como una trayectoria que articula el dominio de las competencias propias de una especialidad con el aprendizaje de la Formación General de la Educación Media, siendo la totalidad de esta experiencia, la que posibilita alcanzar las competencias que permiten al egresado desempeñarse y desarrollarse, en la vida laboral, sin que esto limite su progresión de estudios hacia el ámbito de educación superior.

Al considerar su propuesta curricular, una ventaja comparativa que ofrece la Educación Técnico-Profesional respecto a la Científico-humanista es la complementariedad entre los objetivos de formación general y diferenciada, aspirando a un desarrollo de competencias de tipo integral que no restringe, al menos en el diseño curricular, la trayectoria de los estudiantes a ciertos campos de conocimientos o desarrollo académico futuro. La formación científico-humanista, por su carácter compartimentado, ofrece también una experiencia formativa integral en la suma de sus partes, pero no cuenta con una solución de finalización de estudios que sintetice o fusione los aprendizajes al cerrar el ciclo de formación. De acuerdo con su estructura curricular, la enseñanza TP pone al servicio de las especialidades y menciones las competencias globales de la enseñanza media, es decir, *saber, saber hacer y saber ser* se conjugaría en los quehaceres formativos de cada especialidad que contempla su propuesta curricular.

² Los sectores productivos que concentran mayor matrícula corresponden a Administración y Comercio (30% del total), Metalmecánica (15%), Programas y Proyectos sociales (12%), Electricidad (11%) y Alimentación (9%) <http://datosabiertos.mineduc.cl/>

Para el caso de la Formación Diferenciada TP, el Ministerio de Educación utiliza una estructura curricular organizada en módulos, en los cuales se desarrolla la propuesta pedagógica destinada a lograr los perfiles de egreso definidos en las Bases Curriculares. Estos programas son de carácter opcional, dado que el establecimiento educativo puede plantear sus propios programas que den una mejor respuesta a su proyecto educativo, aun cuando estos deben resguardar al menos el logro de los Objetivos de Aprendizaje planteados en las Bases Curriculares y el cumplimiento del Plan de Estudio de la Formación Diferenciada. Los Programas de Estudio para la Formación Diferenciada Técnico-Profesional ofrecen una organización temporal de los Objetivos de Aprendizaje en una estructura modular de aprendizajes, que incluyen, entre otros elementos: Aprendizajes esperados, Criterios de Evaluación, sugerencias de Actividades de Aprendizaje, sugerencias de Actividades de Evaluación y Bibliografía. En ellos se configura una triada curricular coherente que incluye la Actividad de Aprendizaje, el Objetivo de Aprendizaje y Evaluación para el Aprendizaje. Los Programas de Estudio han sido formulados considerando que, en su gestión e implementación, el o la docente asume un rol activo y autónomo en la apropiación de dicha propuesta y que, de acuerdo con los criterios curriculares existentes, cada institución pueda contextualizarlos a su realidad escolar, gestionando el currículum de manera pertinente.

Tal como se ha señalado, las Bases Curriculares plantean que *la Formación Diferenciada Técnico-Profesional de la educación media constituye un ámbito de preparación inicial para una vida de trabajo y, más allá, un ámbito de formación integral para la vida adulta*. En este sentido, el proceso formativo de la EMTP debe considerar permanentemente las características del mundo laboral, que son dinámicas y pueden ser afectadas por variables multifactoriales. Por ello, el enfoque curricular de la enseñanza TP debe basarse en instrumentos idóneos que orienten tanto el diseño como las estrategias de implementación del currículum.

Desde la Reforma Curricular de 1998, el enfoque curricular que orienta el diseño de la Formación Diferenciada TP es el de Competencias Laborales. Guy Le Boterf (2001), quien es una de las figuras más influyentes en este campo, define la competencia como una construcción, a partir de una combinación de recursos (conocimientos, saber hacer, cualidades o aptitudes, recursos del ambiente, relaciones, documentos, informaciones y otros) que son movilizados para lograr un desempeño. Una persona competente sabe actuar de manera pertinente (de conformidad con ciertos criterios “deseables”) en un contexto particular que considera los “recursos incorporados a la propia persona” y los “recursos del entorno” que permiten acceder a la competencia con mayor o menor facilidad, a diferencia de un currículum tradicional basado en contenidos y que prioriza en el manejo de conocimientos por sobre su aplicación práctica contextualizada.

Entonces, por competencia laboral se puede entender el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que se necesitan para realizar eficientemente una determinada actividad. Por ende, se trata de saber actuar en un determinado contexto, combinando y movilizando los recursos necesarios para lograr un resultado esperado. Desde este punto de vista, la competencia laboral constituye un estándar para la medición del desempeño concreto de un individuo en un contexto laboral determinado. De la misma forma, la competencia laboral constituye el referente sobre el cual se deben definir los objetivos de aprendizaje comprometidos en un Perfil de Egreso, que a su vez se expresa a través de los aprendizajes esperados.

Lo anterior, según se explica en las orientaciones curriculares para la implementación curricular en EMTP (MINEDUC, 2016) implica la necesidad de desarrollar un modelo curricular que esté basado en la competencia

laboral. En el contexto formativo, este modelo proporciona un sistema que tiene por finalidad constituirse en un enfoque integral que desde su diseño conecta el mundo del trabajo y la sociedad general con el mundo de la educación. Por cierto, esto no inhibe el hecho de que el currículum de la enseñanza media de la EMTP incluye el desarrollo de un conjunto de aprendizajes a lograr en el nivel de la formación general, pero que deberían integrarse de manera articulada para alcanzar un proceso formativo de los estudiantes, funcional al objetivo no terminal de este nivel educativo.

Otra de las definiciones fundamentales que caracterizan el diseño curricular de la Formación Diferenciada Técnico-Profesional, como se indicó, es su organización “modular”, que implica una articulación de bloques unitarios de aprendizaje para abordar uno o más objetivos de aprendizaje expresando la competencia de manera global, integrando conocimientos, habilidades y actitudes. Siendo estructuras unitarias, pero asociadas a los objetivos de aprendizaje, se pueden desarrollar en diversas combinaciones y secuencias. Por otra parte, son de duración variable, ya que la enseñanza se ordena de acuerdo a los tiempos reales que exige su logro, calculado de acuerdo con la relevancia de los aprendizajes esperados y el grado de dificultad previsible para alcanzarlos.

La organización modular implica una mayor flexibilidad para el diseño curricular intra-aula, lo que facilita su contextualización en distintos escenarios formativos y la toma de decisiones de los establecimientos educacionales, sobre los énfasis curriculares, las técnicas y tecnologías más adecuadas para materializar su proyecto educativo y la forma en que se responde a las demandas de la región y a las características y necesidades de los estudiantes atendidos. La denominación de los módulos de las diferentes especialidades de la formación diferenciada técnico-profesional hace referencia, en general, a una función laboral contenida en el Perfil de Egreso de esas especialidades.

Como puede verse, la EMTP se organiza sobre la base de un modelo curricular particular y distintivo dentro de la enseñanza media. Aunque desde la gran reforma del año 1998, MINEDUC ha entregado orientaciones y material consistente referido a la definición de los sectores de especialidad de este tipo de educación, la organización curricular respecto a estos y el conjunto de planes y programas que orienten el quehacer formativo en los establecimientos educativos, ha sido una dimensión débilmente abordada que remite exclusivamente a los agentes llamados a poner en práctica este conjunto de preceptos y orientaciones y con una baja articulación con las definiciones curriculares propias de la formación general en la enseñanza media.

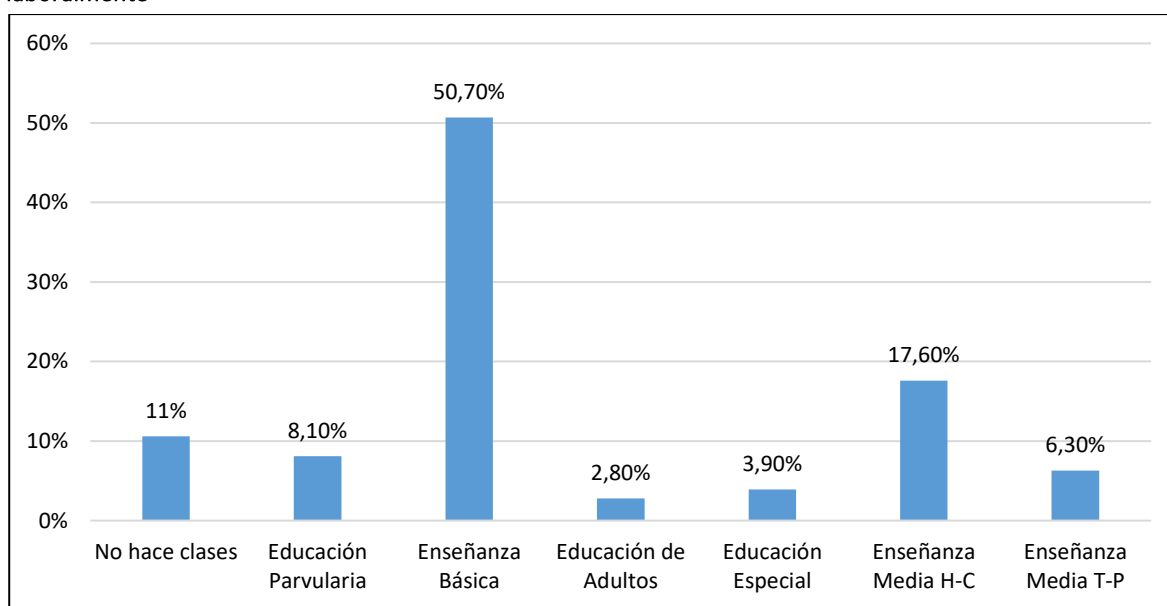
¿Quiénes son los docentes de la educación TP y cuál es su perfil profesional para llevar a cabo este tipo de educación?

3.2 Caracterización de los Docentes Técnico-profesionales de la EMTP en la actualidad

Según la Base de Cargos Docente del Ministerio de Educación del año 2021, 6.108 personas imparten clases en la formación diferenciada técnico-profesional. Es un grupo de docentes que representa al 10.1% de la población total de profesores de la educación media y casi el 35% del total de docentes que se desempeñan en la educación técnico-profesional en su conjunto (el restante 65% corresponde a docentes que se trabajan en la formación general dentro de esta oferta curricular). Los docentes de formación diferenciada se caracterizan por ser un

grupo altamente heterogéneo en su interior en función de la rama de actividad económica o sector de especialidad en la cual imparten clases (15 sectores y 35 sectores de especialidad). Al mismo tiempo, este grupo de profesionales se distingue del resto de docentes del sistema escolar en cuanto a su perfil demográfico y de formación inicial. En efecto, en primer lugar, a diferencia de lo que sucede en la carrera magisterial, donde menos del 30% de los docentes son hombres, entre los docentes de la EMTP se observa una predominancia masculina superior al 60%. Segundo, solo una pequeña fracción de estos docentes eligió la carrera docente como primera profesión en su proceso formativo. Más bien se trata de profesionales de otras áreas o sectores profesionales que se han insertado en el sistema escolar en algún momento de su trayectoria profesional.

Figura 3.1. Distribución de los docentes en Chile de acuerdo con el tipo de enseñanza donde se desempeñan laboralmente



Fuente: Base de Datos Cargos Docente 2021, MINEDUC.

Tabla 3.1. Distribución porcentual de los docentes que se desempeñan en la Educación Técnico-profesional en Chile

Tipo de Enseñanza TP	%
Formación General	64,0
Formación Diferenciada	34,7
Ambas	1,3
Total general	100,0

Fuente: Base de Datos Cargos Docente 2021, MINEDUC.

A continuación, se describe en detalle a estos docentes en función de la dependencia administrativa del establecimiento en el cual imparten clases y/o la rama de actividad que agrupa a los sectores económicos de esta modalidad de estudios.

(1) Distribución de los docentes TP

La distribución de docentes de formación diferenciada TP según dependencia administrativa, sector económico y región del país está en directa relación con la distribución de la matrícula y de los centros escolares que imparten de esta modalidad de estudios. Así, la Tabla número 3.2 da cuenta que más del 55% de estos docentes ejercen en establecimientos municipales³, un 34% lo hace en el sector particular subvencionado, mientras que un 11% del total labora en centros de administración delegada. En cambio, su presencia es casi nula en el sector particular pagado, donde solo 3 establecimientos educativos imparten esta modalidad de estudios, empleando a 7 docentes (0.1% del total).

Tabla 3.2. Número de liceos y docentes TP según dependencia administrativa

Dependencia	Liceos		Docentes	
	N	%	N	%
Municipal	495	51.6	3,366	55.1
Particular Subvencionado	393	40.9	2,075	34.0
Particular Pagado	3	0.3	7	0.1
Administración Delegada	69	7.2	660	10.8
Total	960	100.0	6,108	100.0

Fuente: Base de Datos Cargos Docente 2021, MINEDUC.

La distribución de docentes TP tampoco es homogénea según el sector económico y región del país (agrupadas en macrozonas). Como se observa en la Tabla 3.3 cinco sectores de especialidad (administración y comercio, metalmecánica, electricidad, alimentación, educación y salud) concentran a cerca del 75% del total de los docentes del sistema, mientras que el 25% restante se distribuye en los otros 10 sectores económicos que constituyen la oferta curricular TP.

De las macrozonas en que se organiza el territorio nacional, la zona Sur es la que concentra la mayor proporción de docentes (31%), seguida por la Metropolitana (28%), la Centro (25%) y la Norte (16%). Llama la atención lo atomizado que están los docentes que se desempeñan en ciertos sectores, principalmente los de bajo número. Por ejemplo, tanto en los sectores de la especialidad Gráfica como en el de Química e Industria, ninguna de las macrozonas concentra a más de 50 docentes (que equivalen a menos del 1% del total), evidenciando su débil incidencia de manera transversal en correspondencia con la baja matrícula en tanto especialidad. Más allá de lo anterior, en cuatro regiones (Metropolitana, 29,1%; Valparaíso, 11,3%, Maule, 8,4% y Bío-Bío, 8,4%) se concentra un poco menos del 60% del total de los docentes de formación diferenciada del país.

³ Se incluye en este sector a los servicios locales de educación (SLE).

Tabla 3.3. Distribución de docentes TP según sector económico y macrozona (en %)

Rama	Sector Económico	Macrozona				Total
		Norte	Metropoli- tana	Centro	Sur	
Comercial	Administración y Comercio	3.7	9.1	5.9	7.2	25.9
Industrial	Construcción	0.6	0.6	1.2	1.6	4.0
	Metalmecánica	3.1	3.6	3.6	4.7	15.0
	Electricidad	2.4	4.0	2.9	3.7	13.0
	Minero	1.4	0.2	0.6	0.0	2.2
	Gráfico	0.3	0.8	0.4	0.2	1.7
	Química e Industria	0.4	0.7	0.5	0.1	1.7
	Confección	0.0	0.2	0.2	0.0	0.5
	Tecnología y Comunicación	0.1	1.8	0.3	0.6	2.9
Técnica	Alimentación	1.1	3.6	2.4	3.4	10.5
	Educación y Salud	1.3	2.6	2.6	3.4	9.8
	Hotelería y Turismo	0.3	0.7	0.9	1.6	3.6
Agropecuaria y Marítima	Maderero	0.0	0.1	0.4	1.0	1.5
	Agropecuario	0.8	0.4	2.6	2.4	6.2
	Marítimo	0.2	0.0	0.5	0.9	1.5
Total		15.7	28.4	25.0	30.9	100.0

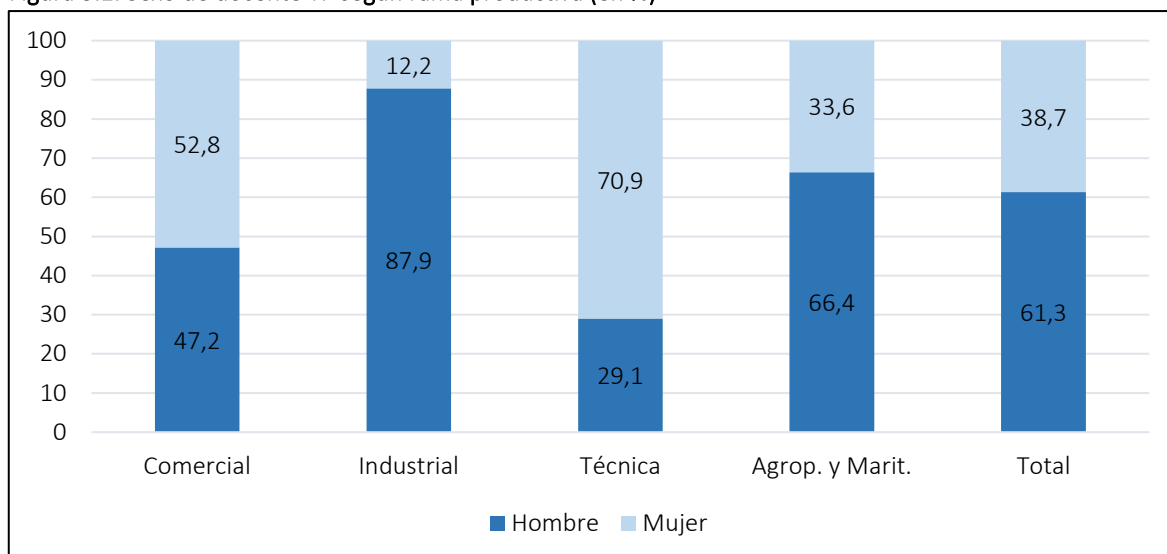
Fuente: Base de Datos Cargos Docente 2021, MINEDUC.

(2) Características demográficas

Como se señaló, entre los docentes TP existe una marcada predominancia masculina (61% hombres y 39% mujeres). Sin embargo, como se aprecia en la Figura 3.2 esta composición varía según rama de actividad, siendo la rama Comercial la única que presenta un relativo balance de género en su interior. En cambio, en la rama Industrial, alrededor del 88% de los docentes son hombres, siendo los sectores económicos de metalmecánica y electricidad los que concentran la menor presencia femenina (menos del 5% que equivalen, en ambos casos, a un poco menos de 40 docentes). Distinta es la situación de la rama Técnica, donde las docentes mujeres ascienden al 71%, elevándose esta proporción a un 89% en el caso del sector de Educación y Salud. Finalmente, en su conjunto, las ramas de Agropecuaria y Marítima, concentran a un 66% de docentes hombres. Tal distribución corresponde en lo grueso a la distribución por sexo de la matrícula en la EMTP, reflejándose el círculo reproductivo de diferencias que caracteriza a este tipo de educación en consonancia con la realidad del mercado laboral.⁴

⁴ La literatura internacional evidencia escasa información comparativa sobre antecedentes demográficos de los docentes que se desempeñan el área de la educación técnica (Berger y D'Ascoli, 2012). Con todo, la menor presencia femenina es una cuestión resaltada en otras realidades nacionales: en Suiza, por ejemplo, esta llega al 35% del total, aunque en el caso de Inglaterra, el porcentaje asciende al 58%. Las variaciones dependen, por cierto, de la organización productiva y la demanda de fuerza de trabajo en cada país, por lo que no es posible definir un principio o tendencia común sin considerar esta importante variable.

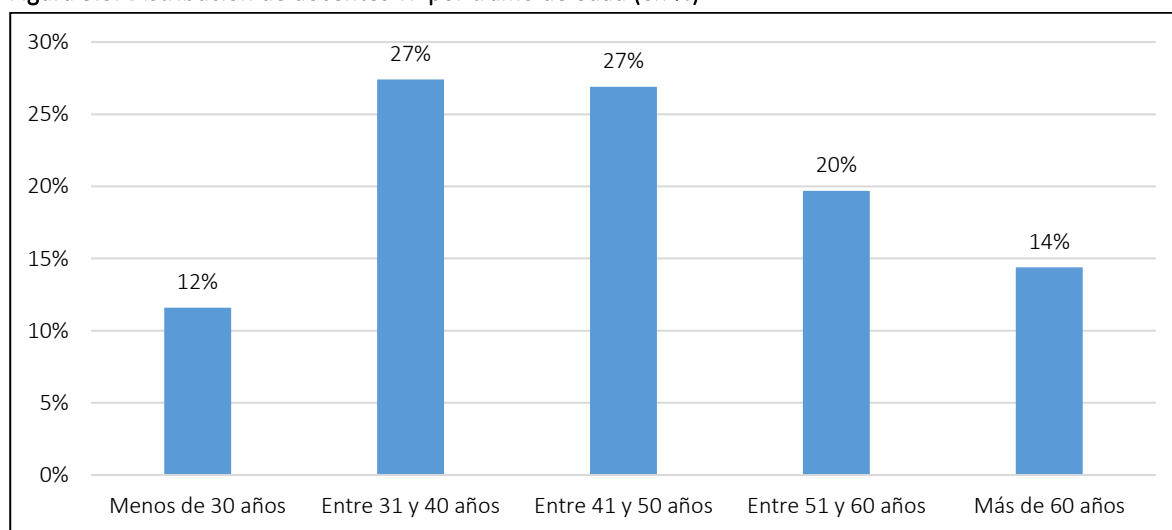
Figura 3.2. Sexo de docente TP según rama productiva (en %)



Fuente: Base de Datos Cargos Docente 2021, MINEDUC.

Con respecto a la distribución de los docentes por tramos etarios, es importante destacar, en primer lugar, la incidencia de la población de más de 40 años en el desempeño profesional en este tipo de establecimientos, correspondiendo a un poco más del 60% del total de los profesionales. Solamente el 11,6% de los docentes se sitúa en el grupo de 30 años o menos, superado incluso por el grupo de docentes de más de 60 años que asciende a un poco más del 14% del total⁵.

Figura 3.3. Distribución de docentes TP por tramo de edad (en %)

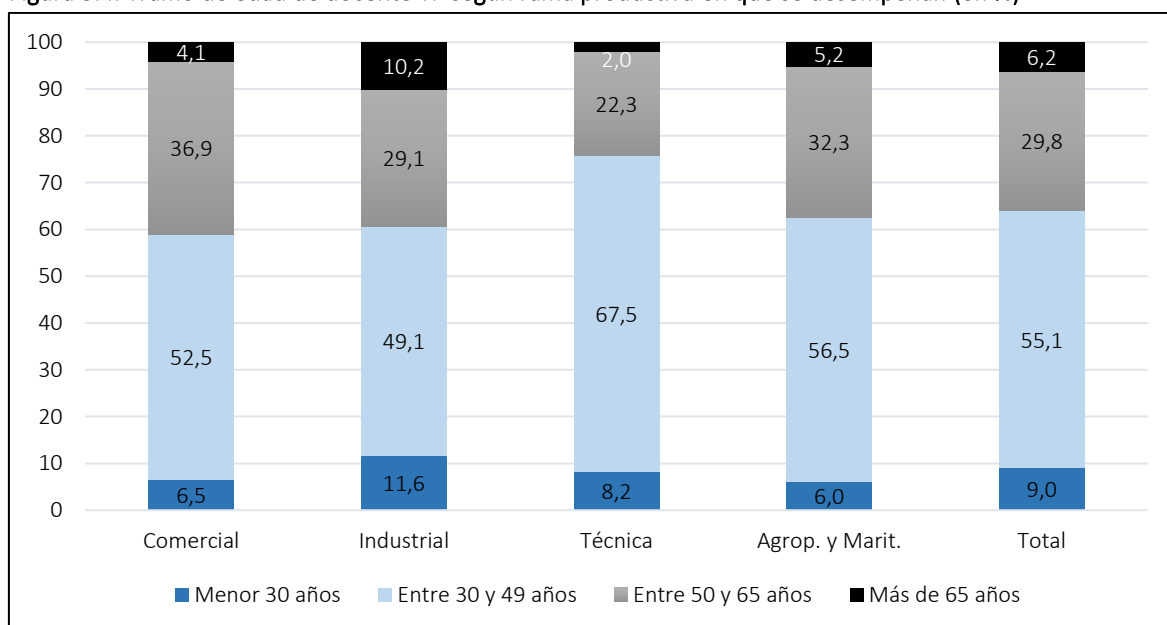


Fuente: Base de Datos Cargos Docente 2021, MINEDUC.

⁵ Esta característica, nuevamente, es similar a lo que ocurre en otras latitudes. Un estudio comparativo de 26 países de la OCDE arrojó que, en el año 2018, el 44% de los docentes de educación técnica escolar y otros programas formativos para el trabajo correspondía a personas de 50 años o más, tres puntos porcentuales por arriba de la misma medición realizada en el año 2013 (OCDE, 2021). Con todo, como advierte Orr (2019), es necesario considerar factores contextuales que pueden explicar en algunos casos esta mayor *longevidad* del cuerpo docente en la educación técnica. En países con sistema dual extendido, por ejemplo, se exige que los profesores tengan varios años de experiencia laboral en su área antes de ejercer la actividad de docencia, lo que explicaría una mayor edad promedio respecto a los profesores del sistema escolar tradicional. Evidentemente este no es el caso del sistema educativo TP chileno.

Al distinguir por rama de actividad, como se aprecia en la Figura 3.4, los docentes de sectores económicos asociados a la rama Técnica son los más jóvenes, con solo un 24% de ellos en el tramo de edad de más de 50 años. Este segmento sube alrededor de un 40% en los sectores Comercial e Industrial, los que evidencian una mayor representatividad de docentes de los tramos superiores. Además, un análisis más detallado da cuenta que en esta última rama industrial, la edad promedio de los docentes difiere marcadamente por sexo en los sectores de construcción y metalmecánica (en ambos casos, 46 años en el caso de los hombres vs. 37 años en lo que corresponde a las mujeres), lo que, nuevamente, resulta coherente con la dinámica de cambios en estos sectores y la reciente inserción femenina en estos rubros.

Figura 3.4. Tramo de edad de docente TP según rama productiva en que se desempeñan (en %)



Fuente: Base de Datos Cargos Docente 2021, MINEDUC.

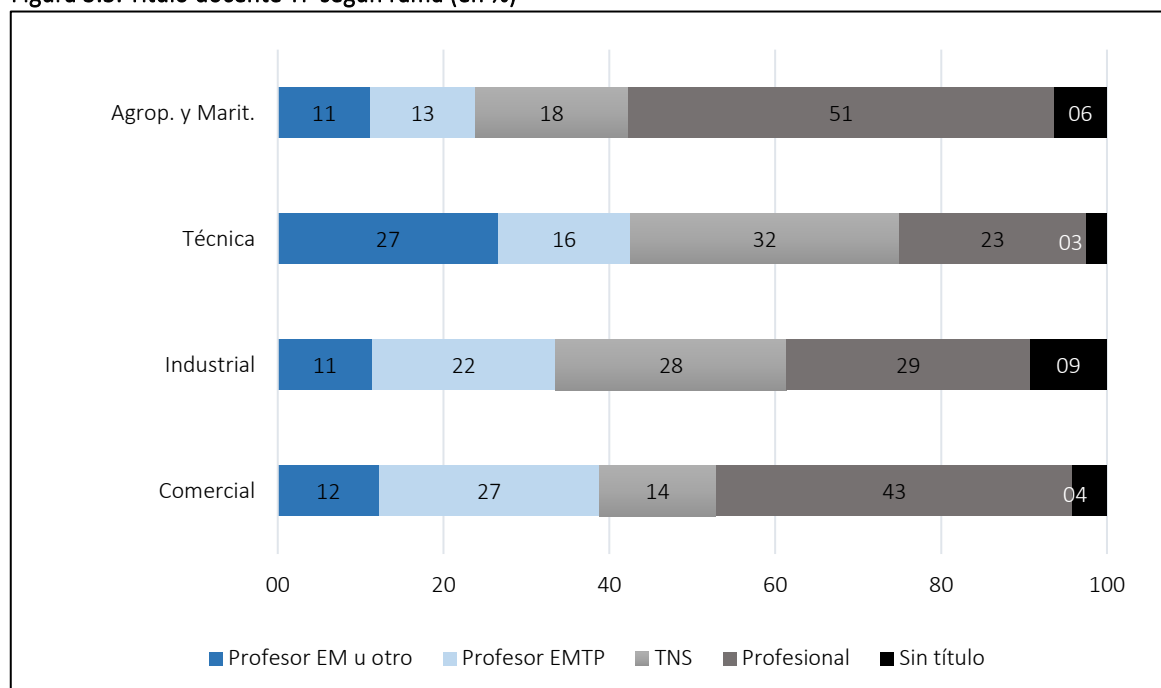
(3) Formación inicial docentes TP

Aunque en algunos momentos de nuestra historia, en el sistema de formación de docentes universitarios existieron programas específicos, destinados para profesores de la educación técnica, desde fines de la década de los 80 ya no se imparten programas formales de formación inicial de profesores de educación media TP en ninguna de las instituciones de educación superior de nuestro país (Ministerio de Educación, 2011). A diferencia de esto, si es posible observar la existencia de programas de prosecución de estudios de formación pedagógica que son conducentes al título de profesor en formación profesional. Aunque se trata de una alternativa curricular para profesionales de diversas especialidades que se desempeñan en el área educativa, su incidencia es parcial debido a que tienen una baja cobertura a nivel nacional (solo tres universidades del país imparten estos programas con una matrícula menor a 250 estudiantes).

Por otra parte, el Decreto Supremo N° 352/2004, que reglamenta el ejercicio de la función docente señala que no se requiere tener título profesional de profesor ni la autorización para ejercerla cuando se trata de asignaturas vocacionales, vinculadas al mundo del trabajo de las especialidades de la EMTP y al mismo tiempo, sean

impartidas por profesionales o técnicos en un área afín, titulados de una institución de educación superior o de establecimientos de educación media TP con reconocimiento oficial. Como resultado de lo anterior, es posible observar que solo un 36% del total de los docentes que se desempeñan en la educación diferenciada cuenta con título de profesor, mientras que un 58% posee un título profesional o técnico de nivel superior (TNS) en un ámbito de formación distinta a la pedagogía; junto a esto, un 6% de quienes ejercen la docencia TP no posee un título de educación superior. La Figura 3.5 refleja la formación inicial de los docentes TP por rama de actividad, mientras que la Tabla número 3.4 despliega esta misma información con mayor detalle considerando tipo de título y sector económico en el que se desempeña.

Figura 3.5. Título docente TP según rama (en %)



Fuente: Base de Datos Cargos Docente 2021, MINEDUC.

Tabla 3.4. Título docente TP según sector económico en que se desempeñan (en %)

Rama	Sector Económico	Educación		Otras áreas			No titulado	Total
		Otro	Profesor EMTP	TNS	Profesional			
					Sin lic.	Con lic.		
Comercial	Administración y Comercio	12.2	26.6	14.1	22.1	20.9	4.1	100
	Construcción	11.1	22.6	30.9	17.3	11.5	6.6	100
Industrial	Metalmecánica	8.5	25.1	28.5	18.0	7.1	12.7	100
	Electricidad	10.2	23.9	31.4	16.1	10.1	8.3	100
	Minero	10.4	8.2	14.9	30.6	30.6	5.2	100
	Gráfico	17.5	18.4	28.2	17.5	13.6	4.9	100
	Química e Industria	42.5	7.5	8.5	17.0	20.8	3.8	100
	Confección	9.4	40.6	21.9	12.5	3.1	12.5	100
	Tecnología y Comunicaciones	10.9	16.0	26.3	25.1	13.7	8.0	100
Técnica	Alimentación	8.1	25.0	47.5	7.6	7.8	4.0	100
	Educación y Salud	50.8	3.7	15.2	8.2	21.3	0.8	100
	Hotelería y Turismo	14.7	22.5	35.8	11.9	12.4	2.8	100
Agropecuaria y Marítima	Maderero	25.6	22.2	17.8	8.9	20.0	5.6	100
	Agropecuario	8.7	11.9	16.9	20.6	36.9	5.0	100
	Marítimo	7.4	6.4	25.5	28.7	19.1	12.8	100
Total		15.2	20.9	24.5	17.1	16.2	6.1	100

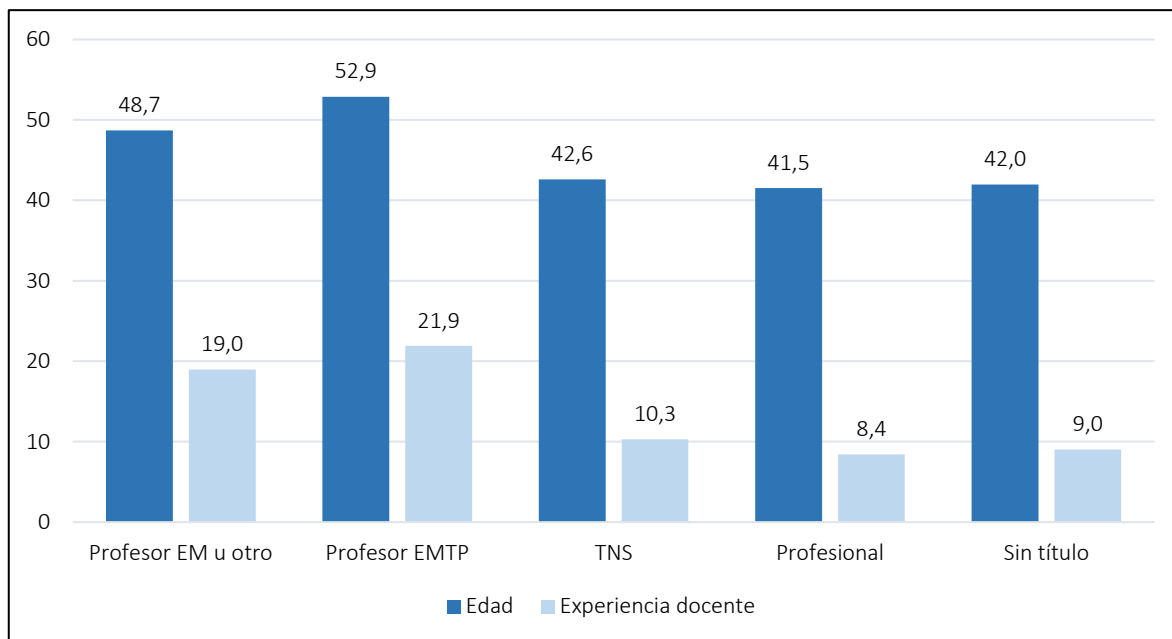
Fuente: Base de Datos Cargos Docente 2021, MINEDUC.

Como puede verse, entre quienes cuentan con un título en el área de educación, solo un 58% (que equivale al 21% del total) corresponde a un título de profesor de educación media TP. El resto son titulados de otras pedagogías que, en el caso de docentes del sector de educación y salud, se asocian directamente a la especialidad de atención de párvulos. Asimismo, se puede apreciar que los titulados de técnico de nivel superior tienen una presencia más significativa en la rama técnica, principalmente en los sectores económicos de alimentación (47%) y hotelería y turismo (35%). Por su parte, las ramas agropecuaria, marítima y comercial, son las que convocan en mayor medida a profesionales en otras áreas (con y sin licenciatura) (51% y 43%, respectivamente). En cambio, la presencia de este tipo de docentes es más baja en los sectores económicos de la rama industrial, a excepción de minería donde esta fracción sube al 61%. Finalmente, los docentes que no cuentan con un título de educación superior, y que mayoritariamente son titulados de la educación media TP, se concentran en la rama industrial, esencialmente en el sector de metalmecánica con 116 docentes en esta condición.

De manera complementaria, la Figura 3.6 ilustra el promedio de edad y de años de experiencia según el título de docente o profesional en la EMTP. Como puede observarse, quienes tienen el promedio más alto de edad y más años en el desempeño del ejercicio de la docencia son los docentes con título de profesor en formación técnico-profesional que, en promedio tienen cerca de 53 años de edad y más de 20 años de experiencia docente, dando cuenta de un segmento de profesionales que, en un número importante, ha permanecido por un período prolongado de tiempo en el ejercicio de la docencia al interior de los establecimientos técnico-profesionales. Le siguen los profesores de enseñanza media general u otra formación pedagógica, y en proporciones

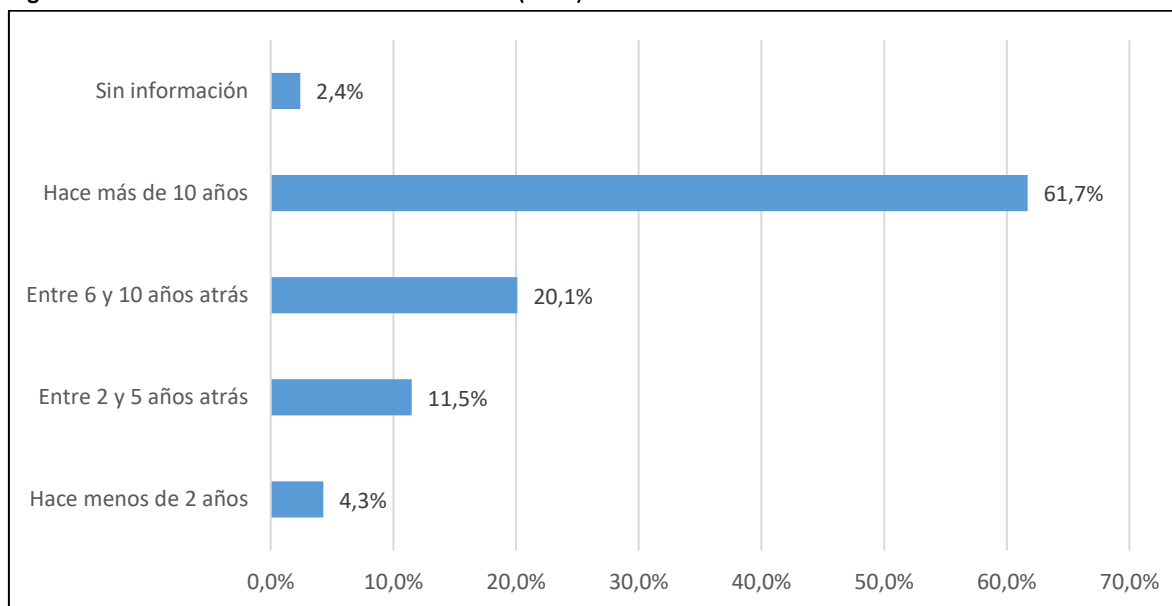
relativamente similares, los profesionales y técnicos de nivel superior sin formación pedagógica. Quienes presentan comparativamente menos años en ejercicio de la docencia y con un promedio de edad menor, son los docentes sin título profesional. Las figuras 3.7 y 3.8 complementan la información anterior, evidenciando que del total de los docentes que se desempeñan en la EMTP un poco más del 60% presentan más de 10 años de haber obtenido su título profesional y el 50% posee más de 10 años de servicio como docentes.

Figura 3.6. Promedio de edad y años de experiencia docente según formación o título docentes EMTP



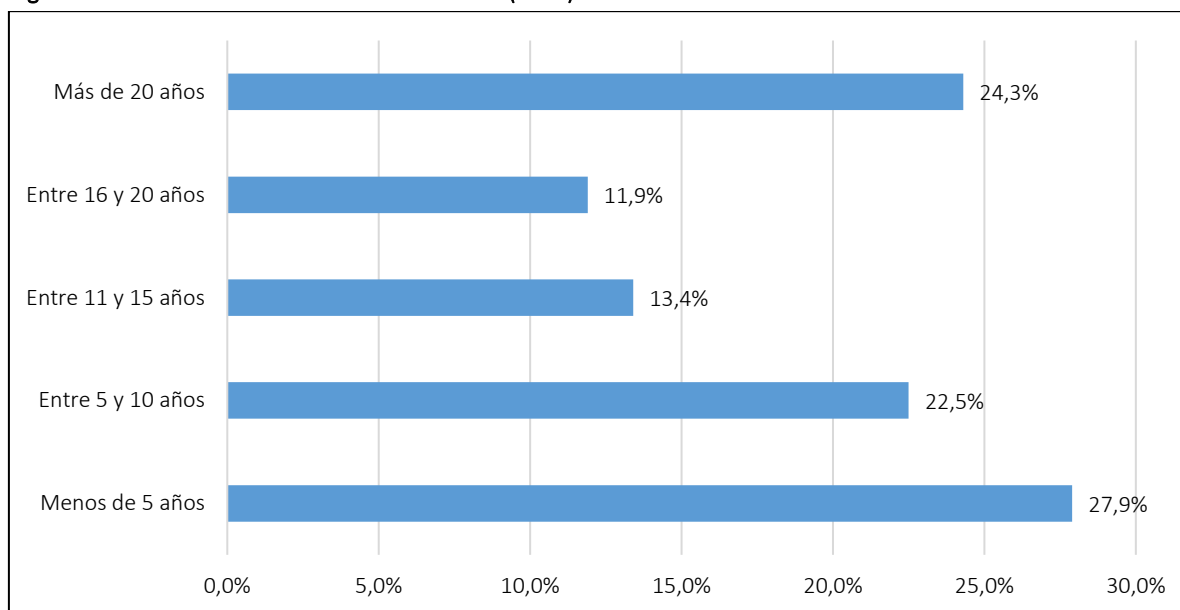
Fuente: Base de Datos Cargos Docente 2021, MINEDUC.

Figura 3.7. Año de titulación de los docentes TP (en %)



Fuente: Base de Datos Cargos Docente 2021, MINEDUC.

Figura 3.8. Años de servicio de los docentes TP (en %)



Fuente: Base de Datos Cargos Docente 2021, MINEDUC.

(4) Condiciones laborales

Respecto a las condiciones laborales de quienes ejercen la docencia en la TP, la Tabla 3.5 da cuenta de una tendencia a la estabilidad de los docentes que se desempeñan en los establecimientos educacionales. En el sector de establecimientos dependientes de municipalidades, menos del 50% de docentes tiene el cargo de titular, mientras que el 49% tiene contrato a plazo fijo, y el porcentaje restante es reemplazante o ejerce la docencia bajo la modalidad de honorarios. En los establecimientos de dependencia particular subvencionado y de administración delegada, la fracción de docentes con mayor estabilidad laboral (que se asocia en ambos casos a un contrato de plazo indefinido) es cercano al 66% y 73% respectivamente.

Tabla 3.5. Tipo de contrato de docentes según dependencia administrativa (en %)

Tipo de contrato	Dependencia administrativa		
	Municipal	Particular Subvencionado	Administración Delegada
Titular	47.6	-	-
Contrato Indefinido	-	65.6	72.8
Contrato Plazo Fijo	49.3	32.7	27.2
Honorarios	0.3	0.1	-
Reemplazante	2.8	1.6	-
Total	100.0	100.0	100.0

Fuente: Base de Datos Cargos Docente 2021, MINEDUC.

Por otra parte, un análisis a las horas cronológicas estipuladas a los contratos de los docentes de la EMTP indica que el promedio de horas por las que estos están contratados es de 37.4 horas. Al distinguir por dependencia administrativa del centro escolar, se encuentra que este promedio baja a 36.3 horas en el sector particular

subvencionado, donde menos del 55% de docentes tiene un contrato de trabajo superior a 40 horas, un 35% un contrato de entre 22 y 39 horas, y un 10% un contrato de menos de 22 horas. (Tabla 3.6). Al examinar estos mismos tramos de horas de contrato por rama de actividad (Tabla 3.7), se observa que la mayor concentración de docentes con menos de 40 horas de contrato está en la rama agropecuaria/marítima (50%). A diferencia de esto, la rama industrial es la que registra el menor porcentaje de docentes en la misma situación (33%), sugiriendo que una mayor proporción de docentes que ejercen esta labor de manera exclusiva y sin ejecutar otro tipo de actividad laboral. De igual manera, es importante destacar que más del 85% de los docentes TP es exclusivamente docente de aula sin realizar otro tipo de función directiva o técnico-pedagógica en su establecimiento educativo tal como se observa en la tabla 3.8. Este último aspecto ratifica una observación sobre el sistema educativo TP en Chile, cuyos equipos directivos son casi exclusivamente dirigidos por docentes de formación pedagógica y con criterios de gestión mayormente asociados al modelo de formación tradicional escolar en la enseñanza media.

Tabla 3.6. Horas contrato y función realizada según dependencia administrativa (en %)

Dependencia	Horas contrato			Función realizada	
	Menos 22	Entre 22 y 39	Más de 40	Solo docencia	Docencia y otra función
Municipal	7.9	29.4	62.8	84.8	15.2
Particular Subvencionado	10.3	35.1	54.6	87.2	12.8
Administración Delegada	6.5	27.6	65.9	90.6	9.4
Total	8.6	31.1	60.3	86.3	13.7

Fuente: Base de Datos Cargos Docente 2021, MINEDUC.

Tabla 3.7. Horas contrato y función realizada según rama (en %)

Rama	Horas contrato			Función realizada	
	Menos 22	Entre 22 y 39	Más de 40	Solo docencia	Docencia y otra función
Comercial	7.0	34.3	58.7	86.52	13.48
Industrial	6.8	26.4	66.8	88.05	11.95
Técnica	10.2	35.0	54.9	85.77	14.23
Agropecuaria y Marítimo	17.2	33.2	49.6	78.86	21.13
Total	8.6	31.1	60.3	86.26	13.74

Fuente: Base de Datos Cargos Docente 2021, MINEDUC.

Tabla 3.8. Función realizada docentes TP en los Establecimientos Educativos (en %)

Función principal del docente	%
Docente de aula	96,1
Planta Técnico-Pedagógica	0,7
Planta Directiva	0,6
Director(a)	0,3
Otra en el establecimiento	1,1
Otra fuera del establecimiento	0,1
Jefe UTP	0,2
Inspector General	0,2
Orientador	0,0
Directiva	0,0
Técnico-Pedagógica	0,4
Supervisión	0,1
Subdirector	0,0
Profesor(a) Encargado(a) del Establecimiento	0,0
Total general	100,0

Fuente: Base de Datos Cargos Docente 2021, MINEDUC.

(5) Tendencias generales

Finalmente, una comparación de los datos aquí sistematizados con otros procesados en años previos da cuenta de tendencias a destacar en materia de los cambios ocurridos en la realidad de los docentes de la EMTP (Tabla 3.9).

En primer lugar, al igual que la matrícula de estudiantes de esta oferta educativa a nivel nacional, el número de docentes ha disminuido en el tiempo desde un máximo de 8.600 docentes verificado en el año 2010 cuando la cobertura de esta modalidad era cercana al 45%, hasta la cifra actual de 6.108 docentes que corresponde a una cobertura de la EMTP de 37%. Segundo, los docentes titulados en educación han disminuido sistemáticamente en el tiempo en términos porcentuales, desde un 55% en 1997 hasta un 36% en el año 2021.

Esta situación se explica principalmente porque los docentes formados como profesores TP antes de los años 90 (cuando existía una cobertura de programas reconocidos destinados para tal efecto), han comenzado a abandonar sus puestos de trabajo, jubilando sin ser reemplazados por otros docentes de las mismas características lo que ha llevado a la incorporación de nuevos profesores de formación diferenciada con un perfil distinto, principalmente, profesionales con títulos de técnicos de nivel superior o algún título profesional y, en algunos casos, con formación pedagógica complementaria conducente al título de profesor en formación profesional. Este cambio ha redundado en una mayor rotación de profesionales y dificultades de construcción de trayectorias pedagógicas al interior del sistema educativo, cuestión particularmente marcada en docentes noveles que *saltan* desde el ejercicio de su profesión a la docencia sin posibilidad, en muchos casos, de organizar un proyecto laboral que combina ambas tareas.

Finalmente, los docentes que no cuentan con un título de educación superior y que son egresados de educación media TP, también disminuyen en un poco más de 10 puntos porcentuales, desde un 17% a un 6.1%, observándose así la preeminencia que ha alcanzado la cobertura de la educación técnica superior y que, en el caso de los docentes que se desempeñan en la EMTP, no son una excepción.

Tabla 3.9. Evolución de categorías de titulación de docentes técnicos, 1997-2021

Detalle	1997	2010	2018	2021
Cantidad docentes técnicos	6,700	8,600	6,100	6,108
% Titulados en Educación	55	52.5	38.1	36.1
% Profesionales y Técnicos de Nivel Superior	27	43.8	55.4	57.8
% Egresados o Titulados de Educación Media	17	3.8	6.5	6.1

Fuente: Base de Datos Cargos Docente, MINEDUC.

4. ANTECEDENTES BIBLIOGRÁFICOS

4.1. Revisión de la literatura internacional

Diversos estudios a nivel internacional indican que los sistemas de educación técnico-profesional tienden a tener una estructura comparativamente más compleja que la que se observa en la educación general o de tipo académica (Özdemir & Şahin, 2016). La demanda por flexibilizar el currículum y hacer que este responda de forma rápida y adecuada al mercado laboral y los avances tecnológicos de los sistemas productivos, constituye uno de los principales desafíos que esta modalidad formativa debe enfrentar en el tiempo actual (Park & Jeong, 2013). Lo anterior supone desafíos para los establecimientos técnico-profesionales en su conjunto y en particular para quienes se desempeñan en la docencia. Tareas claves en relación con el currículum, tales como impulsar la implementación formativa vinculada al contexto socio-productivo local o regional, el diseño y adaptación de los planes de estudio en función de las transformaciones socio-laborales, gestionar la elaboración de dispositivos de evaluación para los aprendizajes de los estudiantes y conseguir los recursos e insumos necesarios para una formación pertinente, son ámbitos característicos de este sector formativo (CEDEFOP, 2011), todo lo anterior, en un contexto de rápidas transformaciones de los mercados laborales y la industria, lo cual requiere que estos profesionales mantengan una disposición activa frente al cambio constante y la necesidad de innovación (Albashiry, Voogt, & Pieters, 2015a; CEDEFOP, 2011).

En el contexto de estas consideraciones, en esta sección se presentan algunas de los ejes centrales que componen la discusión internacional respecto a los docentes de la formación técnico-profesional y las tensiones identificadas por la literatura en torno al ejercicio de esta práctica profesional. Es importante relevar que la noción de educación técnico-profesional no constituye un concepto con límites claramente definidos dada la heterogeneidad de sistemas que la componen en el panorama internacional (Crossman y Cameron, 2014). Tal como Mclean & Wilson señalan, si bien la consideración de una variedad de experiencias en distintos contextos nacionales de educación técnico-profesional, releva aspectos y desafíos transversales, proporcionando diferentes configuraciones de mecanismos para apoyar la integración en la fuerza laboral y la adquisición de habilidades y conocimientos, también constituye un desafío el intercambio internacional y la transferencia de esas experiencias (Macleán & Wilson, 2007). Así, la evaluación de la calidad del trabajo de los profesores, ya sea en la teoría o en la práctica, debe considerarse siempre en el contexto del entorno institucional en el que ejercen (Grollmann, 2008) y la propia delimitación del perfil profesional de quienes se desempeñan esta tarea.

(a) Diversidad de trayectorias y perfiles

Comúnmente, la literatura internacional considera a los docentes técnico-profesionales como *profesionales duales*, es decir, agentes educativos que requieren formación y experiencia laboral tanto en sus áreas de especialidad de enseñanza como en la pedagogía en sí misma (Smith, 2019). Sin embargo, la heterogeneidad de la formación técnico-profesional a nivel internacional implica también una diversidad de perfiles profesionales de sus docentes donde esta dualidad es enfatizada y desplegada de forma variada. Grollmann (2008), por ejemplo, distingue cinco perfiles profesionales generales de profesores, formadores e instructores en educación técnico-profesional:

(i) docentes que trabajan en entornos educacionales formales que brindan instrucción en cursos de especialidad;

(ii) instructores y asistentes que trabajan en laboratorios o talleres de entornos escolares formales y que enseñan con un alto grado de autonomía o, en algunos casos, como asistentes de otros profesores de formación técnico-profesional;

(iii) formadores, tutores y otras personas en empresas que integran las funciones de formación y educación en sus trabajos;

(iv) instructores y formadores que trabajan en instituciones de formación para los mercados laborales apoyados por gobiernos y autoridades públicas, a menudo con un fuerte enfoque en la inclusión social y el desarrollo de competencias ocupacionales básicas;

(v) instructores y formadores que trabajan en organizaciones de empleadores, como cámaras de comercio, instituciones de formación sectoriales o empresas y proveedores de formación de propiedad privada que se centran en la mejora de las competencias técnicas, la formación en habilidades de comunicación.

Así mismo, esta diversidad de perfiles está atravesada por distintas formas de trayectorias y mecanismo de inserción a la docencia técnico-profesional, suponiendo diferentes énfasis en términos de formación pedagógica versus formación y experiencia laboral previa en las áreas de especialidad propiamente tal, así como también en los grados de cualificación exigidos.

En este marco existen, en términos generales, dos grandes modelos de formación y orientaciones para la selección y contratación de los docentes que se desempeñan en este espacio: aquel basado en trayectorias académicas ligadas a los sectores de especialidad, y otro, denominado de 'contratación alternativa' donde existe una tendencia a que las credenciales formales son menos relevantes, considerando que tiene una mayor importancia el aporte de profesores en función de su experiencia laboral y los conocimientos específicos en una determinada área (Grollmann, 2008). Así, por ejemplo, en Finlandia, la formación docente técnico-profesional se desarrolla en un marco institucional que define un único y transversal programa de formación profesional para profesores técnico-profesionales que incluye estudios pedagógicos profesionales, práctica docente, estudios básicos en educación y estudios pedagógicos electivos donde, además, la mayoría de los estudiantes cuentan con al menos tres años de experiencia laboral en el campo en el que pretenden enseñar. En cambio, en Noruega, las trayectorias de formación son más diversas e incluyen trayectorias de base mayormente asociadas a una preparación en el ámbito pedagógico y otras, en cambio, a especialidades que se ha desarrollado propiamente en el mercado laboral (Tapani & Salonen, 2019).

Por otra parte, estos distintos perfiles también varían de acuerdo con el tipo de contexto institucional y modelo de transición educación-trabajo para sus estudiantes. Comúnmente la forma en que las sociedades organizan esta transición puede ser distinguida en cuatro modelos: (1) el basado en pasantías o prácticas, también conocido como sistema dual o de alternancia, como ocurre en los casos de Alemania y Suiza; (2) el modelo de formación técnico-profesional basado en las propias escuelas secundarias, como es el caso de Francia o en Chile

(3) el modelo de transición directa de la educación al trabajo, como es el caso de Japón; y (4) un modelo de transición prolongada donde la educación conduce a un período más extendido de búsqueda hasta completar la integración en el trabajo, como es el caso de Estados Unidos, donde los egresados atraviesan una secuencia prolongada de cambios entre el trabajo, la educación y la formación (Rauner, 1999; Brzinsky -Fay, 2007; en: Gorollmann, 2008).

El cruce entre las particularidades de estos modelos da cuenta de una variedad enorme de perfiles y, tal como señala Grollmann (2008), el panorama internacional se encuentra profundamente fragmentado al respecto donde, además, se añade a lo anterior los límites profesionales difusos, por ejemplo, respecto al rol de orientación vocacional que estos docentes desempeñan en el contexto de los procesos formativos específicos.

(b) Profesionalización y estatus social

En este contexto de amplia diversidad, un lente que se emplea a menudo para evaluar la calidad de los docentes de la formación técnico-profesional y su formación es el de la *profesionalización* (Grollmann, 2008). De acuerdo con este autor, la profesionalización enfrenta dos obstáculos fundamentales en la educación profesional: el bajo estatus social de la educación técnico-profesional específicamente y el problema de aumentar el estatus social de la profesión docente en general. De esta manera, la diversidad de rutas formativas y perfiles profesionales responde tanto al efecto de políticas nacionales como a dimensiones de carácter cultural, tales como la valoración que en los distintos países existen respecto a este actor. Tomando el caso recién señalado, si bien las exigencias de cualificación para los docentes técnico-profesionales en Finlandia son altas, estas se condicen con la valoración de estos profesores en la sociedad, a diferencia de Noruega, donde la valoración social es menor (Tapani & Salonen, 2019). Otro aspecto puede ser también la escasez de profesores en una determinada área de especialidad, donde la eventual falta de profesionales fuerza a la flexibilización de ciertos criterios de cualificación y entrada a la docencia en áreas específicas (Sasmith et al., 2020).

Así, aunque la autoidentidad profesional de los docentes constituye un ámbito esencial para la mejora de la educación técnico-profesional y la capacidad de responder a los desafíos de un mundo laboral cada vez más complejo, el desarrollo de esta posición subjetiva se ve permanentemente constreñido por el escenario de baja valoración social en la mayoría de los contextos, reflejado también en la falta de atención puesta en este actor y las peculiaridades de su ejercicio por parte de las investigaciones y de los estudios de organismos internacionales (Grollmann, 2008).

Las demandas de profesionalización que respondan a las necesidades actuales, y en particular a la relevancia que la formación técnico-profesional para el desarrollo económico y social, se ve permanentemente enfrentada a esta falta de reconocimiento y estatus social de la profesión docente en general y particularmente acentuado para la modalidad técnico-profesional. Esto, constituye una de las mayores paradojas internacionales en este campo y un motivo para la tensión identitaria permanente de estos docentes (Grollmann & Rauner, 2007).

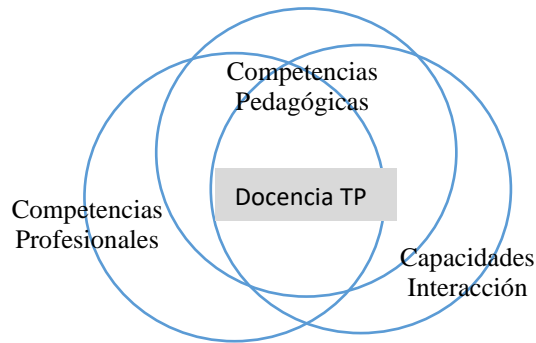
Carnielli, Gomes y De Freitas (2007) también aluden a esta tensión identitaria en la experiencia de los docentes; para el caso brasileño, destacan que la importancia práctica del aprendizaje vocacional se ve ensombrecida por el gran énfasis que la sociedad pone en la educación universitaria y la importancia que se otorga a las

credenciales académicas. A pesar de avances graduales con respecto a este problema estructural, este es uno de los problemas centrales de la educación para el trabajo y los actores que se desempeñan en este campo. Para estos autores, la "paridad de estima" entre la educación vocacional y general sigue siendo una ilusión, y esto se ve agravado por un discurso que afecta la identidad docente de manera significativa; la orientación discursiva predominante es que la educación vocacional es algo antiguo y tradicional, que se ajusta mayormente a las necesidades de la sociedad preindustrial e industrial, pero no a las llamadas sociedades y economías del conocimiento, por lo que la pertinencia de este modelo queda en entredicho incluso para sus propios actores.

Desde una perspectiva más optimista, Majumdar (2011) revisa la incidencia de los procesos de la globalización con el surgimiento de una sociedad del conocimiento, la tecnología de la información y la comunicación, el cambio climático y el desarrollo sostenible como las principales tendencias mundiales que tendrían un impacto en la educación y la formación docente. En este contexto, su argumento es que los cambios recientes han dejado obsoletos el valor y el resultado habituales de la educación docente convencional, abriendo un campo de discusión a un nuevo rol de maestros y alumnos en un entorno de aprendizaje y trabajo que resitúa la formación vocacional más allá de las propias fronteras de la formación tradicional para el empleo.

(c) Identities and transitions

Pese a los distintos grados de optimismo, la identidad profesional de estos docentes se constituye sin lugar a duda como un aspecto central de desafío y tensión. A partir de esto, algunos estudios han indagado en el proceso de transición propiamente identitaria de estos docentes, en particular de aquellos que se integran a la formación luego de trabajar en sus respectivas especialidades. Estas investigaciones dan cuenta de los desafíos en el reposicionamiento de la identidad vocacional donde el cruce de fronteras entre su comunidad profesional anterior y la profesión docente se constituye como un tránsito clave tanto para la autoidentidad profesional de estos docentes, como para la calidad de su desempeño pedagógico, en la medida en que precisamente quienes logran equilibrar ambas identidades manteniendo su participación en las diferentes comunidades parecen ser los mejor preparados para impartir sus asignaturas en la educación técnico-profesional (Fejes & Köpsén, 2014). A esta exigencia de identidad dual se le agrega las capacidades de interacción social (claves para el cruce de fronteras organizacionales y socioculturales), estableciendo una sobrecarga prescriptiva difícil de sobrellevar para los profesionales que se desempeñan en este sector formativo. El siguiente diagrama intenta sintetizar esta situación, configurando una identidad profesional que implica el dominio de competencias diversas (profesionales, pedagógicas e interactivas) para un adecuado cumplimiento de su rol educativo. Este reposicionamiento en campos diversos supone un tránsito subjetivo que requiere desarrollar aprendizajes nuevos y estrategias de ajuste identitarias que son complejas, sobre todo cuando se considera que muchas veces los docentes deben asumir este ejercicio de manera personal y con escaso apoyo (Chan, 2012).



El itinerario exigido no solo implica incorporar nuevos conocimientos, por ejemplo, de índole más académico o pedagógico, sino que constituye un movimiento desde una posición en la sociedad a otra. Tal como Sarastuen (2019) señala, el situarse o transitar entre dos posiciones en una sociedad involucra el tránsito entre dos contextos muy diferentes que incluye aspectos identitarios complejos; las formas de ser y actuar implicados en cada uno de estos *mundos de identidad*. Así el proceso no solo supone incorporar nuevos aprendizajes, sino también dejar ir, suspender o abandonar lógicas subjetivas que muchas veces están profundamente sedimentadas en la autoconcepción y la manera de comprenderse frente a otros. En este sentido, la literatura también enfatiza que este proceso no solo alude al tránsito en una identidad profesional, sino que debe ser considerado también desde los cambios culturales que puede implicar, como, por ejemplo, los desplazamientos en términos de lógicas organizacionales altamente masculinizadas para algunas especialidades y la educación como espacio culturalmente vinculado al cuidado y lo femenino (Page, 2013) o el tránsito entre una lógica de producción y la lógica de la enseñanza (Moodie y Wheelahan 2012 en: Sarastuen, 2019).

Finalmente, también es importante destacar la emergencia de miradas críticas en la literatura reciente respecto a la construcción de la identidad de docentes en el sector de la educación técnica, cuestionando la influencia predominante de determinados discursos prescriptivos en su configuración. Schmidt (2019) sostiene que, en el discurso contemporáneo de este sector educativo, existe una fuerte influencia de las reformas neoliberales en los países que ha incidido en la exacerbación de una *cultura de la performatividad*, lo que se refleja en un enfoque predominantemente reduccionista para conceptualizar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para esta autora, tal discurso busca atomizar la enseñanza, para producir una lista prescriptiva de las capacidades que necesitan los profesores de educación técnica para poder *enseñar bien*. A diferencia de esto, la autora aboga por el fomento de un enfoque alternativo más holístico que integre los aspectos de desarrollo personal de los docentes en su relación con otros y muy particularmente los propios estudiantes. La consideración de las tareas *de cuidado* en la relación con estudiantes desvalorados en el sistema educativo, la práctica ética y moral en la preparación de sujetos para la inserción al trabajo y las implicancias que tiene una sobrecarga de responsabilidad respecto al futuro de sus estudiantes, son solo algunos aspectos considerados en esta perspectiva y que lleva a enfatizar la inclusión de criterios personales y valóricos en la construcción de un *buen profesor*.

(d) Perfiles profesionales y competencias

Sumado al perfil dual de los docentes en esta área y la falta de estatus social que, tal como se ha señalado, plantean desafíos y tensiones importantes a la identidad de este actor, los sistemas de educación técnico-profesional se enfrentan con desafíos respecto a la necesidad de una respuesta permanente a cambios e innovaciones que también supone demandas importantes al desarrollo de competencias de este actor. Apoyar la innovación, el aprendizaje y la integración social son algunas de las tareas centrales demandadas en la actualidad a estos docentes (Maclean & Wilson, 2007).

En este contexto de diversidad de perfiles profesionales y altas demandas, un grupo de investigaciones ha intentado establecer características profesionales y competencias específicas de estos profesionales e identificar los factores que influyen en la mejora de la calidad del desempeño docente y su capacidad para responder a las necesidades productivas y educativas de los distintos contextos. Un ejemplo de lo anterior es el marco de modelo conceptual orientado a mejorar la calidad de los profesores de la formación técnico-profesional producido por Sasmito y otros (2020).

A través de una revisión bibliográfica los autores discuten los factores que pueden tener impacto en el desempeño de estos docentes. En particular este modelo se orienta a la mejora en la calidad respecto a la expertiz dual de estos docentes, incluyendo las habilidades denominadas duras y blandas. Los autores relevan cuatro factores que pueden potenciar los logros de estos docentes: la expertiz inicial; la experiencia docente; la autoeficacia; y las habilidades transferibles.

Aunque parte importante de estas investigaciones tienden a orientaciones prescriptivas, algunas investigaciones empíricas se han centrado en comprender las competencias y desafíos que los profesores de la formación técnico-profesional enfrentan en la práctica en su quehacer cotidiano relevando aquellos factores relacionados con la mejora de su ejercicio docente propiamente tal.

En esta línea destaca el trabajo de Tapani y Salonen (2019) quienes realizaron un metaanálisis de doce investigaciones empíricas realizadas en el contexto finlandés con el objetivo de identificar el tipo de competencias que poseen, en la práctica, las y los profesores de la educación técnico-profesional en este país. A diferencia, de muchos de los modelos de competencias docentes en este campo, estos autores, presentan una categorización no a nivel individual sino más bien referido a aquellas habilidades docentes que en conjunto operan en un contexto educativo.

A partir de tal análisis, los autores levantaron una categorización que organiza las competencias que las y los docentes poseen y desarrollan en su trabajo de docencia secundaria técnico-profesional. De acuerdo con estos investigadores, el trabajo de las y los docentes en este sector incluyó 53 habilidades separadas que se organizan en siete categorías de competencias y tres categorías de conocimiento académico (*scholarship*).

A continuación, se presenta la tabla que sintetiza todos estos elementos:

Tabla 4.10. Competencias y habilidades de docentes de educación TP (Tapani & Salonen, 2019)

Habilidades	Competencias	Conocimientos
<ul style="list-style-type: none"> - habilidades de enseñanza - regeneración de habilidades pedagógicas, utilizando métodos de enseñanza innovadores y probando nuevas formas de enseñar - mantenerse familiarizado con los planes de estudio y las cualificaciones - habilidades transformadoras: maestro-consejero, maestro-guía - comprender los diversos mundos de vida de los estudiantes - habilidades educativas - reconocer las oportunidades de aprendizaje individuales - facilitación de habilidades - experto en un oficio o vocación (conocimiento de la materia) - profesor innovador, emprendedor y creativo 	Competencias Pedagógicas	
<ul style="list-style-type: none"> - habilidades de formación (NURTURING) - apoyo al itinerario de aprendizaje individual (estudiar personalización) - apoyar las iniciativas y la autoeficacia de los alumnos - identificación y reconocimiento de competencias - estudios de rol de consejero - conocimiento sobre el sistema educativo en su conjunto - actitud positiva hacia las oportunidades de aprendizaje - habilidades de empatía - habilidades de diálogo - habilidades de coaching 	Competencias de orientación y asesoramiento	Conocimientos de Enseñanza y Aprendizaje
<ul style="list-style-type: none"> - crear y garantizar una atmósfera de aprendizaje positiva - habilidades para apoyar la autoestima de los estudiantes - habilidades de enseñanza digital - crear un sentido de pertenencia 	Competencias de interacción	
<ul style="list-style-type: none"> - administración - cuidar el bienestar de los estudiantes - habilidades para adoptar nuevos roles - autorreflexión - habilidad de multitareas - capacidad para hacer frente al trabajo fragmentado 	Competencias de Liderazgo Pedagógico	
<ul style="list-style-type: none"> - habilidades de cooperación (voluntad y actitud para asegurar la cooperación) - trabajar en redes multiprofesionales - trabajar en red multisectorial - habilitar el aprendizaje auténtico - ayudar a las partes interesadas con orientación y documentación - regeneración organizacional - mayor participación en prácticas sociales - cuidar las asociaciones - compartir experiencia (p. e., enseñanza en equipo, enseñanza entre pares) - habilidades de construcción canales y conexiones - habilidades de consultoría 	Competencias de Asociación	Conocimientos de aprendizaje auténtico y desarrollo
<ul style="list-style-type: none"> - habilidades de marketing - comprensión económica - conocimiento sobre empleados competentes - comprensión de la calidad - habilidades de reflexión y resiliencia - habilidades actitudinales para el desarrollo mental 	Competencias de Innovación	

- desarrollar entornos de aprendizaje - desarrollar vida laboral - transformar la sociedad		
- documentar el proceso de aprendizaje de los estudiantes - compartir el conocimiento de la evaluación en entornos de aprendizaje auténticos - voluntad de ayudar a los compañeros de la vida laboral con la evaluación	Competencias de Evaluación	Conocimientos de Evaluación y Monitoreo

Fuente: (Tapani & Salonen, 2019) Original en Inglés, traducción propia.

Al mismo tiempo que esta clasificación da cuenta de la diversidad de habilidades que las y los docentes deben desarrollar en los contextos educacionales técnico-profesional, muestra la complejidad que imponen los actuales contextos al quehacer de este actor. De acuerdo con Tapani y Salonen (2019), la diversidad de campos de conocimientos se da en una forma aun fragmentada, donde en muchas ocasiones corresponde a los individuos por sí mismos resolver la articulación de los distintos espacios y dimensiones en el trabajo diario.

Esto último se relaciona con varias tensiones en el quehacer profesional. La primera de ellas tiene relación con la tensión entre las necesidades y expectativas de proyectos individuales de las y los estudiantes y las necesidades y requerimientos del mercado de trabajo, así como el balance entre las dimensiones y cualificaciones académicas y propiamente técnico-profesionales que permiten la entrada a cursar estudios de nivel superior. Una segunda tensión es el desafío en la formación de estos profesores y la falta de claridad respecto al sentido de la educación técnico-profesional y su efecto social. Finalmente, una tercera tensión, es el impacto de esta fragmentación en la identidad de estos profesionales quienes deben articular una identidad profesional coherente en un escenario fragmentado y con sentidos muchas veces contradictorios.

(e) Innovación y gestión pedagógica

Dentro de la amplitud de desafíos a los que se enfrenta este actor, la permanente movilidad curricular plantea uno de los retos más complejos al ejercicio de los docentes TP y sus prácticas de trabajo, afectando también de manera significativa su identidad profesional (Vähäsantanen & Eteläpelto, 2011). En un contexto de rápidos y permanentes cambios, las demandas de adaptabilidad a los sistemas de educación técnico-profesional son aún más intensos que para el resto de los sistemas educativos. En este escenario, los docentes son reconocidos como el actor central del cual depende, en última instancia, la implementación de las distintas reformas y el éxito en la capacidad de responder con pertinencia a las demandas de innovación y actualización de la formación ofrecida por esta modalidad (Bouwman et al., 2017; Nashira y Mustapha, 2013). La formación sobre los referentes curriculares y sus marcos teórico-pedagógicos subyacentes, el desarrollo de habilidades para el diseño didáctico y de prácticas de evaluación acordes a estos, son los principales desafíos que los docentes deben enfrentar ante la implementación curricular (Retnawati, Hadi y Nugraha, 2016).

La literatura internacional reconoce que el éxito frente a la implementación de cambios curriculares depende de factores tanto extrínsecos como intrínsecos respecto a los docentes. Los factores extrínsecos hacen alusión a las condiciones institucionales dentro de las cuales estos profesionales desarrollan su quehacer, tales como los recursos materiales, la cantidad y distribución de tiempo destinado a sus tareas y obligaciones, el ethos institucional donde se desempeñan y las oportunidades de apoyo ofrecidas. Los factores intrínsecos son, en

cambio, las disposiciones subjetivas y herramientas de los propios docentes frente al cambio curricular y sus demandas.

El conocimiento pedagógico y de especialidad, la flexibilidad, el interés y motivación, así como la valoración respecto al referente curricular son los principales factores intrínsecos reconocidos por la literatura internacional (Park & Jeong, 2013; Retnawati, Hadu y Nugraha, 2016). Tal como Marco-Bujosa y otros (2017) señalan, es fundamental reconocer la complejidad de proceso subjetivo que deben experimentar los docentes ante las demandas de cambios donde muchas veces no basta con comprender el contenido del nuevo currículum, sino que supone transformar las propias creencias.

Para el desarrollo de los factores intrínsecos, la creación de espacios de formación y reflexión docente es reconocida como una condición fundamental que permite desarrollar el involucramiento y compromiso necesarios por parte de los docentes en el cambio curricular. En este sentido las instancias de desarrollo profesional desempeñan un rol clave en mantener la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la formación técnico-profesional siendo necesaria tanto en el campo pedagógico como en la especialidad específica de la industria (Smith, 2019). Para esto, la literatura prescriptiva promueve las estrategias de colaboración docente y el trabajo en equipos de discusión como instancias que permiten mejorar la implementación a nivel de establecimientos y el desarrollo de las propias habilidades de los docentes (Albashiry, Voogt & Pieters, 2015a, 2015b; Runhaar y Sanders, 2016).

Tal como Salonen & y Tapani (2019) señalan, la naturaleza fragmentada del trabajo de los profesores de formación técnico-profesional plantea como esencial las instancias de colaboración y las experiencias destinadas a compartir conocimientos dada la imposibilidad de que una persona posea todas las habilidades y competencias necesarias. Así mismo, tal como señalan estos autores, la experiencia compartida permite a todos concentrarse en sus propias fortalezas siendo también una oportunidad de autoafirmación y empoderamiento para los mismos docentes ofreciendo una forma de experimentar el ser parte significativa de la sociedad (Salonen & Tapani, 2019).

Sin embargo, la literatura también reconoce que estas oportunidades son escasas en la práctica de los docentes en general (Alsubaie, 2016) y esto se ve especialmente intensificado en el caso de la formación técnico-profesional. Algunas de las limitaciones más importantes que enfrenta el desarrollo profesional de los profesores técnico-profesionales son la falta de recursos y tiempo, las cualificaciones iniciales en el contexto de una diversidad de perfiles, el grado de involucramiento con la carrera docente cuando muchos de los profesores tienen jornadas compartidas con la industria, entre otras (Smith, 2019). Sumado a estos obstáculos, la literatura también señala como una dificultad central la distancia que existe entre quienes producen a nivel macro y meso las políticas, reformas y orientaciones y quienes participan del sistema a nivel micro, centrados en la formación práctica.

(f) Distancia política-práctica

De acuerdo con Smith (2019) es poco probable que quienes toman decisiones sobre políticas y reformas en el campo de la educación técnico-profesional hayan, de hecho, tenido una experiencia directa en este sistema, existiendo una tendencia a subestimar su importancia y complejidad, dificultando el ejercicio profesional e intensificando la experiencia de bajo estatus de estos profesionales. En este contexto, una tensión importante identificada por la literatura es el enfoque de gestión curricular que ha predominado en el escenario internacional donde las políticas son producidas externamente y de manera vertical, esperando que los docentes implementen, muchas veces sin un proceso previo de preparación técnica y subjetiva, las redefiniciones curriculares, y con espacios restrictivos para evaluar y negociar las condiciones laborales que estas suponen (Vähäsantanen & Eteläpelto, 2011).

Las reformas de políticas a menudo establecen mecanismos u objetivos generales y dejan de lado o subestiman la forma de ponerlos en práctica, remitiéndolo a la capacidad de los actores sobre el terreno (Locke & Maton, 2018). Lo anterior, es de gran relevancia, cuando se considera, tal como se ha señalado, que precisamente el éxito de una implementación curricular y su pertinencia depende en gran parte del involucramiento docente en su diseño y definición, aspecto deficitario en la mayoría de los sistemas a nivel internacional que reporta la literatura (Locke & Maton, 2018; Martin, 2012). A partir de lo anterior algunas investigaciones se han dirigido a comprender el espacio de acción e intervención de los docentes TP y sus estrategias ante los cambios en las políticas. Vähäsantanen y Eteläpelto (2011) realizaron un estudio que analiza longitudinalmente las trayectorias de los profesores de educación TP en el curso de una reforma curricular llevada a cabo en Finlandia. Los investigadores interrogaron los tipos de continuidades y transformaciones en las negociaciones identitarias profesionales de los docentes ante este tipo de desafíos. A través de un estudio cualitativo basado en entrevistas, esta investigación levantó cinco modos de trayectoria docente: (i) de empoderamiento, (ii) crítica pero adaptativa, (iii) vía abierta y expectante, (iv) de transformación exitosa y (v) el *camino de lucha*. Estos modelos se sintetizan en la siguiente tabla:

Tabla 4.11. Modelo de Identidad Profesional Trayectoria Laboral de docentes TP (Vähäsantanen y Eteläpelto, 2011)

Trayectoria	Posición	Identidad profesional	Consecuencias emocionales
Empoderamiento	Continuidad en una posición de aprobación	Continuidad, una identidad reforzada	Satisfacción acrecentada y compromiso
Crítico pero adaptativo	Continuidad en una posición resistente	Continuidad, una identidad en conflicto	Cinismo y rendición
Abierto y expectante	Continuidad en una posición inconsistente	Continuidad, una identidad preservada	Un constante sentido de compromiso y satisfacción laboral
Transformación exitosa	Transformación de una posición resistente a una de aprobación	Transformación	Entusiasmo y satisfacción
De lucha	Transformación de una posición aprobatoria a una crítica	Continuidad, una identidad conflictiva	Deterioro de la motivación; agotamiento y decepción

Fuente: Vähäsantanen y Eteläpelto (2011).

Si bien los distintos itinerarios responden precisamente a condiciones particulares de cada uno de los docentes y sus interpretaciones, estos permiten ilustrar la diversidad de respuestas y procesos subjetivos, mostrando distintos grados de continuidad y transformación. De acuerdo con los autores, en el análisis particular del caso estudiado, la reforma tendió a polarizar la posición de los docentes. En algunos casos permitió fortalecer su identidad profesional ofreciendo espacio para desplegar disposiciones subjetivas y prácticas docentes que fortalecieron el sentido de su quehacer. De acuerdo a los autores, esto ocurrió cuando los docentes tenían oportunidades de practicar sus intereses profesionales en el nuevo contexto intencionado por la reforma; de igual forma, estos si tenían la voluntad de renegociar sus identidades y adecuarlas a las expectativas y sentidos ofrecidas por la política, utilizando para ellos sus propias experiencias y emociones como recursos y también tenían la capacidad de ser flexibles y adaptarse a los cambios, a pesar de experimentar experiencias negativas. Por el contrario, en otros casos, la reforma desafió la identidad profesional, tensionándola, poniendo en riesgo la motivación y provocando intensas reacciones emocionales y resistencias.

Esto último se expresa de manera especialmente problemática cuando el espacio de agencia de los docentes para influir en el contenido de su trabajo es reducido; en ese caso, se observó que estos no tenían la voluntad o los recursos para renegociar sus identidades y / o posiciones. Sin duda alguna, la relación entre políticas y agentes educativos está fuertemente mediada por las condiciones institucionales de desempeño, vértice fundamental de una triangulación con fuerte incidencia en la definición de la identidad profesional de estos docentes.

(g) Políticas neoliberales y gubernamentalidad

En Australia Locke y Maton (2018), por su parte, también exploraron las experiencias y creencias de docentes ante las reformas, pero poniendo el foco en las lógicas instaladas en el sistema neoliberal y, en particular, el efecto del movimiento en las políticas de mercantilización de la educación técnico-profesional donde este tipo de políticas han sido especialmente intensas. A través del concepto de ‘códigos de autonomía’ que es parte de la Teoría de Código de Legitimación, integrando parte de las teorías de Bourdieu y Bernstein, esta teoría ofrece un marco multidimensional para investigar y cambiar la práctica.

Cada dimensión comprende conceptos que examinan distintos tipos de Códigos de Legitimación, los cuáles aluden a un conjunto diferente de principios organizativos subyacentes a las prácticas, percepciones, creencias y disposiciones de los actores. Los Códigos de Autonomía exploran las formas en que los actores se basan en prácticas o creencias de diferentes contextos. Locke y Maton (2018) se basan en estos códigos para analizar cómo se articulan las prácticas, creencias y formas de trabajar desde el ámbito educativo y económico dentro de las experiencias y percepciones de los profesores de educación TP.

De acuerdo con los resultados de estos autores las políticas de mercantilización tienen un enorme efecto de tensión en el sentido que los docentes asignan a su quehacer y el grado de alineación que experimentan ante las lógicas que subyacen a los objetivos impuestos por este tipo de reformas, los cuales son percibidos como contrarios a los fines de la educación. La educación técnico-profesional en particular es significada por los docentes como un campo de promoción de la equidad, en cambio los objetivos de las reformas son percibidos desde una lógica económica que sirve a intereses externos y ajenos a las funciones propiamente educativas. Los

profesores se sentían distantes y tensionados por principios subyacentes a las reformas como la incorporación de ideas y valores del mundo de los negocios, el éxito comercial, la rentabilidad y el aumento de la eficiencia, los cuales eran experimentados como un desplazamiento de foco desde la calidad educativa hacia el éxito del mercado.

Además de lo anterior, los resultados de la investigación de Locke y Maton (2018) dan cuenta de cómo estas políticas son integradas a través de la instalación de una lógica gubernamental, donde los mecanismos de poder restringen las posibilidades de resistencia de los docentes. Tal como los autores señalan, las prácticas de resistencia no logran atravesar las relaciones de poder-saber instaladas por la política. Los docentes despliegan prácticas de resistencia, pero sobre todo cuando sienten amenazada su libertad y autonomía profesional, sin embargo, los mecanismos de poder que despliegan estas políticas gobiernan a través de la creación de espacios de libertad y autonomía para los profesores, donde estas no se constituyen como límites que impone la reforma, sino que más bien, devienen los medios para las prácticas de subjetivación que alinean a los profesores con los objetivos mismos de la política.

Respecto a lo último, en otra investigación realizada en Austria, Hautz (2020) también se refiere a las nuevas lógicas de gobernanza de la profesión docente en los contextos educativos técnico-profesionales. Utilizando el concepto foucaultiano de *gubernamentalidad*, este autor explora de qué manera formas indirectas de gobernanza conducen el comportamiento profesional de profesores de educación técnico-profesional. A través de este concepto el investigador analiza las formas en que se articulan el poder, la libertad y la subjetividad de estos docentes, explorando cómo los profesores integran los objetivos de las políticas neoliberales en sus auto-descripciones y las prácticas que articulan la resistencia. De acuerdo a su análisis las políticas caracterizadas por la lógica de medición, rendición de cuenta y responsabilización individual, organizan las prácticas profesionales de estos docentes en un doble movimiento.

Los mecanismos de poder que se despliegan en este tipo de reformas, por una parte, restringen la autonomía profesional al regular el comportamiento de los profesores a través de estándares centralizados, al mismo tiempo en que por otra, esta regulación es canalizada a través de espacios de libertad individual que imponen a los docentes ser ‘administradores de sus propias responsabilidades’ (Sallis, 2002, en Hautz, 2020). De esta manera, las reformas educativas neoliberales no se articulan a través de prácticas de regulación que obligan a los docentes *a actuar y a ser* de una forma única y estable, sino que, en cambio, establecen un campo de posibilidades más o menos abierto y crean circunstancias en las que la gama de opciones disponibles para decidir *qué hacer* se reduce o cambia (Ball 2003, en Hautz, 2020).

(h) Vínculo con empresas y aprendizaje práctico

Por último, un nudo crítico clave y transversal a los ejes ya descritos, lo constituye el vínculo con el mundo del trabajo. Este vínculo forma el principal rasgo distintivo de la formación técnico-profesional (ONU, 2011), y aunque este varía en intensidad y forma en los distintos contextos (Mulder, Messmann & König, 2015), el desarrollo de aprendizaje en los lugares de trabajo ha experimentado un renovado interés en distintos países como Suiza, Finlandia, Reino Unido, Canadá, entre muchos otros (Gustavsson & Persson, 2019), promoviéndose

variadas reformas orientadas a estrechar las redes del ámbito formativo con el mercado laboral (Lonsdale et al, 2011).

La necesidad de vínculos más directos entre formación escolar y laboral responde, entre otras cosas, a las demandas de la globalización, las nuevas organizaciones laborales, y con particular énfasis, la urgencia de preparar a los estudiantes técnico-profesionales más allá de cualificaciones para ocupaciones específicas, promoviendo su aprendizaje permanente y garantizando un mayor desarrollo profesional en el caso de una transformación estructural dentro del mercado laboral (Gustavsson & Persson, 2019). El vínculo con el mundo laboral impone a los sistemas de formación TP dispositivos curriculares sensibles a las constantes transformaciones del espacio de trabajo y sensibles a las singularidades propias de las distintas áreas productivas, con un fuerte foco en el aprendizaje por medio de experiencias prácticas que permitan ofrecer oportunidades concretas a los estudiantes para comprender las lógicas del mundo laboral y el desarrollo de las habilidades profesionales funcionales a estas necesidades (Albashiry et al. 2015).

El vínculo con las empresas también ofrece la posibilidad de generar instancias de formación continua para los docentes, lo que les permitiría tener acceso a las innovaciones y actualizar su conocimiento de especialidad (Lonsdale et al, 2011), teniendo un efecto positivo en el desarrollo de prácticas curriculares pertinentes y actualizadas al interior de los establecimientos, cuando estas redes suponen también instancias en que los actores de los sectores productivos participan en su diseño e implementación (Akomaning, Voogt y Pieters, 2011). Pese a estas posibilidades, la literatura también reconoce desafíos significativos en la capacidad de responder a esta demanda de articulación entre dos mundos con lógicas diferentes.

La alternancia entre el aprendizaje dentro de los establecimientos escolares y los lugares de trabajo implica una visión holística de la educación técnico-profesional que integre el conocimiento teórico y el conocimiento basado en el trabajo, superando la dicotomía teoría-práctica (Evans et al. 2010 en: Gustavsson y Persson, 2019). Esta integración es compleja, y supone un desafío central para el ejercicio de los profesores técnico-profesionales, quienes son los principales intermediarios entre la experiencia educativa y el mundo del trabajo y, en este sentido, uno de sus desafíos centrales para este actor es desarrollar la capacidad de unir dos comunidades de práctica (Sarastuen, 2019; Green 2015).

En una investigación realizada en Suiza, Gustavsson y Persson (2019) destacan la relevancia que las y los estudiantes atribuyen a los docentes en este rol articulador. En particular, en los espacios de formación práctica dentro de las escuelas, como ocurre en el caso del trabajo en talleres. Para los jóvenes entrevistados los profesores de formación profesional se constituyen como modelos a seguir que entregan aprendizajes concretos respecto a tareas a desempeñar en los espacios de trabajo pero que, además, traducen los requisitos informales del mundo de las distintas especialidades a los estudiantes. En una línea similar, Andersson y Köpsén (2019) analizan el sistema de formación profesional sueco, destacando la importancia de profundizar en procesos de aprendizaje situados, con un enfoque particular en las líneas fronterizas entre las escuelas y los lugares de trabajo, y la manera cómo distintos modos de compromiso, imaginación y reelaboración de prácticas pedagógicas alimentan una reflexión sobre el quehacer docente global en el tiempo actual. De este modo, la recuperación de estrategias metodológicas tradicionales de la formación vocacional (aprender haciendo, aprendizaje situado) no solo puede ser revalorado para la propia educación vocacional, sino que servir de

referencia para una discusión más amplia, para el conjunto del sistema educativo y sobre innovación en la didáctica acorde a los cambios y requerimientos del tiempo actual.

4.2 Una perspectiva de análisis: representaciones, creencias sobre la docencia e identidad profesional

La revisión bibliográfica precedente permite tener una visión panorámica sobre los principales ejes temáticos que han orientado el debate sobre el perfil y quehacer profesional de los docentes que se desempeñan en el ámbito de la educación técnico-profesional a nivel mundial. Como se ha insistido, por lo general, la literatura tiende a marcar una orientación prescriptiva respecto a estos profesionales, en la medida que la educación técnica en sí misma ha estado sometida a cambiantes definiciones de políticas, existiendo una fuerte incidencia de los organismos internacionales y multilaterales en este proceso a lo largo del tiempo. Con todo, más allá de lo anterior, los ejes temáticos relevados recogen los principales temas de actualidad sobre el quehacer docente en este tipo de educación y permitirán una revisión de la experiencia de los docentes TP chilenos con el fin de analizar el grado de ajuste a un modelo de desarrollo profesional como el que se evidencia en las investigaciones recientes.

Para lograr este objetivo, sin embargo, en el desarrollo de este estudio resulta necesario el uso operacional de algunas herramientas conceptuales básicas que posibilitan la búsqueda intencionada de información y el levantamiento de los principales énfasis discursivos de los docentes que trabajan en la formación diferenciada dentro de la oferta de la EMTP en la enseñanza media de nuestro país.

Para tal efecto, un primer concepto central utilizado para el levantamiento de información y análisis del material de este estudio corresponde al de **representaciones sociales**. Entendemos la noción de “representación social”, como un sistema de creencias organizadas; es decir, un conjunto de significados o sistemas de referencia socialmente construidos que orienta la experiencia de vida de los sujetos. El concepto de representación social remite a “una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de conocimiento social y, correlativamente, la actividad mental desplegada por individuos y grupos a fin de fijar su posición en relación con situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que le conciernen” (Jodelet, D. 1993:473).

Entendido como un sistema de referencia el mundo, los hechos y las relaciones causales adquieren coherencia lógica para los sujetos, quienes se sirven de dicho sistema para regular su percepción de sí mismos, su relación con el mundo y con los otros, y sus conductas y comunicaciones sociales. Es a la vez el producto y el proceso de una realidad mental por la que un individuo o grupo reconstituye la realidad que enfrenta y le atribuye una significación específica (Abric, J.C., 2001).

Desde este punto de vista, las representaciones responden a un conjunto de informaciones, creencias, opiniones y actitudes respecto a un objeto dado, que se expresan a través de un contenido y una estructura que determinan la significación del sistema representacional. Es una manera de interpretar y pensar la realidad cotidiana, que corresponde al tipo de conocimiento de sentido común que es elaborado y compartido socialmente. La integración de nuevos conocimientos o experiencias no será el reflejo mecánico del orden

externo sino que la reelaboración (a través de los procesos de objetivación y anclaje⁶) de éstos y su incorporación inteligible y como orientador del comportamiento humano al interior de su colectivo social (Jodelet, D: 1993), expresando que todo sistema de representación está profundamente condicionado por el contexto sociocultural y las posibilidades objetivas que los sujetos tienen para construir y significar sus representaciones.

Asimismo, es importante subrayar que tras los argumentos que ofrecen los sujetos al momento de explicar sus concepciones, subyace un principio de racionalidad. En vista de lo anterior, los argumentos son el producto de las circunstancias objetivas que ha vivido el individuo (para efectos de nuestro trabajo, el docente de educación técnica) y que incluye una serie de recursos personales; capital cultural, características de su formación y experiencia profesional y laboral, redes o vínculos que le permitan actualizarse y/o participar de conversaciones profesionales, posición o estatus en relación con la toma de decisiones pedagógicas, entre otras. Los sujetos usan las representaciones como sistemas de explicación y justificación de sus acciones, y es así como en las respuestas y argumentos que construyen se evidencia la imagen que desean proyectar y que legitiman como válida en un determinado contexto. Por ello, es necesario insistir que las representaciones trascienden el plano cognitivo, correspondiendo también a un sistema de *argumentación razonada*, mediados por las condiciones socioculturales del sujeto y que le permiten validarse y legitimarse como actor social.

Este concepto, desarrollado por Moscovici en el ámbito de la psicología social, ha encontrado un campo fértil de desarrollo para el análisis de las transformaciones sociales, enfatizando en los procesos de reelaboración de sentidos de la experiencia por parte de los grupos humanos. Para este autor, la orientación de individuos o grupos ante un acontecimiento, o cuerpo de conocimientos extraño, estará condicionado por las imágenes, los conceptos y las representaciones compartidas por el grupo, a partir de sus propias convenciones.

A diferencia del concepto de *representación colectiva*, el concepto de representaciones sociales adquiere un carácter más dinámico, al tratarse de construcciones sociales que se crean y recrean en el marco de las interacciones sociales; no tienen un carácter estático ni determinan, de manera absoluta, las representaciones individuales. Refieren a un tipo de conocimiento que se constituye de la experiencia de los sujetos, así como del conocimiento e información que es transmitido socialmente, posibilitando el posicionamiento de los sujetos respecto a su entorno, la comprensión y explicación de los hechos que hacen frente, así como el principio de orientación de la acción en relación con otras personas.

Tomando en consideración la conceptualización anterior, el énfasis analítico de este estudio se sitúa en el plano de las representaciones simbólicas, dando cuenta tanto de las racionalidades tras las argumentaciones de la propia práctica o experiencia como de las argumentaciones respecto de las significaciones de situaciones ideales. Esto implica analizar la acción desde el plano de las suposiciones, predisposiciones y valoraciones que cada sujeto ha desarrollado a lo largo de su historia personal y, en el caso de nuestra investigación, la experiencia de *hacerse docente* de los profesores objetos del estudio. En este sentido, el proceso de investigación recoge las dinámicas de los sujetos involucrados a partir de su percepción y vivencia de la realidad educativa, “por lo que es necesario

⁶ Anclaje corresponde al proceso de categorización a través del cual se clasifica y se otorga un nombre a las cosas y las personas; el proceso de objetivación permite transformar las entidades abstractas, producidas a nivel del pensamiento, en entidades concretas y materiales.

tener en cuenta que una investigación de esta naturaleza necesariamente tiene que construirse de manera emergente, a partir de la descripción-relato en la voz de los actores”. (Bobadilla, 2009: 244)

Un segundo concepto que se utiliza en este estudio corresponde al de **creencias sobre la docencia**. Se utiliza este concepto para referirlo a las nociones que son construidas por parte de los docentes respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje en que están involucrados; remite a explicaciones sobre lo que *se sabe* y *se hace* y puede aludir a distintos aspectos de su experiencia, como por ejemplo, las creencias en torno a la capacidad de influir en el aprendizaje de los estudiantes (autoeficacia docente); las creencias sobre la naturaleza del conocimiento pedagógico (creencias epistemológicas), las creencias sobre las causas del desempeño de los profesores y estudiantes (que puede implicar aspectos contextuales, de motivación, etc.); la percepción sobre sí mismo y los sentimientos de autoestima y consideración respecto a los sujetos con los que se interactúa; la confianza en la auto capacidad para desarrollar tareas específicas (autoeficacia) o las creencias sobre áreas formativas concretas, entre otros aspectos.

De este modo, las creencias docentes incluyen las expectativas, percepciones o formas de significación de la realidad que realizan los profesores en contextos determinados. También integra ideas, pensamientos, teorías implícitas, entre otras, en un sistema interconectado de conocimientos y saberes que confluyen en el pensamiento del profesor. Las creencias, en este sentido amplio, son sistemas cognitivos, es decir construcciones mentales cuya validación o justificación puede poseer distintas fuentes: la propia experiencia, el conocimiento científico dominante y/o divulgado, consensos culturalmente aceptados, inferencias lógicas, entre otras (Van Dijk, 1999, En Martínez, et al 2009).

La noción de representación social posee un vínculo evidente con la noción de creencias de los docentes. Como se indicó, la primera busca comprender la naturaleza de las creencias individuales y colectivas, circunscribiéndolas a un ámbito cognitivo de origen sociocultural. En este sentido, el uso de este concepto resulta útil para analizar los procesos de cambio de las creencias en los colectivos y en los individuos en un espacio como el educativo. Las motivaciones que tiene un docente para llevar a cabo alguna acción o decisión en relación con su enseñanza pueden relacionarse con creencias profundas y esenciales, íntimamente relacionadas a la construcción experiencial de sus saberes formales y valóricos, o bien, puede vincularse con creencias más flexibles que surgen en contextos específicos y que le permiten justificar decisiones contingentes (CIDE, 2012).

Finalmente, un tercer concepto que orienta el trabajo de esta investigación corresponde al de identidad social e identidad docente. Las representaciones sociales constituyen la base de la definición de la **identidad social**. Por este concepto entenderemos la cualidad de reconocimiento de los sujetos con otros, en un contexto de relaciones sociales específicas y relativo al proceso de curso de vida vivenciado individual y colectivamente por los individuos (Côté, 2002). Dubar (2002) destaca que la configuración de la identidad personal corresponde a la construcción de una subjetividad en constante devenir; subjetividad cambiante en función de *otros significativos*, que desempeñan un rol esencial en la construcción de la intimidad personal, y los *otros generalizados* que permiten el desenvolvimiento y posicionamiento en los espacios públicos y la delimitación de una identidad referida a las instituciones, normas y relaciones de poder. Particularmente en relación a esta última dimensión, en el proceso de construcción de la identidad de los sujetos, *el reconocimiento*, constituye un componente fundamental: el reconocimiento “designa una relación recíproca ideal entre los sujetos, en la que

cada uno ve al otro como su igual y también como separado de sí (...) esta relación es constitutiva de la subjetividad: uno se convierte en un sujeto individual sólo en virtud de reconocer a otro sujeto y ser reconocido por él” (Fraser, 2006:20). La lucha por el reconocimiento, desde este punto de vista es un componente esencial del desarrollo y configuración de la identidad de los sujetos.

Es por esto, también, que la identidad no es una característica prefigurada, sino que fundamentalmente, construida y re-elaborada en el marco de las propias relaciones sociales. Desde este punto de vista debe considerarse en relación con las condiciones de espacio y tiempo vivenciado por los sujetos, así como también en relación con las influencias y diferenciaciones que ejercen otros sujetos en la vida colectiva. Aunque la conciencia de identidad es un atributo del individuo, el proceso de producción de esta conciencia y la significación de los rasgos constitutivos de esta conciencia derivan, fundamentalmente, del orden social.

Así como toda representación social está supeditada a un contexto y un marco de condiciones específicas de interacciones sociales, la identidad no puede ser otra cosa que el producto de esa construcción que es eminentemente temporal: “aunque parecen invocar un origen en el pasado histórico con el cual continúan en correspondencia, en realidad las identidades tienen que ver con las cuestiones referidas al uso de los recursos de la historia, la lengua y la cultura en el proceso de devenir y no de ser; no *quienes somos* o de *dónde venimos* sino en qué podríamos convertirnos, cómo nos han representado y cómo atañe ello al modo como podríamos representarnos. Las identidades, en consecuencia, se constituyen dentro de la representación y no fuera de ella” (Hall, 2003: 17-18).

La preeminencia de una orientación dinámica (el *devenir*) releva no solo la importancia de las referencias inmediatas en la representaciones y definiciones de identidad colectivas; con igual importancia, los proyectos u orientaciones de futuro, constituyen referencias de identificación en constante construcción e incidiendo en las decisiones de la vida cotidiana de los sujetos.

En la literatura especializada se ha aplicado este principio general del concepto para analizar la identidad docente, definiéndola como “la forma como los profesionales definen y asumen las tareas que le son propias y al modo como entienden sus relaciones con otras personas que cumplen las mismas tareas” (Ávalos y Sotomayor, 2012:58). El desafío de esta investigación, desde este punto de vista, consiste en recoger antecedentes empíricos acerca de la manera en que se ha configurado la identidad docente en el sistema EMTP.

5. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

Para el cumplimiento de los propósitos de este estudio, se definió un diseño mixto que combinó estrategias metodológicas cuantitativas y cualitativas. Su desarrollo implicó la aplicación de un instrumento estructurado una muestra de 390 docentes de educación diferenciada de la EMTP durante el año 2020. Éste incluyó preguntas destinadas alcanzar los objetivos específicos de la investigación, a saber: caracterización de los y las docentes, visión respecto de las particularidades implicadas en la docencia en la EMTP, niveles de satisfacción docente, creencias sobre la docencia, nociones y prácticas de gestión curricular, contexto y gestión institucional y contingencia. La fase cualitativa por su parte tuvo como finalidad profundizar en el proceso de configuración identitaria de los docentes y se desarrolló el primer semestre del año 2021. En esta etapa, que consideró la aplicación de entrevistas a 31 profesionales de formación diferenciada en la educación TP, se profundizó en las subjetividades y las interpretaciones implicadas en la experiencia laboral de los entrevistados, buscando dar cuenta de los elementos más significativos de sus experiencias profesionales.

5.1. Fase cuantitativa

a.1. Población y marco muestral

El marco muestral inicial de la encuesta correspondió a un total de 1.927 docentes y se construyó a partir de dos bases de datos construidas en la Facultad de Educación UAH sobre la base de estudios anteriores en el campo de la educación técnica en Chile (bases de datos de estudios *Percepciones de la calidad de la educación técnica por parte de los actores del sistema e Implementación curricular de la EMTP*, realizados los años 2018 y 2019, respectivamente)⁷.

Esta etapa se implementó durante el segundo semestre del año 2020 y comenzó con el desarrollo de un pre test a 30 casos, que tuvo como objetivo la validación de los constructos, ítems y su estructura. Con posterioridad al piloto, se realizaron los ajustes correspondientes al instrumento y se habilitó una plataforma web destinada a aplicar un cuestionario online al total de los docentes considerados para esta etapa del estudio. El procedimiento seguido fue la elaboración de una carta institucional invitando a responder el cuestionario, explicitando el objetivo de la indagación y asegurando los protocolos de confidencialidad propios de una investigación como esta. El primer envío se realizó en el mes de noviembre de 2020, seguido de dos olas posteriores de reiteración de la invitación a participar y finalizándose la aplicación dos meses después (12 de enero 2021) alcanzando una muestra final de 390 cuestionarios respondidos completamente y validados (existen 80 casos que fueron descartados por presentar las respuestas incompletas al cuestionario).

Como se observa en la siguiente tabla, la muestra quedó compuesta por una mayor proporción de hombres que mujeres y con una preeminencia de docentes que laboran en establecimientos de dependencia municipal (45,4% del total). Con todo, aunque existe (dado el sesgo de la base de datos disponible) una mayor proporción de docentes que laboran en la rama de actividad industrial, la muestra final expresa una adecuada distribución de casos en las otras ramas que organizan la oferta formativa de la EMTP en nuestro país⁸

⁷ Cabe precisar que los datos, si bien presentaban proporcionalidad regional y de género, poseían un sesgo a partir de una mayor presencia de docentes de la rama industrial.

⁸ La rama comercial incluye el sector de especialidad de administración y comercio; la rama industrial contiene los sectores de especialidades de construcción, metalmecánica, electricidad, minería, gráfica, química, confección y tecnología y comunicaciones; la rama técnica contiene los sectores de

Tabla 5.12. Características de los docentes encuestados

	Dependencia			Total
	Municipal	Part. Sub.	Adm. delegada	
Sexo (%)				
Hombre	64.4	64.5	70.7	65.6
Mujer	35.6	35.5	29.3	34.4
Edad (media)	49.1	48.1	47.7	48.5
Años experiencia (media)	16.2	17.0	18.8	17.0
Título Docente TP (%)	42.4	51.8	57.3	48.6
Rama				
Comercial	24.3	39.9	9.3	26.9
Industrial	42.9	39.9	60.0	45.1
Técnico	23.2	13.8	14.7	18.2
Agropecuario	9.6	6.5	16.0	9.7
Macrozona				
Norte	15.3	8.0	2.7	10.3
Centro	15.3	13.9	9.3	13.6
Metropolitana	19.2	37.2	48.0	31.1
Centro Sur	27.1	24.1	24.0	25.5
Sur	23.2	16.8	16.0	19.5
Total docentes encuestados	177	138	75	390
Total	45,4%	35,4%	19,2%	100%

Fuente: Elaboración propia.

La modalidad del cuestionario fue auto-aplicada vía online e incluyó preguntas destinadas a caracterizar a los y las docentes, relevar su visión respecto de las particularidades implicadas en la docencia en la EMTP, niveles de satisfacción con el ejercicio de su práctica docente, creencias epistemológicas sobre la docencia, nociones y prácticas de gestión curricular, contexto y gestión institucional y contingencia (véase el instrumento en anexos). Debido a la situación particular de confinamiento por la emergencia sanitaria del COVID 19, el instrumento incluyó también algunas preguntas sobre la gestión educativa en el período de suspensión de clases presenciales y la opinión de los docentes sobre logros y dificultades de las actividades vía remota.

especialidad de alimentación, programas y proyectos sociales, hotelería y turismo y salud y educación; la rama agrícola incluye los sectores maderero y agropecuario, existiendo, finalmente una quinta rama, la marítima que contiene el sector de especialidad del mismo nombre.

A continuación, se presenta una síntesis de la operacionalización de las variables contempladas en la confección del instrumento:

Tabla 5.13. Dimensiones y variables consideradas en la elaboración de los instrumentos del estudio

Dimensión	Variables
Particularidades implicadas en la docencia en la EMTP	<ul style="list-style-type: none"> -Prestigio y reconocimiento -Competencias de docentes de EMTP -Políticas educativas -Formación pedagógica - Vocación
Creencias sobre la docencia en la EMTP	<ul style="list-style-type: none"> -Juicios evaluativos sobre el énfasis de las competencias a desarrollar -Importancia del aprendizaje en lugares de trabajo -Creencias vinculadas a la transmisión de conocimientos -Creencias vinculadas a las competencias docentes
Nociones y prácticas de gestión curricular	<ul style="list-style-type: none"> -Auto percepción nivel de manejo de conocimientos y capacidades -Dificultades asociadas a la labor docente -Cobertura curricular -Prácticas pedagógicas y de gestión curricular
Contexto y gestión institucional	<ul style="list-style-type: none"> -Disposición de recursos -Gestión de prácticas profesionales -Vínculo con sector productivo -Grado de motivación de los y las estudiantes - Mecanismos de adscripción de estudiantes -Trabajo colaborativo docentes TP - Articulación docentes FG y TP -Autonomía docente -Incentivos al perfeccionamiento docente - Vínculos Educación Superior
Contingencia	<ul style="list-style-type: none"> -Estrategias pedagógicas en pandemia -Cobertura curricular y aprendizajes alcanzados durante la pandemia -Participación y conectividad estudiantes en pandemia

Fuente: Elaboración propia.

a.2. Procedimiento de análisis cuantitativo

Para el tratamiento de los datos se trabajó fundamentalmente mediante análisis bivariado, identificando la existencia o no de relación entre variables, no así causalidad. El análisis bivariado se expresa como tablas de contingencia y se seleccionaron las preguntas de mayor relevancia para la caracterización de los y las docentes, sus experiencias y percepciones.

5.2 Fase cualitativa

b.1. Perspectiva y técnicas de investigación

Con el fin de profundizar en el proceso de configuración identitaria, recorridos profesionales, creencias y percepciones del quehacer formativo de los profesores, se desarrolló una fase de carácter cualitativa con el objetivo de comprender las orientaciones subjetivas de los docentes de la EMTP en Chile. Metodológicamente se trabajó con un enfoque narrativo de relatos biográficos. Esta estrategia tiene una función exploratoria, de observación, y una función analítica de comprensión e interpretación de relaciones, normas y procesos en las que están insertos los sujetos. El valor de este enfoque radica en que, mediante el reflejo de experiencias experimentadas por los sujetos, se incluyen narraciones densas en valores, creencias y actitudes con alto trasfondo social (Bertaux, 1981). En este sentido, las narrativas facilitan la comprensión no sólo de los procesos biográficos de un individuo, sino que su valor recae en su capacidad de dar cuenta también de biografías colectivas y, de acuerdo con el marco de análisis considerado, el tipo de identidad que caracteriza a los sujetos de interés investigativo.

La forma en la que se abordaron las entrevistas fue a través de relatos de vida que, a diferencia de las historias de vida, son acotadas a un objeto de estudio, pero que hacen referencia a una experiencia vital, como ocurre con la construcción de la identidad docente de nuestros entrevistados. A partir del relato de los sujetos acerca de sus recorridos y experiencias se intentó identificar las lógicas narrativas predominantes, o posiciones a partir de las cuales los sujetos estructuran y cuentan su trayectoria y decisiones, y en ese sentido revelan representaciones sobre su quehacer profesional y las formas de construcción identitaria docente. Tomando las reflexiones de Arfuch (2010), el valor biográfico en tanto orden narrativo está representado por una puesta de sentido de la vida del sujeto, siendo el otro, quien aparece en la escena como detonador del conocimiento de uno mismo.

La capacidad de esta herramienta metodológica para aportar al análisis de la subjetividad y los acontecimientos socio históricos es ampliamente reconocido, sin embargo, una de sus limitaciones es la validez de los relatos, por cuanto no describen *hechos objetivables o reales* o necesariamente acontecidos. Para enfrentar esta problemática (propia de la investigación cualitativa), el énfasis de esta investigación estuvo puesta en que los relatos no estuvieran centrados en los hechos experimentados en sí mismos, sino que en el sentido que los y las docentes le dan a su mundo social.

b.2. Modelo Analítico

En concordancia con lo descrito, para el desarrollo de esta fase se consideró, preliminarmente, una propuesta de indagación que incluyó cinco ejes analíticos que respondieran a los objetivos del estudio. Estos ejes combinan elementos de relato biográfico de la experiencia de los docentes y creencias y representaciones sobre su trabajo formativo y desarrollo profesional:

Tabla 5.14. Ejes y dimensiones para la fase cualitativa del estudio

Eje Temático	Dimensión del Estudio
Trayectoria	-Experiencia laboral y educativa -Certificación y perfeccionamiento
Percepción sobre curriculum	-Nivel de conocimiento curriculum diferenciado -Conocimiento/apropiación modelo competencias -Percepción relación formación general/diferenciada -Percepción sobre cumplimiento de cobertura curricular. Factores asociados a logro -Opinión sobre cambios curriculares recientes y ámbitos de innovación en formación diferenciada
Gestión docente	-Percepción sobre nivel de contextualización curricular de la especialidad -Principales tareas de gestión pedagógica explicitadas -modalidad de organización y desarrollo de clases -Recursos pedagógicos utilizados -Estrategias evaluativas priorizadas -Percepción sobre importancia y modalidad de realización de prácticas profesionales/alternancia
Vínculo con el sector productivo	-Formas de relacionamiento con empresas y funcionalidad a tareas formativas -Valor asignado a alternancia -Rol y tareas asociadas al vínculo con sector productivo -percepción sobre problemas/dificultades respecto a procesos formativos asociados a empresas
Experiencia institucional y percepción sobre grado autonomía en desarrollo de especialidades	-Niveles de participación intra establecimiento y formas de organización -Percepción sobre rol equipo directivo y Jefatura UTP en implementación de tareas especialidad -Percepción sobre apoyo institucional o de agentes externos en el desarrollo de propuestas formativas

Fuente: Elaboración propia.

Un aspecto que resulta relevante destacar sobre la estrategia metodológica de esta fase del estudio radica en su especificidad interactiva y las consecuencias de esta modalidad en el marco de situaciones contingentes, como la experimentada en el marco de la pandemia de COVID 19. Como se sabe, en la investigación cualitativa, los propios investigadores están involucrados en el proceso interactivo y establecen un nivel de *compromiso* respecto de los participantes de la investigación. Como señalan Bania y Dubey (2021) en una reflexión sobre el uso de metodologías cualitativas en este contexto, si un investigador es consciente y sensible respecto a la particularidad del *tiempo vivido*, la investigación cualitativa puede ser esclarecedora, subjetiva y humanista, incluso en tiempos de pandemia, cuando el contacto físico no es posible ni éticamente permitido en la investigación. Este es un aspecto que fue considerado en el proceso de entrevistas, y por lo mismo, la consideración acerca de la experiencia de clausura de espacios sociales para el desempeño profesional constituyó un ámbito temático importante de abordar, aunque necesario de ajustar en relación con las representaciones sobre el quehacer docente en tiempos normales.

Para el cumplimiento de esta fase de trabajo, se realizaron dos entrevistas piloto con docentes previamente contactados de la base de datos de la encuesta inicial. Estas entrevistas sirvieron para analizar la pertinencia de

la estructura de la pauta de entrevistas y los ajustes necesarios para su aplicación definitiva. Finalmente, a partir de un procedimiento de contacto directo con profesionales que hubiese respondido la encuesta inicial, se dio inicio a esta fase que permitió la realización 31 entrevistas en profundidad semi estructuradas. Estas fueron realizadas entre los meses de Mayo, Junio y Julio del año 2021 a través de la plataforma para entrevista a distancia, Zoom.

Para efectos de una cobertura de la diversidad de docentes de la EMTP, se procedió a una selección intencionada de los casos, identificando entre ellos características que permitieran hacer un análisis complejo y diverso de sus experiencias, en función de algunas variables fundamentales (género, edad territorialidad y especialidad). De este modo, se entrevistó a 19 docentes hombres y 12 docentes mujeres que laboran en establecimientos educativos de 12 regiones del país. La distribución de estos por rama de especialidad corresponde a 12 docentes de la rama industrial, 9 de la rama comercial, 6 de la rama técnica y 4 de la rama agrícola.

La distribución de casos finales fue la siguiente:

Tabla 5.15. Casos fase cualitativa

Código	Género	Edad	Localidad	Especialidad
P1H	Hombre	35	Futrono	Construcción
P2H	Hombre	39	Santiago	Contabilidad
P3M	Mujer	45	Vicuña	Administración
P4M	Mujer	40	Santiago	Atención de enfermería
P5M	Mujer	40	Santiago	Contabilidad y administración
P6H	Hombre	38	Tomé	Mecánica automotriz
P7H	Hombre	56	Talca	Construcción
P8H	Hombre	27	Santiago	Construcciones metálicas
P9H	Hombre	29	San Felipe	Refrigeración
P10M	Mujer	44	Santiago	Gastronomía
P11M	Mujer	44	Padre Hurtado	Contabilidad
P12H	Hombre	52	Talca	Instalaciones sanitarias
P13M	Mujer	45	Talca	Administración
P14H	Hombre	67	Arica	Electricidad
P15H	Hombre	30	Puyehue	Agropecuaria
P16H	Hombre	65	Osorno	Agropecuaria
P17H	Hombre	61	La Cisterna	Administración y contabilidad
P18H	Hombre	62	La Granja	Contabilidad
P19M	Mujer	25	San Felipe	Electricidad
P20M	Mujer	50	Curicó	Agropecuario
P21H	Hombre	62	Arica	Explotación minera
P22M	Mujer	32	Quilpué	Turismo
P23M	Mujer	58	San Fernando	Agropecuaria
P24M	Mujer	71	Ovalle	Administración
P25M	Mujer	52	Malalhue	Auxiliar de párvulos

P26H	Hombre	56	Chillán	Administración
P27H	Hombre	68	Temuco	Mecánica industrial
P28H	Hombre	36	Valparaíso	Mecánica industrial
P29H	Hombre	72	Arica	Administración
P30H	Hombre	40	Santiago	Telecomunicaciones
P31H	Hombre	28	Puyehue	Gastronomía

Fuente: Elaboración propia.

Realizadas las entrevistas, se procedió a un primer análisis de discurso que se orientó a la generación de conceptos que sintetizaran la información más relevante, a través del proceso de “codificación abierta”. A partir del análisis inicial, y con el objetivo de darle densidad y complejidad a las orientaciones emergentes de la primera fase analítica, se realizó un análisis comparado de los códigos que corresponde a las representaciones, conceptos y prácticas emergentes en el discurso de los y las entrevistadas. Este trabajo se realizó a través de un procedimiento de “comparaciones constantes” (Glaser y Strauss, 1967) lo que posibilitó dar consistencia a los conceptos y favorecer su transversalidad. Finalmente, se procedió a un análisis comparado tendiente a reconstruir las subjetividades de los y las docentes de la EMTP y la elaboración de un informe interpretativo que reúne los principales hallazgos de esta fase de trabajo, su vínculo con los hallazgos de la fase inicial y, muy particularmente, su discusión con las orientaciones discursivas predominantes en la literatura internacional respecto al perfil, quehacer y desarrollo profesional de los docentes que laboran en la educación técnica.

6. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

6.1. Indagación Cuantitativa

En lo que sigue, se da cuenta de las respuestas obtenidas a un conjunto de preguntas respecto a (i) los rasgos de identidad profesional de los docentes, que incluye una indagación sobre la especificidad del desempeño docente en el ámbito de la formación diferenciada, la distinción que ellos establecen respecto a los docentes de formación general y el reconocimiento del entorno sobre su quehacer en la educación; (ii) las creencias sobre la docencia⁹ predominantes en el ejercicio profesional al interior de la EMTP y muy particularmente, la distinción entre el proceso de enseñanza/aprendizaje práctico respecto al teórico y la particularidad de una formación para el trabajo situado en un espacio socio-productivo; (iii) el reporte sobre la autopercepción de las competencias profesionales docentes de los encuestados en los diversos ámbitos de su quehacer profesional; (iv) las prácticas docentes que caracterizan el desempeño de su profesión, incluyendo la percepción sobre la identificación de eventuales ámbitos críticos de trabajo y la asunción del modelo de formación modular y desarrollo de competencias que es propio de la EMTP¹⁰; (v) finalmente, el cuestionario también incluyó algunas preguntas sobre el desempeño de la actividad docente en la EMTP durante la situación de confinamiento a que obligó la emergencia sanitaria del COVID-19. Como se verá, estas preguntas no solo dan cuenta de la situación coyuntural de la actividad educativa propia de la EMTP, sino que también algunas pistas importantes sobre la proyección de los desafíos educativos para el sector en un escenario post pandemia¹¹.

Los resultados de la encuesta son los siguientes:

(a) Elementos de Identidad Profesional de los Docentes EMTP

La encuesta incluyó un set de preguntas vinculadas a la identidad profesional de los docentes de la EMTP. Entre los propósitos de esta indagación, se buscó conocer si los encuestados perciben la existencia de algunas especificidades en su quehacer o en las competencias que les son requeridas para su desempeño profesional. También se buscó identificar si los docentes se sienten reconocidos socialmente, y si las políticas educativas se hacen cargo de estas eventuales particularidades en comparación con el resto de los profesores del sistema de enseñanza media en nuestro país.

Para tal efecto, en primer lugar, se indagó en las visiones generales sobre las particularidades del ejercicio profesional de los docentes de la formación diferenciada TP. A este respecto, los consultados expresan, con firmeza, que el ejercicio de la docencia en la formación diferenciada exige competencias distintas a las requeridas en la formación general; como puede verse en la figura siguiente, el 92% de los encuestados está de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación que señala que los docentes de la EMTP requieren desplegar competencias

⁹ Como se indicó en la sección de perspectiva de análisis, utilizamos el concepto de creencias sobre la docencia entendidas como el tipo de creencias que construyen los sujetos y que refieren a la naturaleza del conocimiento y aprendizaje que ocurre en diversos ámbitos de la vida y que inciden, en el caso de los docentes, en sus propias decisiones o prácticas de enseñanza-aprendizaje (Chan y Elliott, 2004)

¹⁰ Sobre esto último, en la encuesta utilizamos para este punto en particular, el mismo set de preguntas de un cuestionario aplicado en el estudio sobre la implementación curricular de la EMTP solicitado por MINEDUC a la Facultad de Educación de la UAH en el año 2009. Se incluye un cuadro comparativo que permite contrastar las opiniones de los docentes en un lapso de tiempo superior a 10 años

¹¹ Debido al fuerte sesgo *coyuntural* de este material, se desarrolló un informe específico del mismo para su envío a los actores de la EMTP, incluyendo los propios encuestados como una forma de retroalimentación a su disposición de haber respondido este cuestionario.

distintas a las que utiliza un profesor tradicional en la enseñanza media. Aun cuando no se identifican cuáles son esas competencias (aspecto que será profundizado en la sección siguiente, que recoge el material de las entrevistas cualitativas), sí se pone de manifiesto que los docentes TP se auto-perciben con rasgos particulares, *distintos* o con demandas distintas al resto de los docentes de la enseñanza secundaria. En la literatura internacional esta orientación también es destacada como un rasgo distintivo de la identidad los profesores que se desempeñan en el ámbito de la educación técnico-profesional. Smith y Yasukawa (2017), señalan la importancia de considerar este tipo de enseñanza dentro de una *ecología de prácticas* diversas, que incluye el espacio escolar, las empresas u otras unidades productivas laborales, así como también organizaciones sociales y comunitarias. Cada una de estas implica la presencia de actores con intereses particulares con los que es necesario negociar en perspectiva de cumplir el objetivo de una adecuada formación de los estudiantes. De este modo, un buen docente de la educación técnica debería tener la capacidad de *traspasar fronteras* entre estos diferentes espacios, posibilitando un ejercicio de la docencia condicionado por los contextos particulares en que este tipo de educación se desarrolla y donde el conocimiento acabado de estos *nichos* y el despliegue de interacciones adecuadas a cada realidad resultan de gran importancia.

Junto a lo anterior, al examinar las cualidades pedagógicas requeridas, la mayoría de los docentes consultados concuerda en señalar que una formación pedagógica sólida resulta fundamental para el trabajo con los estudiantes (el 79% de los encuestados está de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación de que los docentes TP requieren una formación pedagógica sólida para el trabajo con sus estudiantes). Esta percepción no parecería ser especialmente llamativa, sin embargo, al ser contrastada con las respuestas a otras afirmaciones complementarias, se revela una posición marcada por la ambivalencia.

En efecto, cuando se les consulta sobre la formación pedagógica como condición para un buen ejercicio de la docencia, la mayoría de los docentes considera que, aunque la formación o preparación profesional para el ejercicio pedagógico son importantes, estos pueden ser suplidos por algunos atributos personales particulares de quienes enfrentan esta tarea (el 71% de los encuestados está de acuerdo con la afirmación que resume esta idea). Asumiendo que ambos posicionamientos, en términos absolutos, son contradictorios, se puede señalar que los docentes de la EMTP tienen una posición no definida sobre el valor o efecto de la formación pedagógica en el ejercicio profesional docente¹², recurriendo al valor de *las capacidades personales* como un sustituto de los déficits que se reconocen en el manejo de *un saber pedagógico* en su desarrollo profesional. Lucas denomina *negligencia benigna* la idea de que la experiencia práctica o el conocimiento del sector productivo en el cuál desarrolla su actividad formativa, otorga a los docentes las capacidades adecuadas para suplir la baja o nula preparación pedagógica en el cumplimiento de sus obligaciones profesionales en el campo de la educación técnica (Lucas, citado por Sevilla y Arévalo, 2020). Este es un punto relevante ya que no solo constituye un elemento crítico en la configuración de la identidad profesional de estos docentes, sino que también, puede operar creemos, como un factor incidente en la trayectoria laboral y la disposición individual de estos profesores por acceder a programas de perfeccionamiento y/o cursar alguna modalidad destinada a obtener la certificación en el campo de la pedagogía. Como es sabido, la exigencia de una complementariedad entre, por una parte, la

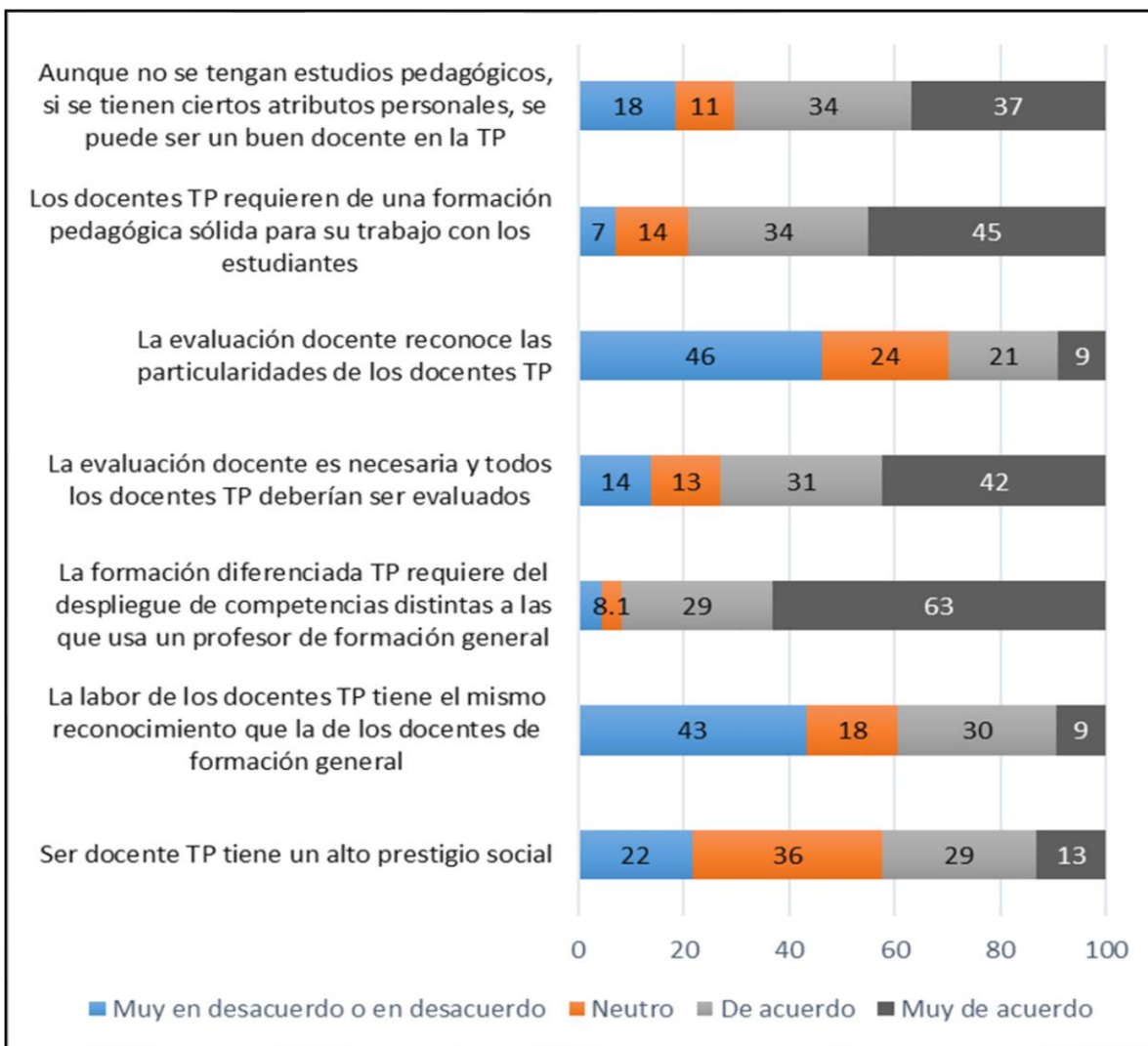
¹² Por cierto, tal respuesta puede evidenciar una acción *defensiva* ante el reconocimiento de la propia realidad individual como docente. Como se verá en la sección siguiente, en las entrevistas se observó un mayor despliegue de argumentos que dan cuenta de las carencias para hacer frente a los desafíos de trabajo pedagógico con los estudiantes. La percepción de tener que construir un camino particularmente individualizado para hacerse docente y el bajo apoyo institucional en tal desafío son algunos rasgos identitarios que se profundizan en el análisis de las entrevistas individuales.

experiencia profesional y el conocimiento del mercado laboral, junto a, por otra parte, al manejo de competencias pedagógicas en el ejercicio de la docencia, ha llevado a caracterizar el perfil de los docentes de la educación técnica como un *profesionalismo dual*. Sin embargo, tal equilibrio es un aspecto crítico de alcanzar y la afirmación de Wheelahan y Moodie (2011) de que *ser un experto en la industria es necesario, pero no suficiente, porque para ser profesor TP también es necesario ser un profesor experto*, representa más una afirmación prescriptiva que una constatación de realidad en los sistemas educativos orientados a la formación para el trabajo.

Por otra parte, en la encuesta también se incluyó preguntas dirigidas a indagar sobre el prestigio social percibido en el ejercicio de la actividad laboral por parte de los docentes (grado de acuerdo con afirmación *ser docente TP tiene un alto prestigio social y la labor de los docentes TP tiene el mismo reconocimiento que la de los docentes de formación general*). Al analizar las respuestas, se constata que un segmento importante de los docentes de la EMTP no cree contar con el mismo reconocimiento social que el resto de profesores/as del sistema educativo nacional; el 43% de los encuestados está en desacuerdo con la sentencia afirmativa en este ámbito y un 18% adscribe a una situación intermedia. Esta perspectiva es especialmente preocupante; como se sabe, esta temática resulta sensible para el gremio docente en su conjunto, el cual, de manera constante, ha advertido acerca del bajo valor social que tiene esta profesión y la permanente presión institucional destinada a la jerarquización de los profesionales a partir de criterios externos de evaluación. En este contexto, la consecuencia de una autopercepción, como la que se expresa en las repuestas a esta pregunta, evidenciaría una perspectiva de identidad docente de los profesores de formación diferenciada particularmente frágil, toda vez de percibirse en una situación desmejorada respecto a sus pares del sistema escolar.

Finalmente, en relación con algunas políticas educativas que afectan su desarrollo profesional como la evaluación docente, si bien los profesores/as de la EMTP se expresan mayoritariamente a favor de este procedimiento estandarizado, critican su baja pertinencia en relación a su quehacer específico y que debería ser medido a través de otros indicadores como con los que se evalúa a los docentes de formación general. Como se indicó en la introducción de este Informe, existen pocos e inadecuados incentivos al desarrollo de la carrera docente de los profesores que se desempeñan en el área de la formación diferenciada de la TP y, aunque las respuestas denotan un actitud favorable hacia las políticas que pueden incidir en su trayectoria profesional, como se verá en la sección siguiente de análisis del material cualitativo, la fragmentación de la experiencia profesional y la dificultad de construir una identidad transversal parece influir en una cierta distancia respecto a estos temas, predominando un modelo actitudinal *crítico adaptativo* de acuerdo a la tipología de Vähäsantanen y Eteläpelto, (2011) revisada en la sección de antecedentes de la literatura sobre este tema.

Figura 6.9. Grado de acuerdo de docentes TP con afirmaciones respecto a particularidades de la docencia y satisfacción (en %)



Fuente: Elaboración propia.

(b) Creencias sobre el ejercicio de la docencia en la Educación Técnica

A través de la encuesta también se indagó en ciertas creencias de los docentes respecto a los propósitos y énfasis formativos de la EMTP y el rol que les compete a los profesionales que se desempeñan en estas tareas. El análisis de los datos recogidos de esta indagación muestra que entre los docentes, la formación de hábitos y conductas de los estudiantes adquiere un peso gravitante; el 76% de los encuestados está de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación que señala que en la EMTP lo más importante es que el estudiante adquiera hábitos y conductas adecuadas para la vida laboral, una visión que posiblemente se encuentre mediada por las demandas de los mercados laborales y la propia orientación de objetivo formativo privilegiado de estos docentes,

mayormente asociada a una perspectiva funcionalista de la educación para el trabajo y que sobredimensiona los aspectos conductuales por sobre cualquier otra consideración en la formación de *buenos trabajadores*¹³.

Refrendando esta mirada, más de la mitad de los docentes encuestados cree que las competencias actitudinales están por encima de los conocimientos y habilidades técnicas. Casi un 60% sostiene que “una buena actitud” subsanaría debilidades en otros ámbitos. En cuanto al peso otorgado a los conocimientos teóricos, la encuesta también muestra que el desarrollo de estos resulta significativo para un grupo importante de docentes, aunque menor al valor conferido a las actitudes. Poco más de la mitad de los docentes (53%) releva que los conocimientos teóricos deben ser implementados en los liceos, reconociendo así el valor de la formación teórica entregada en el espacio escolar y la necesidad de aportar a la integralidad a la formación. En esta dimensión también se debe destacar que un grupo significativo, aunque no mayoritario de los encuestados (42%), cree que la formación de un buen técnico debe enfatizar el desarrollo de lenguaje y matemáticas por sobre otras disciplinas.

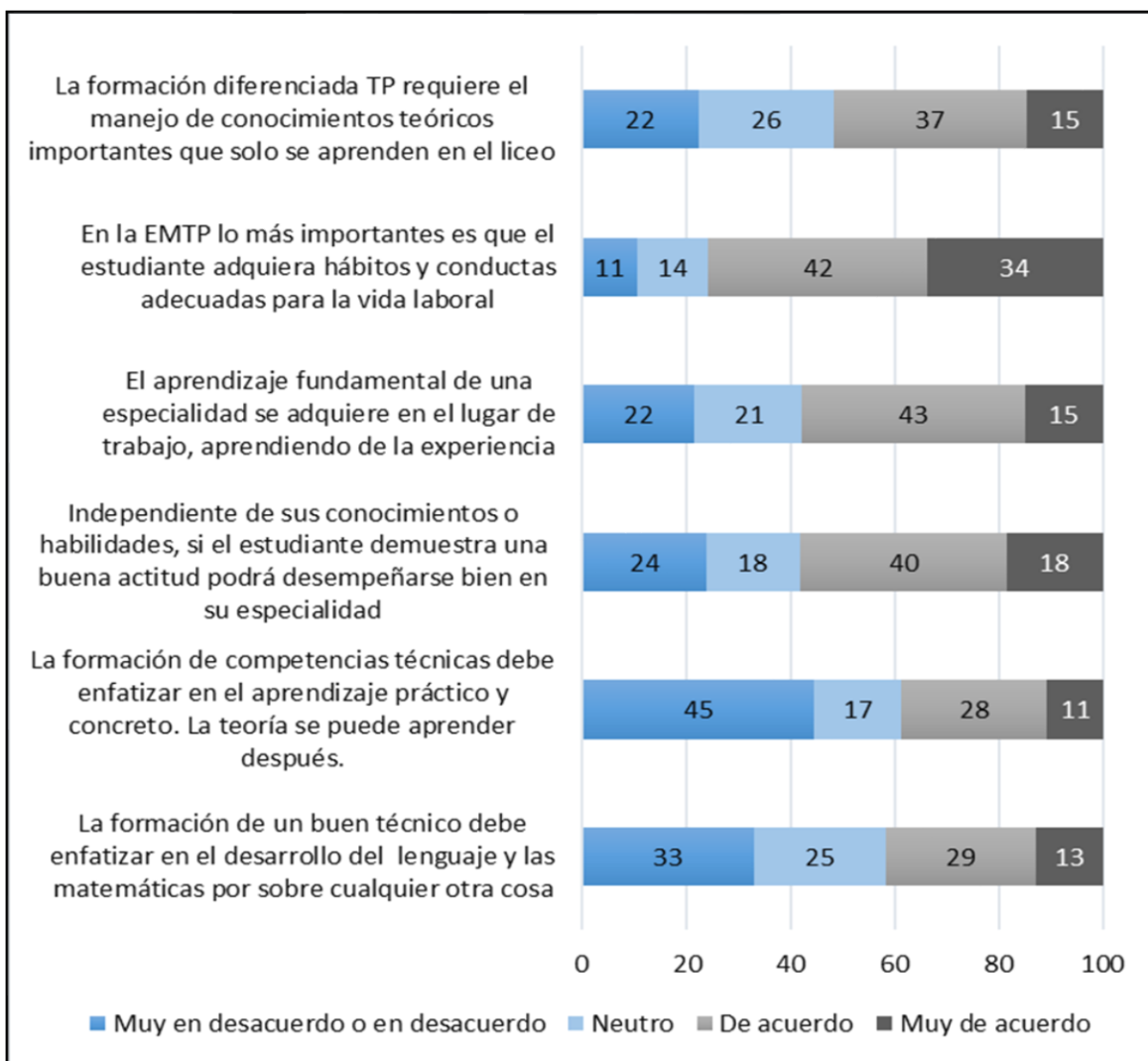
Respecto del valor asignado a la formación práctica, las percepciones muestran que el aprendizaje situado en los lugares de trabajo es muy importante. Casi un 60% de los docentes confirma que el aprendizaje práctico es fundamental para el fortalecimiento de los aprendizajes. No obstante, este aprendizaje práctico, a juicio de los consultados, debe combinarse con los aprendizajes teóricos, y se reconoce que debe producirse una articulación entre ambas alternativas. Frente a la consulta sobre una posible superposición de la práctica sobre la teoría, las respuestas, como la que presentamos a continuación presentan una situación ambivalente: “*La formación de las competencias técnicas debe enfatizar en el aprendizaje práctico y concreto. La teoría se puede aprender después*” recoge un 39% de suscripciones de acuerdo o muy de acuerdo. De este modo, aunque la articulación entre teoría y práctica es un aspecto crucial en la práctica docente de la EMTP, existen diferencias importantes en la consideración de tal articulación para el desarrollo de un proyecto formativo consistente al interior de este tipo de educación.

El campo de las creencias sobre el sentido y valor de la EMTP expresa una ambigüedad e indeterminación que supera a los propios actores de la docencia. Como señalan Villarzú y Lincovil (2018), el curriculum que rige en la actualidad la oferta de educación diferenciada en la EMTP (decreto supremo 452 de 2013 que modificó la propuesta curricular de 1998) plantea de manera explícita que esta formación debería estar orientada a favorecer la continuidad de estudios como un resultado factible y deseable para los estudiantes que cursan las diversas especialidades formativas, aspecto que debería delimitar un tipo de estrategia formativa mayormente integral y menos referida a la mencionada tarea de formar *buenos trabajadores*. Sin embargo, hasta ahora no existen criterios ni mecanismos que definan la concreción de este objetivo, persistiendo una ambigüedad de propósitos respecto a la alternativa educativa técnico-profesional, posibilitando, esta es nuestra tesis, la continuidad de un modelo instrumental funcional en las creencias sobre la docencia de un segmento relevante de profesores TP¹⁴.

¹³ En las entrevistas cualitativas no pocos docentes mencionaron una idea recurrente respecto al *discurso empresarial* que existiría sobre la EMTP; menos que formar a profesionales con conocimientos modernos y actualizados sobre la especialidad en cuestión e, incluso, por sobre el manejo de habilidades prácticas en las áreas laborales de desempeño, lo que se necesitaría en los lugares de trabajo son jóvenes con ciertas cualidades personales tales como responsabilidad, honestidad, respeto y capacidad de seguir instrucciones. “*lo demás se aprende en el trabajo*”, de acuerdo con este *cliché*.

¹⁴ Por cierto, las creencias no se constituyen en sistemas coherentes y unívocos en sí mismos, siendo algo común, la concurrencia de ideas, representaciones u orientaciones discursivas contradictorias dentro de la visión de los individuos acerca de *cómo son las cosas*. En el caso de nuestra

Figura 6.10. Grado de acuerdo de docentes TP con afirmaciones respecto a creencias epistemológicas sobre la docencia (en %)



Fuente: Elaboración propia.

(c) Competencias Profesionales

Otro de los ámbitos indagados en esta investigación corresponde a las características que son destacadas cuando los encuestados se refieren a las competencias profesionales para la docencia en la EMTP. Al respecto, en primer lugar, los docentes fueron consultados por los atributos generales que pueden incidir en un mejor despliegue de su trabajo docente para, posteriormente, identificar las competencias y conocimientos específicos relevados en el desempeño de su quehacer profesional propiamente tal.

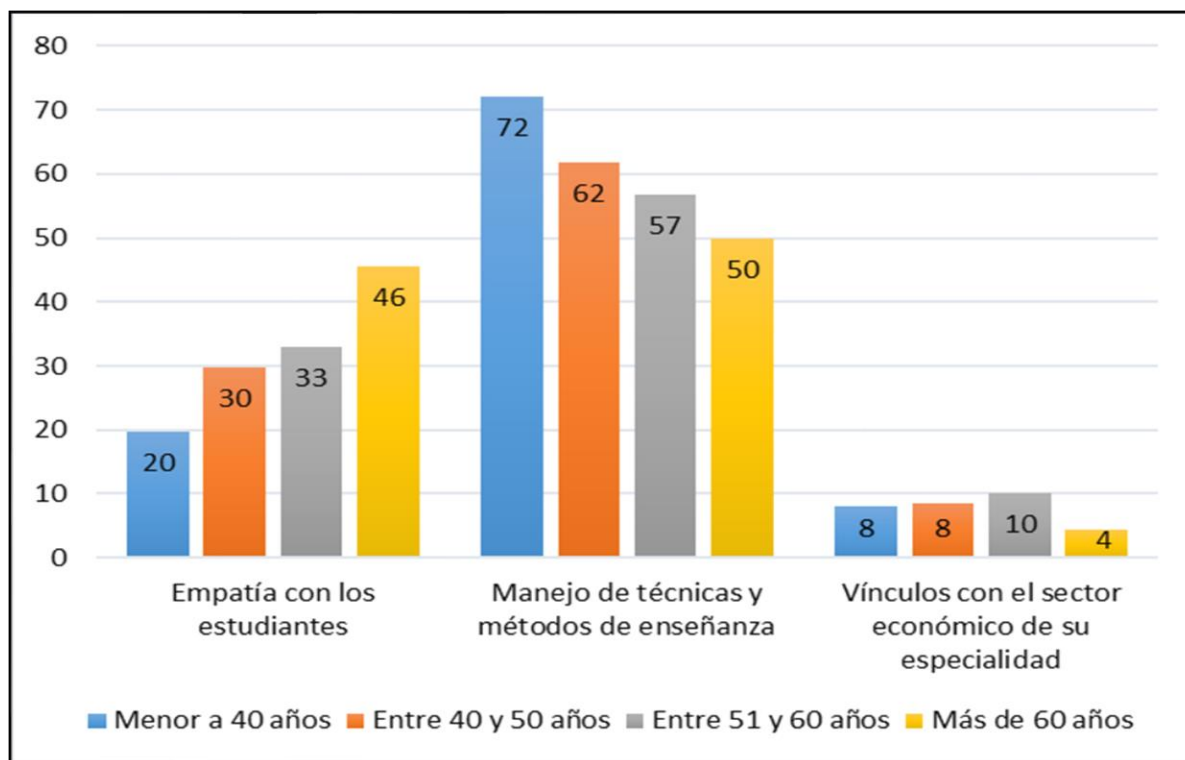
Las percepciones generales muestran que los encuestados creen que el atributo más relevante en el ejercicio profesional corresponde al manejo de técnicas y métodos de enseñanza (60,7%), seguido por la empatía con los

investigación, las entrevistas cualitativas evidenciaron, en muchas ocasiones, estas contradicciones y el recurso a *matices argumentales* como una forma de buscar la coherencia interna de lo expresado respecto a este u otros temas.

y las estudiantes (31,2%). En último lugar se encuentra la importancia de los vínculos que estos tengan con el sector económico o el mundo laboral, un atributo que es destacado solo por el 8% de los docentes y que llama la atención en consideración a lo que indica la nutrida bibliografía internacional sobre el rol del docente TP (esto es, la relevancia de un conocimiento actualizado sobre el mercado del trabajo y los cambios socio-productivos en la industria de los respectivos sectores donde estos se sitúan). En efecto, la existencia de vínculos con el sector productivo de la especialidad, debería ser un mecanismo *natural* de actualización y retroalimentación del quehacer docente para una formación acorde a los requerimientos laborales del tiempo actual (Grollmann, 2009). La respuesta de nuestros encuestados pone una interrogante sobre la importancia atribuida y/o la forma de *puesta al día* que los docentes movilizan respecto los avances, transformaciones y requerimientos existentes desde el mundo socio-productivo y, como se verá más adelante, refleja de buena manera una marcada desconexión de la mayoría de los docentes con la dinámica socio-productiva de las empresas de los sectores de especialidad donde estos enseñan.

Junto a lo anterior, es importante indicar que las respuestas recogidas reflejan diferencias de opinión según grupo etéreo. Como se puede apreciar en la siguiente figura, a mayor edad, se valoran más las habilidades actitudinales en el ejercicio docente por sobre el manejo de competencias técnicas y pedagógicas, que es destacado prioritariamente por docentes jóvenes. Sin ánimo de una sobre interpretación, estas respuestas podrían indicar el mayor peso otorgado a la experiencia y al desarrollo de una *pedagogía del consejo* y del *acompañamiento* a los estudiantes en los profesores mayores y con mayor permanencia en el sistema escolar lo que podría suplir los déficits en el manejo de estrategias didácticas para el desarrollo de la docencia. A diferencia de esto, los docentes noveles (o más jóvenes) exigirían mayores recursos metodológicos para hacer frente el trabajo formativo con sus estudiantes, reconociendo la importancia de metodologías específicas para el trabajo con los estudiantes en el cumplimiento de sus planes de formación. Las respuestas se sintetizan en la siguiente figura:

Figura 6.11. Competencia docente más relevante en la formación de un buen técnico según tramo de edad (en porcentaje)



Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, al ser consultados por sus competencias técnicas, los encuestados declaran poseer un alto conocimiento y manejo en los distintos ámbitos consultados, aunque nuevamente, se observan diferencias importantes por rango de edad. En casi todas las dimensiones evaluadas, más del 50% de los docentes declara tener un alto nivel de conocimientos y manejo del quehacer formativo, a excepción de los ámbitos de planificación y evaluación, aspectos sensibles en la práctica docente. Como se observa en la siguiente figura, la dimensión en la que se declara poseer un mayor manejo es el conocimiento del sector productivo de la especialidad¹⁵ (64%), seguido por el manejo en el aula (62%) y el conocimiento del currículum por competencias (58%).

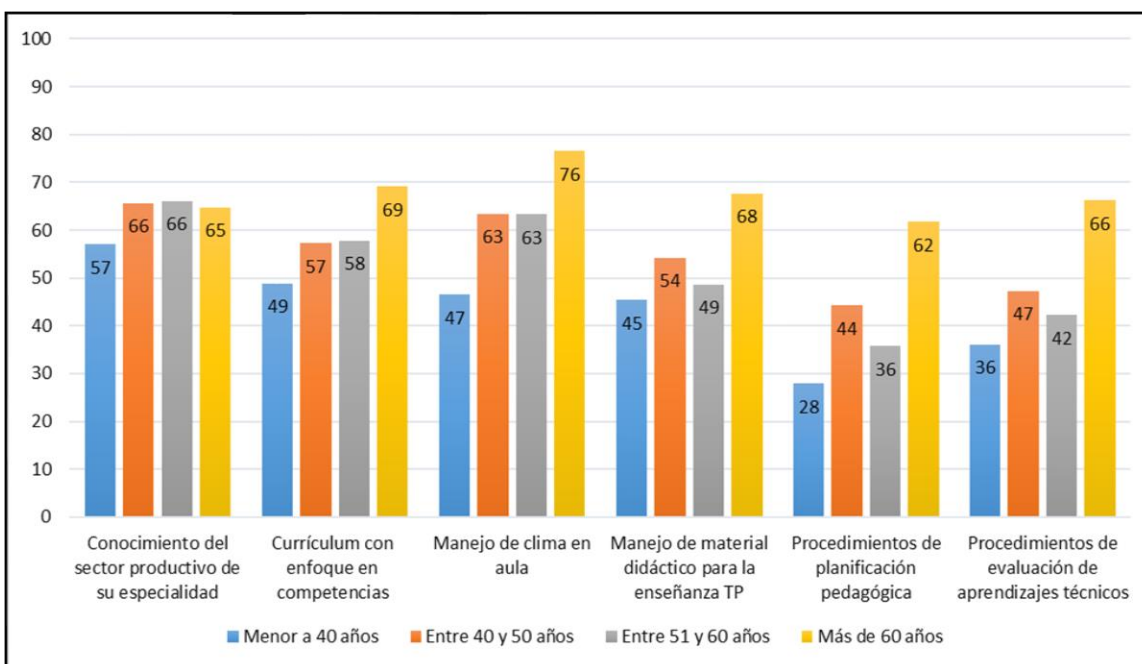
Como se señaló con anterioridad, se reconoce tener un menor nivel de manejo en los ámbitos pedagógicos y de la didáctica, particularmente en los conocimientos vinculados a los procedimientos de planificación (41%), en la evaluación de aprendizajes (47%) y en el manejo de material didáctico (53%); lo que parece constituir un nudo crítico en la gestión profesional de estos docentes, más aun tratándose de un modelo educativo que presenta diferencias importantes a la formación general y sin que existan, necesariamente, soportes consistentes en cada uno de estos ámbitos para el modelo educativo basado en competencias como caracteriza el currículum diferenciado de la EMTP.

¹⁵ Que contrasta, por cierto, con el escaso peso atribuido a los vínculos con el sector económico de sus especialidades respectivas.

Como se verá en la sección siguiente, en las entrevistas en profundidad se observa un discurso predominante entre los docentes que señalan un débil apoyo o acompañamiento de los equipos técnicos de los establecimientos donde trabajan para hacer frente a esta necesidad. Los testimonios son similares al referirse a los jefes de las unidades técnico-pedagógicas como profesionales que tienen un adecuado manejo de las necesidades pedagógicas en la enseñanza escolar tradicional, pero una muy débil aproximación o adecuación al modelo de educación por competencias, la estructura modular y la evaluación contextual que exigiría la educación diferenciada técnico-profesional.

En correspondencia con las trayectorias profesionales y la experiencia en el ejercicio de la docencia, en casi todos los ámbitos, los docentes de mayor edad declaran tener más manejo y conocimiento, observándose marcadas diferencias en las áreas pedagógicas. Este es un tema de profundización importante, toda vez que la experiencia y no necesariamente la formación en áreas de pedagogía, podrían influir en las diferenciadas observadas de autoevaluación.

Figura 6.12. Docentes TP que declaran tener un alto nivel de conocimiento y manejo en ámbitos relevantes para la enseñanza según tramo de edad del docente (en %)



Fuente: Elaboración propia.

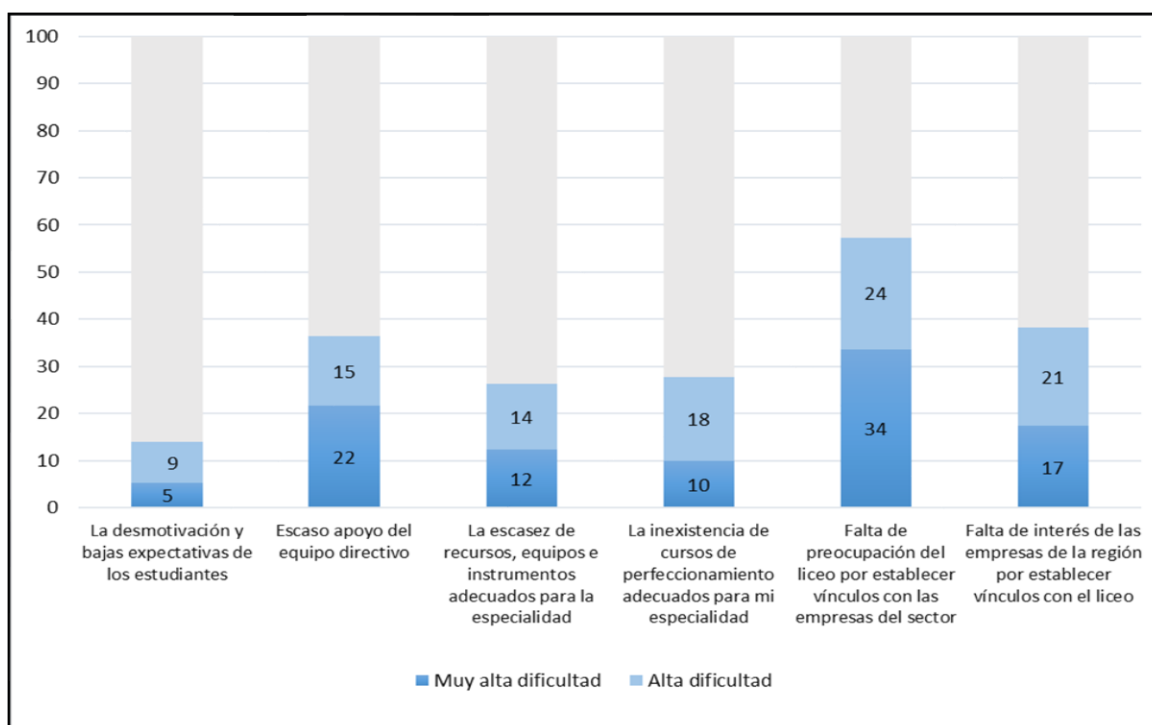
(d) Práctica docente

Por otra parte, en relación con las principales dificultades a las que se enfrentan los docentes, los datos recogidos en la encuesta muestran que, aunque no se evidenciarían problemas significativos, de igual forma es posible identificar ámbitos que se viven con mayor tensión en su ejercicio profesional. De acuerdo con lo expresado por los docentes consultados, la desmotivación de los estudiantes, la escasez de recursos en los establecimientos para el desarrollo de las actividades o la inexistencia de cursos de perfeccionamiento que permita proyectar su

trayectoria profesional, solo representan obstáculos para un segmento menor de los encuestados. Por el contrario, los ámbitos en que se reconocen complejidades para el ejercicio de su labor docente son los asociados, principalmente, al vínculo con los sectores productivos y la gestión intra establecimientos.

La falta de interés por parte de las empresas para vincularse con los establecimientos educativos y el escaso apoyo por parte de los equipos directivos, representan, para casi el 40% de los docentes consultados, aspectos que se viven con dificultad. Por otro lado, la falta de preocupación de los liceos para establecer vínculos con las empresas es un ámbito que se percibe como crítico (muy alta dificultad y alta dificultad) para el 58% de los docentes consultados. Esta situación, si bien se da con cierta homogeneidad en todos los sectores, se vive con mayor dificultad en el sector agropecuario.

Figura 6.13. Muy altas y altas dificultades que enfrentan los docentes TP (en porcentajes)



Fuente: Elaboración propia.

Los docentes también fueron consultados por las dificultades de implementación de los módulos de especialidad. En este campo, los encuestados expresan que las mayores dificultades experimentadas refieren a la escasez de tiempo para una adecuada implementación (54%) y, en segundo lugar, a la falta de orientaciones técnicas en esta tarea (52%). Luego aparecen las dificultades asociadas a la baja cantidad de aprendizajes esperados y a la falta de recursos disponibles para desarrollarlos (48% ambos factores). Finalmente, se menciona el exceso de criterios de evaluación, destacados por un 38% de los consultados.

Esta pregunta fue formulada de igual manera en un estudio sobre implementación curricular de la EMTP realizado en el año 2009¹⁶. Al efectuar un contraste entre estas cifras con las relevadas en el estudio anterior, observamos que todos los ámbitos problemáticos se mantienen con evaluaciones similares, a excepción de la falta de orientaciones metodológicas que faciliten la implementación curricular, una dimensión que aumenta 15 puntos porcentuales, lo que resulta llamativo dado el tiempo transcurrido desde la implementación de la reforma curricular en la EMTP. Aunque no debe descartarse el impacto de la contingencia de formación a distancia durante el año 2020 (y que tuvo implicancias metodológicas para la enseñanza que resultan evidentes) también es pertinente interrogarse sobre la real apropiación por parte de los actores escolares de un currículum basado en competencias y organizado bajo un modelo modular, metodología que difiere significativamente a la formación general en la enseñanza media en nuestro país.

Como se ha insistido, la débil formación pedagógica de la mayoría de los docentes que trabajan en la EMTP y la fragilidad de los soportes técnicos pedagógicos existentes en los centros educativos parece incidir de manera determinante en esta situación. El modelo curricular de la EMTP constituiría así, un vector extraño al orden pedagógico de los establecimientos de la enseñanza media, sin que se resuelva adecuadamente su integración, pese a que ha transcurrido más de 20 años desde que se instaló formalmente como parte de la oferta educativa de nivel secundario.¹⁷

Tabla 6.16. Grado de acuerdo de docentes TP con afirmaciones respecto a la implementación de módulos de especialidad (en %). Diferencia 2009-2020

		2009	2020	Diferencia
		%	%	
Faltan orientaciones metodológicas que faciliten la implementación de los módulos	De acuerdo /Muy de acuerdo	36,4	52,0	+15,6
Es difícil desarrollarlos en el tiempo sugerido	De acuerdo /Muy de acuerdo	57,1	54,0	-3,1
Faltan aprendizajes esperados que permitan una mejor formación de los alumnos	De acuerdo /Muy de acuerdo	50,4	48,0	-2,4
Es difícil trabajar todos los aprendizajes esperados porque no se dispone del	De acuerdo /Muy de acuerdo	49,0	48,0	-1,0
Es difícil aplicar todos los criterios de evaluación porque son demasiados	De acuerdo /Muy de acuerdo	38,8	38,0	-0,8

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la cobertura curricular, las cifras expresan que, en promedio, los docentes señalan cubrir el 77% del currículum, siendo esta cobertura similar en las distintas dependencias administrativas (aunque levemente superior en establecimientos de administración delegada). Aunque no fue consultado directamente en la

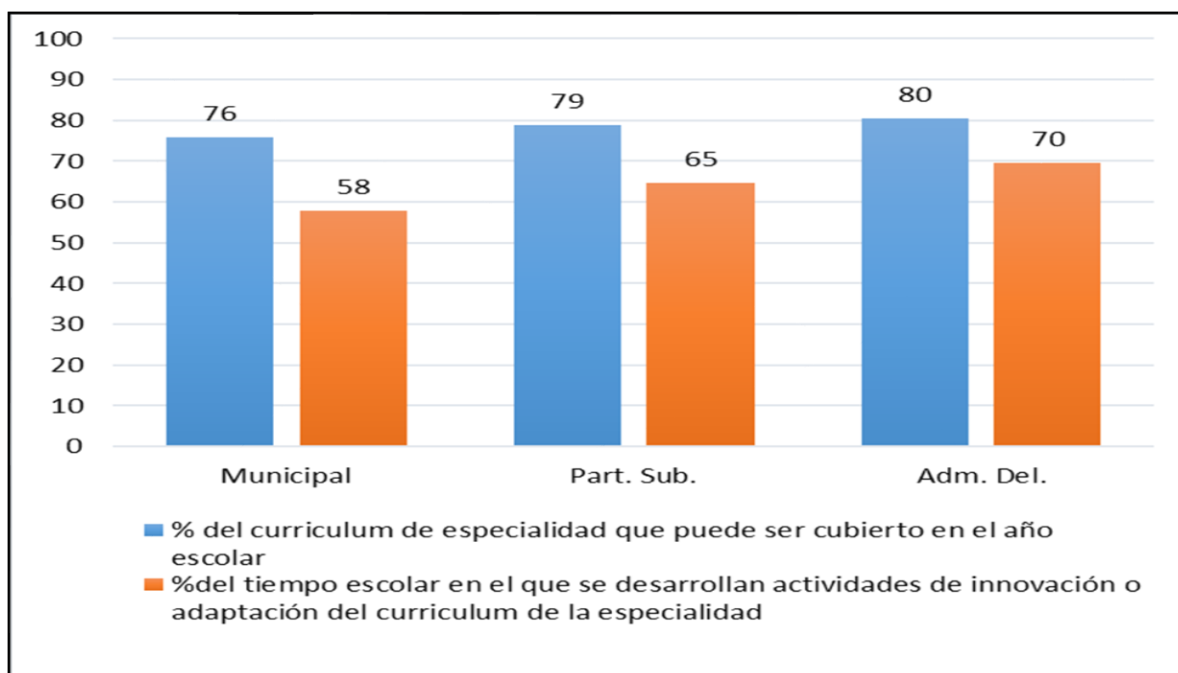
¹⁶ Estudio de implementación curricular de la EMTP solicitado por MINEDUC; CIDE, Universidad Alberto Hurtado 2009.

¹⁷ Existen diagnósticos reiterados en los últimos años respecto a la necesidad de abordar este problema, véase, por ejemplo la siguiente cita: *tanto la implementación del nuevo currículum de formación general en los liceos EMTP, como el mejoramiento de la didáctica en las especialidades, así como el desarrollo de modelos de evaluación de los aprendizajes debiese ir acompañada de una estrategia de formación de los docentes, de nivel secundario y terciario, tanto en los elementos propios de sus disciplinas como en las innovaciones pedagógicas y metodológicas que las nuevas formas de aprendizajes requieren. El nuevo Sistema de Carrera Docente es una oportunidad para introducir estas innovaciones* (Arellano y Donoso, 2020: 354). Pese a esta insistencia, las políticas dirigidas a la docencia evidencian la invisibilidad del quehacer técnico-profesional.

encuesta, las entrevistas en profundidad evidencian un extendido uso de planes y programas sugeridos por MINEDUC y, en los casos donde se cuenta con planes y programas propios, el énfasis está mayormente asociado a acciones de contextualización que a la selección de ámbitos curriculares de cada especialidad.

Respecto a la innovación y adaptación curricular, las cifras muestran que se utiliza un promedio del 65% del tiempo en estas actividades. En este último ámbito existen mayores diferencias por dependencia administrativa, reconociéndose que el tiempo que los docentes que laboran en establecimientos de administración delegada dedican a la innovación y adaptación curricular, es significativamente mayor en relación con sus pares de establecimientos municipales y particulares subvencionados.

Figura 6.14. Porcentaje promedios en prácticas de gestión escolar declarados por los docentes TP según dependencia de su establecimiento (en %)



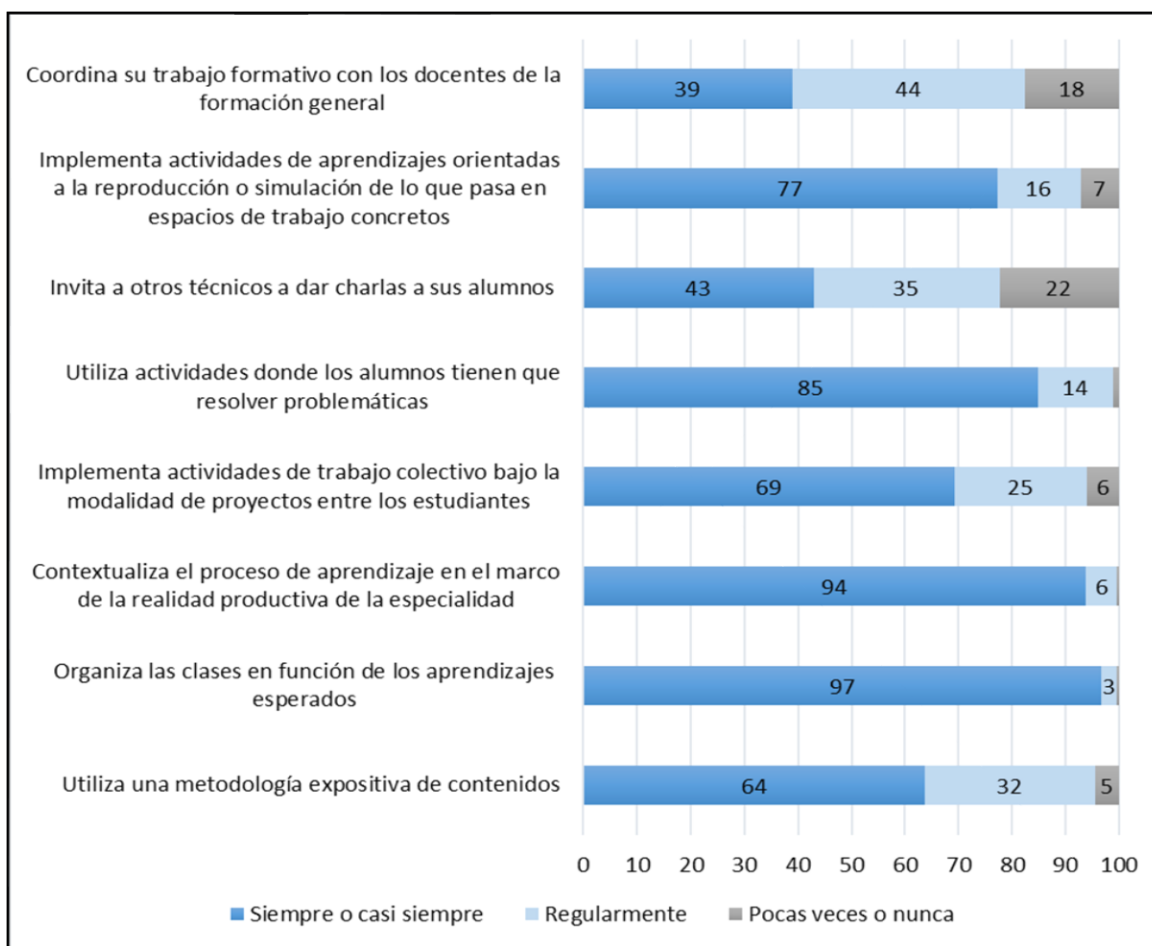
Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la periodicidad con que se realizan distintas actividades pedagógicas, las cifras son, en general, positivas. De acuerdo con lo expresado por los docentes, tanto la organización de las clases en función de los aprendizajes esperados como la contextualización del proceso de aprendizaje a la realidad productiva de la especialidad, son acciones que se realizan con frecuencia alta (un promedio de entre el 94 y el 97% de las respuestas se sitúa en la categoría *siempre*). La prevalencia de actividades vinculadas a la resolución de problemas también es muy alta, manifestándose que el 85% de los docentes las lleva a cabo con siempre o casi siempre. Destaca también la alta proporcionalidad de docentes que declara simular o reproducir lo que pasa en los espacios de trabajo (77%) y la que declara utilizar modalidad de proyectos (69%). Más de un 60% de los docentes sostiene utilizar siempre una metodología de tipo expositiva (64% de las respuestas); los datos también reportan que una proporción significativa de docentes manifiesta invitar a otros técnicos a dar charlas frente a sus estudiantes (un 43% lo hace siempre y un 35% de forma regular). Por cierto, estas respuestas encuentran

ciertos matices cuando se revisan los testimonios recogidos en las entrevistas cualitativas. En este caso, algunas referencias aluden a haber utilizado *en algunas ocasiones* algunas de estas estrategias formativas, pero, en términos generales, se trata de procedimientos propios de un tipo de enseñanza situada y basada en la práctica, como ocurre con la EMTP.

A diferencia de esto, un ámbito muy relevante y sobre el cual es necesario poner mayor atención, refiere a la articulación de la formación diferenciada y la formación general al interior del sistema TP; menos del 40% los encuestados afirma coordinarse con frecuencia con docentes de la formación general, aspecto que es indicativo de un nudo problemático ya relevado en estudios anteriores y que problematiza sobre el logro de un objetivo curricular que alcanza un adecuado equilibrio en la formación de los estudiantes en los dos últimos años de su enseñanza obligatoria. Como se verá, esta situación es señalada en las entrevistas como un problema, enfatizándose que las actividades de coordinación son, por lo general, muy acotadas y con baja incidencia en los procesos de aprendizaje de sus estudiantes.

Figura 6.15. Frecuencia de actividades realizadas en la implementación de los módulos de especialidad (en porcentajes)



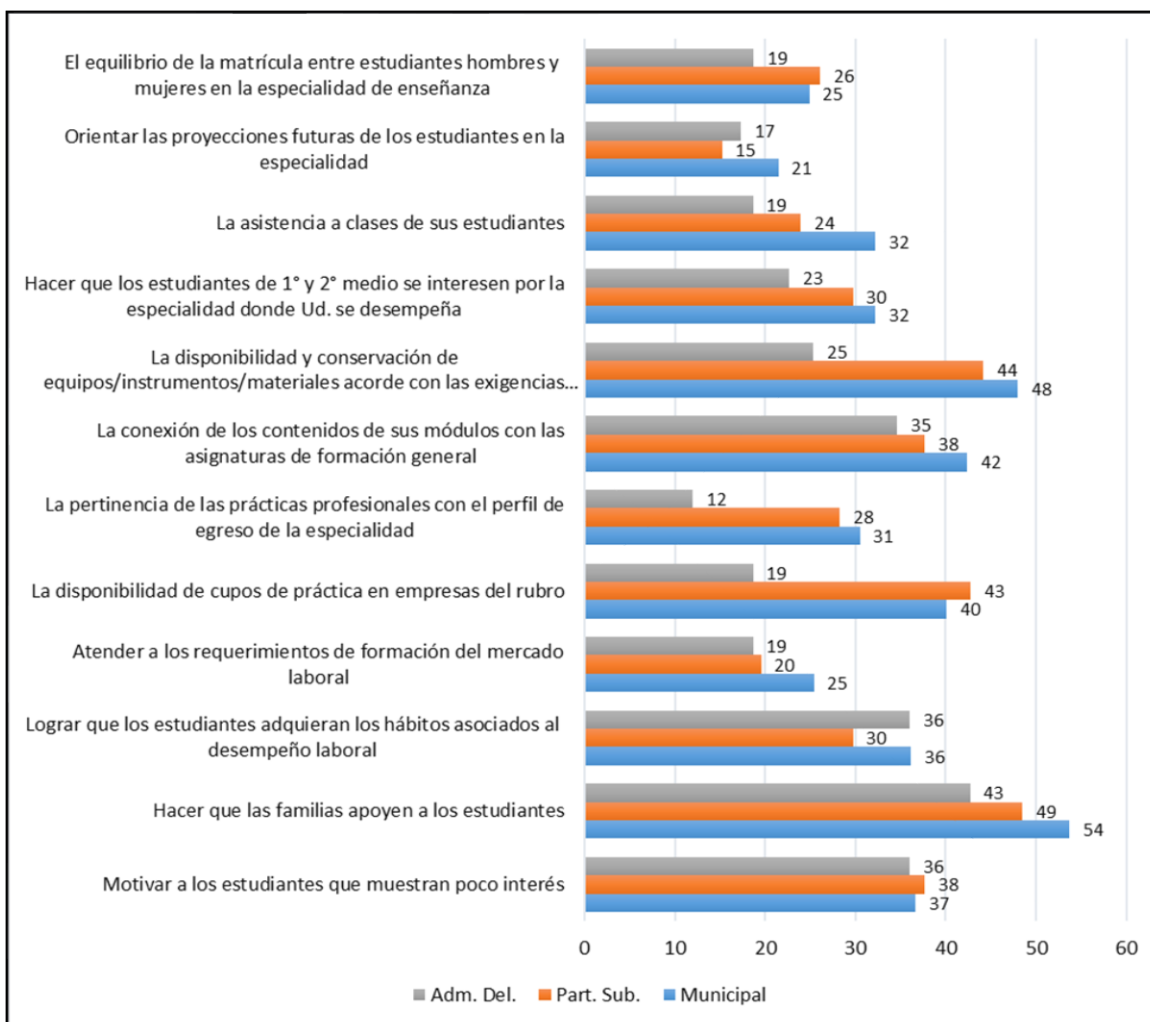
Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con lo expresado por los docentes de la EMTP, las complejidades a las que se enfrentan en su quehacer profesional son variadas, reconociéndose que todas las dimensiones presentan aspectos críticos. En este sentido, es posible sostener que las problemáticas son tanto de carácter pedagógico, como de gestión de recursos y de implementación de procesos.

Ahora bien, la especificidad de los análisis muestra que las problemáticas señaladas como más críticas se vinculan en, primer lugar, a las dificultades para involucrar a las familias en los procesos educativos, situación que es percibida como problemática por el 50% de los docentes. En segundo lugar, resaltan los problemas de disponibilidad y conservación de equipos, una preocupación que afecta casi al 40% de los docentes consultados (y que se vuelven más importantes en la medida que no exista la posibilidad de desarrollar algún tipo de formación en lugares de trabajo). También emergen como dimensiones complejas la articulación formativa de los módulos de especialidad con las asignaturas de la formación general (39%), ratificando lo antes señalado respecto a las debilidades de articulación pedagógica al interior de la EMTP y las debilidades institucionales para avanzaren este propósito; la motivación de los estudiantes y la disponibilidad de lugares de prácticas (ambas con 37%). En menor medida, aparecen las dificultades asociadas al desarrollo de hábitos para el mundo laboral en los estudiantes (34%), la motivación de estudiantes de 1º y 2º medio (30%), la inasistencia de los y las jóvenes (27%) y la búsqueda de prácticas pertinentes para los estudiantes (26%). Aunque menos relevadas, estas dos variables, la relación con las empresas para un adecuado proceso de formación situado de los estudiantes y la disposición de estos últimos, su grado de adscripción vocacional y/o madurez para cumplir con sus obligaciones formativas, aparecen de manera reiterada en el discurso de algunos docentes. Nuestra hipótesis es que, menos que tratarse de un problema estructural de la EMTP, emerge como consecuencia de la experiencia de precariedad que caracteriza a algunos centros educativos a lo largo del país. La capacidad de consolidar un proyecto institucional con un mínimo de recursos para su funcionamiento y una adecuada inserción en la red socio-productiva local o regional serían, desde este punto de vista, condiciones que limitarían considerablemente el efecto negativo de estas dificultades.

En cuanto a las problemáticas menos preocupantes, es decir, aquellos ámbitos que son calificados como problemáticos por menos del 25% de los consultados, aparecen las dimensiones asociadas al equilibrio de la proporción de mujeres y hombres al interior de las especialidades (24%), cuestión que, como contraste, ha sido vista en varios estudios como un problema serio de reproducción sexista del mercado laboral en la experiencia educativa de la EMTP (Sevilla, Sepúlveda y Valdebenito, 2019). Este punto es relevante ya que no solo afecta el campo de educación técnica en sí misma, sino que tiene incidencia negativa en el objetivo de integración y desarrollo de los sujetos sin distinciones a lo largo del período escolar de la enseñanza media. Otros de los temas considerados menos problemáticos son la atención a las demandas del mercado laboral (22%) y la orientación vocacional de los estudiantes (18%). Tal como expresa la siguiente figura, estas problemáticas se distribuyen desigualmente entre los establecimientos educativos, observándose una mayor proporcionalidad de percepciones negativas en los docentes que se encuentran insertos en establecimientos municipales.

Figura 6.16. Situaciones problemáticas serias¹⁸ que los docentes TP se enfrentan según dependencia de su establecimiento educativo (en porcentajes)



Fuente: Elaboración propia.

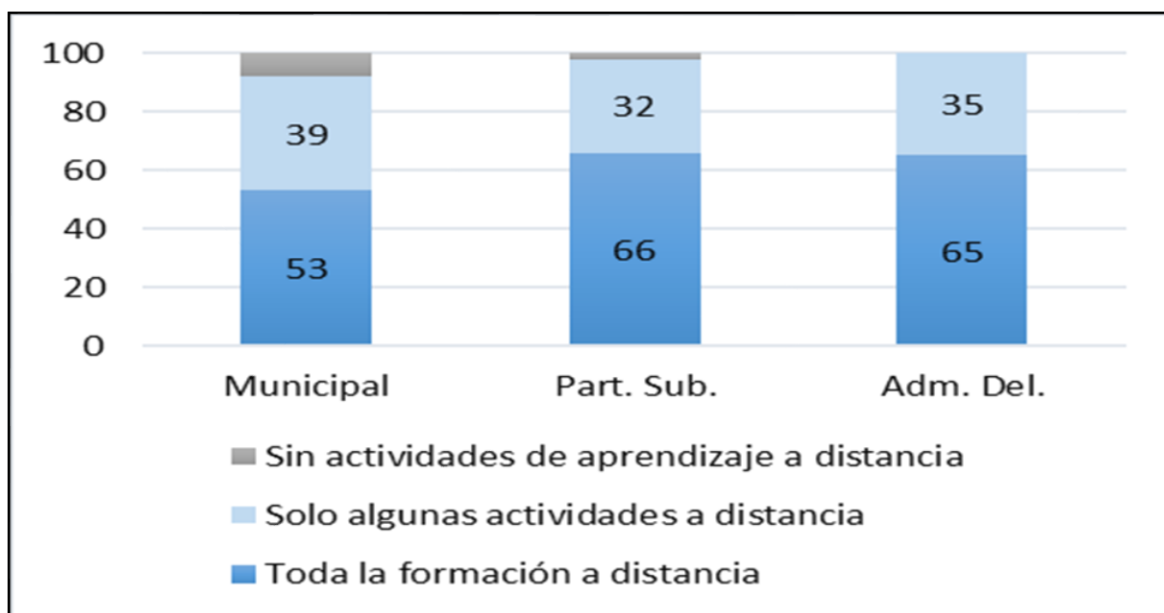
(e) Ejercicio de la Docencia en Pandemia

La encuesta también consultó sobre distintos aspectos asociados a la implementación de la enseñanza durante la contingencia de pandemia Covid-19 toda vez que el trabajo de levantamiento de información o *de terreno* se verificó en el período de mayor intensidad de la enfermedad y condiciones de confinamiento que afectaron, de manera considerable, las actividades escolares tradicionales. Para el equipo a cargo del estudio, la incorporación de estas preguntas era necesario, no solo debido a la situación particular del desempeño docente durante este período (y que se extendió al año escolar 2021), sino que también, porque permite discutir sobre las estrategias de enseñanza-aprendizaje en la EMTP hacia futuro y las alternativas viables de trabajo más allá del continuo liceo-empresa.

¹⁸ La tabla reporta respuestas “es un problema serio” (alternativas 1 y 2 de una escala de 1 a 5).

De acuerdo con lo reportado por los encuestados, alrededor del 55% de los docentes adecuó durante el año 2020 todas sus actividades formativas a modalidades a distancia. El resto de docentes solo realizó algunas actividades bajo esta modalidad (35%) o no realizó ninguna actividad a distancia (5%). En correspondencia con las diferencias observadas anteriormente, se releva que los establecimientos municipales desarrollaron menos actividades formativas distintas y tuvieron una mayor proporcionalidad de casos sin actividades a distancia.

Figura 6.17. Forma en la que los docentes TP impartieron la formación diferenciada en el periodo 2020 del Covid-19

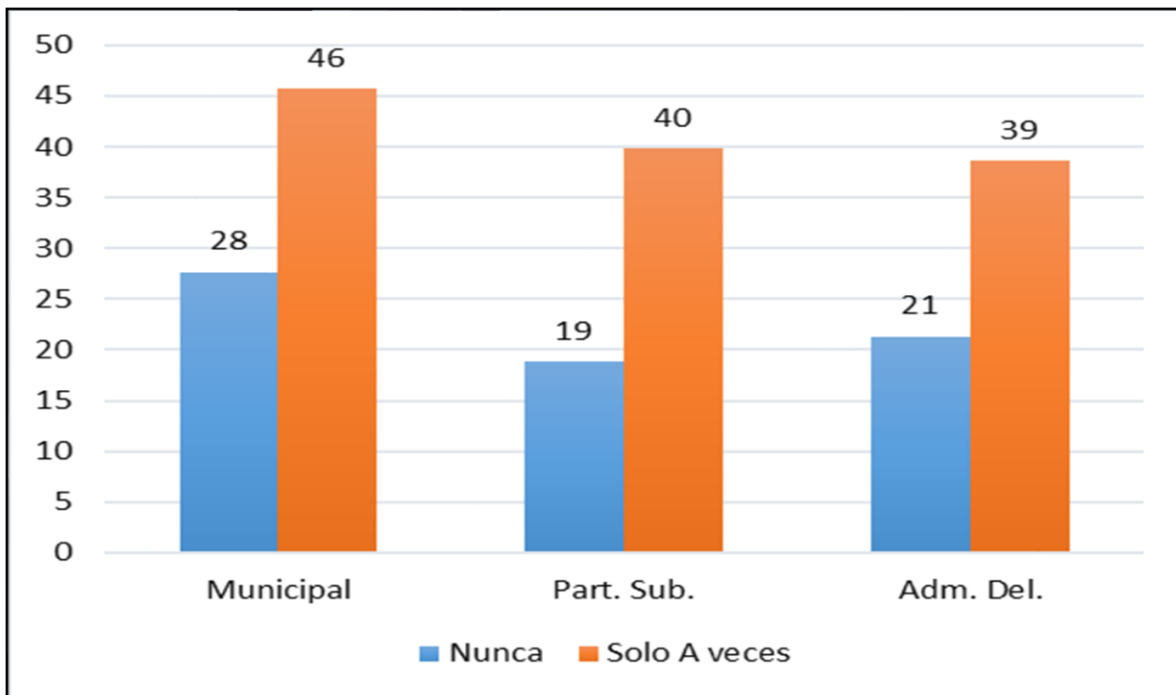


Fuente: Elaboración propia.

Si bien más de la mitad de los docentes realizó adecuaciones a la implementación de sus actividades formativas, este hecho no significó que participaran sus estudiantes de manera sincrónica. De acuerdo con lo declarado, aproximadamente el 60% de los docentes expresa que más de dos tercios de sus estudiantes (75%) no se conectó nunca o lo hizo solo a veces a las actividades de sus especialidades, lo que denota, para el caso de la EMTP, el impacto negativo de la inequidad de acceso tecnológico y/o capacidad de organizar una rutina escolar desde sus hogares.

Como se ha indicado en reportes del sistema educativo en general, la alternativa de educación remota durante esta emergencia sanitaria resultó particularmente compleja de lograrse en el segmento de estudiantes pertenecientes a familias pobres (véase, por ejemplo, Centro de Estudio MINEDUC, 2021). Los estudiantes de la EMTP, desde este punto de vista no fueron la excepción.

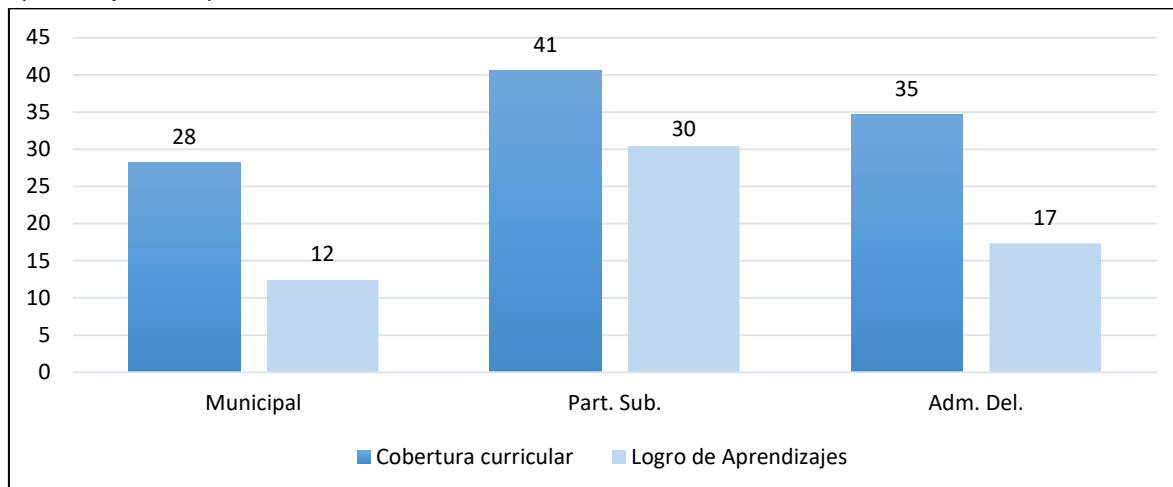
Figura 6.18. Docentes TP que declaran que el 75% o más de sus estudiantes no se conectaron nunca o solo a veces en el periodo 2020 del Covid-19 según dependencia de su establecimiento



Fuente: Elaboración propia.

En correlato con los bajos indicadores de conexión de los estudiantes, la tasa de cobertura curricular fue reducida. De acuerdo con lo declarado por los consultados, solo el 31% de los docentes afirma haber cubierto más del 75% del currículum; una cobertura que se logró más ampliamente en los establecimientos particulares subvencionados. Sumado a las discretas cifras relativas a la cobertura curricular, los indicadores que dan cuenta sobre la percepción de logros de aprendizajes de los estudiantes muestran una situación crítica. La encuesta aplicada los docentes de la EMTP pone de manifiesto que el logro de los aprendizajes esperados es cercano solo al 20%, siendo especialmente crítico en establecimientos municipales y en establecimientos pertenecientes a corporaciones de administración delegada, donde se reportan porcentajes de 12% y 17% respectivamente.

Figura 6.19. Docentes TP que declaran haber alcanzado más del 75% de cobertura curricular y logro de aprendizajes en el periodo 2020 del Covid-19



Fuente: Elaboración propia.

Una pregunta relevante sobre la docencia en este período, refiere a las estrategias o recursos utilizados por los encuestados para dar cumplimiento a su quehacer docente con los estudiantes bajo la modalidad a distancia, Como puede apreciarse en las siguientes gráficas, la mayoría de los docentes declara haber utilizado algún tipo de plataforma virtual para realizar clases a distancia sin evidenciarse diferencias por rama de especialidad; un porcentaje cercano al 90% de los encuestados señala, además, que accedió a este medio de manera regular (siempre o casi siempre). Durante este periodo también fue frecuente la distribución de recursos escritos a sus estudiantes para apoyar los aprendizajes, particularmente en las especialidades del área comercial. Esto fue complementado con el desarrollo y/o vínculos a videos disponibles en internet y que fueron enviados a los estudiantes, como estrategias para apoyar la educación asincrónica.

La generación de espacios virtuales para el aprendizaje, aunque no fue mayoritaria, también destaca entre las estrategias desplegadas. A diferencia de lo anterior, el acceso y uso de simuladores o herramientas de realidad aumentada tienen una presencia mucho menor, pero destacada en las especialidades del área industrial: cerca de un 40% de los docentes señala haber uso de estos en este sector frente solo al 20% aproximado de los profesores de las ramas comercial, técnica y agropecuaria. Finalmente, el uso de foros y blogs son muy infrecuentes, no superando el 20% de las respuestas recogidas.

Sin duda, este punto es relevante para una discusión posterior. Como se ha indicado en varios foros de discusión a lo largo del año 2020, las respuestas pedagógicas a la contingencia han tenido mucho de emergencia e improvisación debido a lo inesperado de una situación de confinamiento prolongado (véase, por ejemplo, Andrew et al, 2020). Sin embargo, en una perspectiva de futuro, la innovación parece ser un ámbito que debe tenerse presente, analizando la especificidad de su desarrollo en el campo de la EMTP. La formación en un ambiente virtual y el uso de las herramientas de simulación pueden ser leídas, desde este punto de vista, como un déficit actual pero también como una oportunidad de desarrollo futuro para este tipo de educación en el logro de las competencias necesarias de alcanzar con los estudiantes (véase la respuesta sobre uso de simuladores en la última figura de esta sección).

Figura 6.20. Frecuencia de uso de recursos de enseñanza en el periodo 2020 del Covid-19



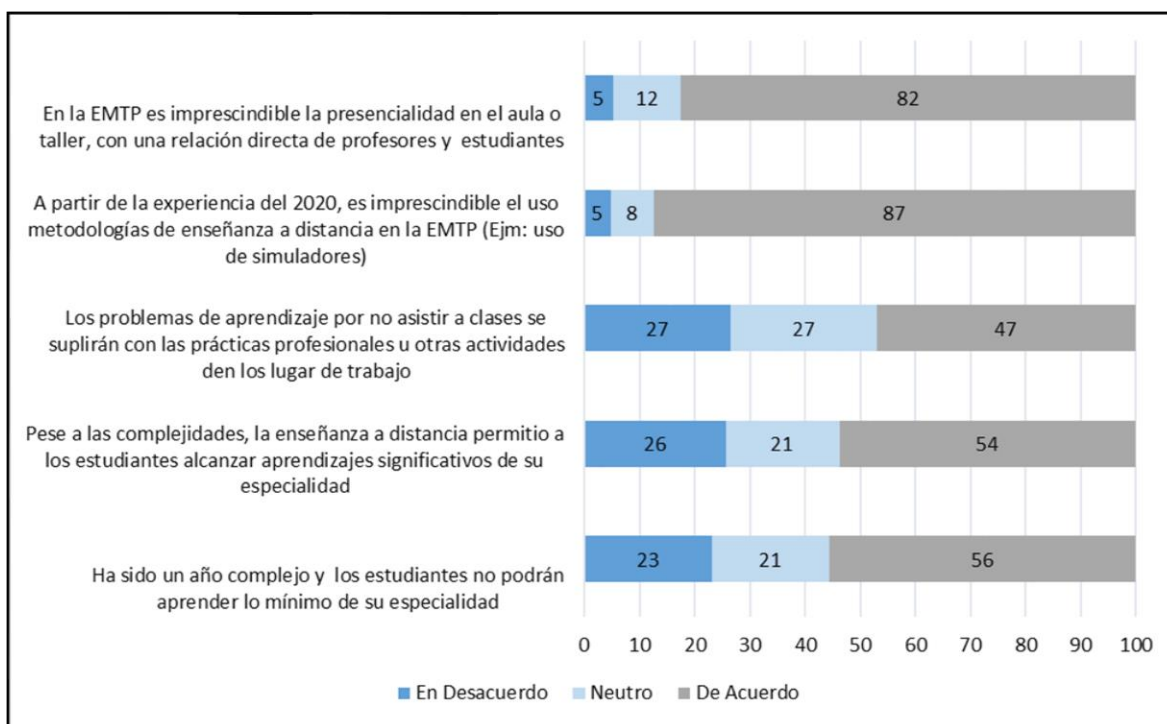
Fuente: Elaboración propia.

Por último, en relación con las percepciones generales de los docentes EMTP y su experiencia en pandemia, las evidencias revelan opiniones claras respecto de lo alcanzado y sus proyecciones. En cuanto a lo logrado, el 56% de los docentes considera que fue un año complejo y que los aprendizajes mínimos no fueron cubiertos. Se reconoce además que la modalidad a distancia permitió alcanzar algunos aprendizajes significativos (54%) y que

su desarrollo fue imprescindible para propiciar que no se rompiera la relación entre docentes y estudiantes (82%).

En términos proyectivos, los docentes tienen una mirada crítica acerca del impacto de esta contingencia para la generación de estudiantes que ha tenido que hacer frente un tipo de formación atípica. Solo el 47% de los docentes consultados opina que los aprendizajes no logrados podrán ser suplidos en las prácticas profesionales que deben cursarse al egreso de la enseñanza media. De ahí la importancia de la recuperación de las clases presenciales, imprescindibles para este sector, y la búsqueda de alternativas efectivas de enseñanza-aprendizaje virtuales como el uso de simuladores que podría coadyuvar de manera efectiva en el desafío de una formación técnica de calidad. En la sección destinada al análisis de las entrevistas en profundidad se incluyen algunas consideraciones de la experiencia de los docentes respecto al ejercicio de la docencia TP en el contexto de la pandemia de COVID 19.

Figura 6.21. Grado de acuerdo de docentes TP con afirmaciones en el contexto de Covid-19



Fuente: Elaboración propia.

6.2. Indagación Cualitativa

En lo que sigue, se entregan los principales resultados del análisis de las entrevistas a docentes de la educación TP realizado en el marco de este estudio. Este acápite se organiza en las siguientes secciones (1) consideraciones sobre la identidad profesional de los entrevistados, (2) análisis de la identidad docente, (3) percepciones sobre la EMTP y el sentido de la educación técnica en la actualidad, (4) creencias sobre la docencia TP, (5) gestión pedagógica en la EMTP, (6) percepciones sobre la estructuración pedagógica institucional, (7) vínculos con el sector productivo en la EMTP, (8) experiencia institucional en los centros educativos y grado de autonomía de las especialidades TP, (9) percepción sobre los estudiantes de la EMTP y, finalmente (10) una sección destinada a analizar la experiencia de los docentes TP en el contexto de la pandemia del COVID 19.

(1) Identidad Profesional

Como se ha indicado, el perfil profesional de los docentes que se desempeñan en la formación diferenciada técnico-profesional es particularmente heterogéneo, incluyendo a técnicos de nivel medio y superior, así como también profesionales universitarios de los distintos sectores de especialidad que cubre el actual currículum de la EMTP. Junto con ello, un número importante de quienes se desempeñan en esta educación, aunque tienen formación inicial propiamente pedagógica, han consolidado una trayectoria en un área de especialización sin la necesidad de haber alcanzado algún nivel de certificación específica para tal efecto. ¿Qué características asume la identidad docente de este grupo con formación inicial y trayectorias laborales tan diversas? En esta primera sección del análisis del material cualitativo se revisarán aspectos de la identidad profesional de los profesores entrevistados vinculados al proceso de construcción de su quehacer formativo en los centros de enseñanza secundaria.

(a) Historias diversas en el camino a la docencia técnico-profesional

Al revisar transversalmente las trayectorias laborales de los entrevistados, resulta extremadamente difícil establecer un patrón común que defina la transición a la docencia de quienes se desempeñan en el área técnico-profesional. Las normativas vigentes son suficientemente amplias respecto al perfil profesional de quienes pueden ser contratados y los establecimientos educativos tienen una amplia autonomía para decidir sobre el personal docente de las respectivas especialidades impartidas. Con todo, es posible identificar algunos modelos tipo que, aunque de ningún modo dan cuenta de la diversidad señalada, por lo menos permiten un acercamiento para comprender los factores que llevan a convertirse en docentes de algunas de las especialidades curriculares de la EMTP. En función del material disponible, se proponen tres *tipos gruesos* de trayectoria profesional: (a) tránsito lineal; (b) trayectoria educativa y (c) ruptura laboral.

El primer modelo, de tránsito lineal, en lo sustantivo corresponde a profesionales que, habiendo completado su formación en la educación técnica superior, tempranamente comienzan a dictar clases en algunos de los módulos del sector de especialidad vinculado a su formación de base. En este modelo tipo, aunque la persona puede haber trabajado durante un período inmediatamente después de su egreso de la educación profesional o universitaria, su característica estriba por comenzar en la docencia con un bajo nivel de experiencia laboral en el área de su especialidad. Es el caso de la entrevistada de la siguiente cita quien, luego de un periplo formativo

en la educación superior, regresa al establecimiento donde cursó la enseñanza media para hacer su práctica profesional y termina contratada como docente, convirtiéndose en *colega* de sus propios profesores de especialidad en la enseñanza media:

...yo salí de cuarto e inmediatamente estudié el técnico y ahí al tiro en la universidad. De hecho, ejercí muy poco en el rubro del turismo y más el sector de hotelería, pero como trabajos de verano, para eso me servía todo el técnico, como para ir pagándome la U, la matrícula y todo eso. Estudié los 5 años, estudié en la Universidad, el último año hice la práctica y de ahí me quedé trabajando en el liceo donde estoy, que es el liceo donde yo estudié. Así que ahí me conocía la UTP, me conocían, de hecho, soy colega ahora de los profes que me hicieron clases también. Y de ahí estoy, en todos estos años, que yo llegué a trabajar ahí el 2013, al liceo (PM23).

El modelo, por cierto, presenta distintas variantes, lo que incluye el grado de continuidad o no del proyecto laboral del sujeto a lo largo del tiempo. Como se verá más adelante, en las entrevistas hubo más de alguna referencia a la rotación de profesores de especialidad en el sector de la EMTP, indicando que no en pocos casos, se trataría de alternativas de ejercicio laboral momentáneas en función a la baja demanda de puestos de trabajo o saturación del mercado laboral. Más allá de esto, el tránsito lineal es un modelo observable en la trayectoria hacia la docencia de algunos entrevistados, sin que la falta de experiencia tenga implicancias negativas en la contratación de los profesionales. Su conocimiento previo, contar con antecedentes de contacto o una buena evaluación respecto a su desempeño en una práctica profesional puede ser un factor incidente en su contratación e ingreso al establecimiento educativo. Como se indicó, es factible que en los últimos años la renovación de la planta docente en este sector haya tenido implicancias en el incremento de la contratación de profesionales jóvenes recién egresados o con poca experiencia laboral en sus áreas de especialización. La saturación del mercado laboral en algunas áreas en particular puede coadyuvar en esta dirección. En todo caso, en sentido opuesto, la rotación e inestabilidad en el ejercicio de los cargos parece también estar mayormente vinculado a profesionales con este perfil, siendo particularmente complejo dimensionar en la actualidad el porcentaje de docentes en ejercicio que expresan este modelo tipo en particular¹⁹.

A diferencia de lo anterior, un segundo modelo tipo observable a partir de lo recogido en las entrevistas, corresponde a aquellos docentes que se desempeñan en la EMTP y cuya formación inicial es la pedagogía. Como se pudo observar en la sección de antecedentes, cerca del 36% de los profesores de formación diferenciada en Chile tienen este perfil (que coincide, además, con el segmento de docentes de mayor edad promedio); aunque el tipo de trayectoria que los llevó a desempeñarse al interior de alguna especialidad en sus respectivos establecimientos puede ser muy variado, en sentido estricto estas trayectorias se realizan *dentro* del propio sistema escolar. En la siguiente cita, nuestra entrevistada, en una etapa posterior de su carrera, traslada su experiencia como educadora de párvulos al trabajo con estudiantes de la especialidad, reelaborando así su propio perfil identitario profesional:

¹⁹ Valenzuela, López y Sevilla (2019) advierten sobre una mayor proporcionalidad de la tasa de retiro de los docentes jóvenes en la EMTP respecto al resto de los profesionales del sistema (38% frente a un 20%); aunque las causas están asociadas a las posibilidades que ofrece el mercado laboral y las condiciones de trabajo existentes, sus consecuencias inciden en el debilitamiento de las bases de sustento pedagógico del quehacer en el área (menor especialización de las nuevas generaciones de docentes), agudización de la brecha de diferenciación etaria del cuerpo de docentes e incremento de la rotación e inestabilidad del cuerpo de profesionales a cargo de los procesos formativos.

...primero estudié educación parvularia y después soy profesora de inglés básica, estudié y trabajé en Santiago, trabajé en Temuco y ahora vivo acá en la Región de Los Ríos. Trabajé mucho tiempo en Santiago como educadora y después como profesora de inglés. Bueno, y después me vine al sur. Acá llegué a un liceo TP y empecé a trabajar en la enseñanza media. Dejé todo lo que es aula y empecé a observar clases; eso me gustó más; encontré que era una buena opción porque uno ya pasó por las aulas con niños pequeños, pasé por todos los períodos. Estuve en básica y sentía que iba ascendiendo hacia la enseñanza media, iba como subiendo. Y todo lo que había hecho anteriormente me servía. Y empecé en este liceo en el que trabajo actualmente, que llevo como 13 años trabajando, y empecé a observar a niñas de tercero y cuarto medio haciendo sus duales y también empecé a hacerme cargo de algunos módulos (PM25).

Aunque en la cita precedente se observa una *canalización natural* del área formativa de la entrevistada al área de especialidad (atención de párvulos), no son pocos los casos de profesores con menciones de asignaturas de la enseñanza media (historia, matemáticas, lenguaje y comunicación) que también transitan a realizar docencia en alguna de las especialidades de la EMTP²⁰.

A diferencia de los modelos anteriores, el tercer modelo tipo corresponde a una trayectoria que tiene su origen en la actividad laboral de la profesión no docente pero que se bifurca hacia el ejercicio de la docencia en un centro educativo; la hemos denominado *ruptura laboral* ya que, por lo general, está asociada a situaciones de despido, desempleo o disconformidad con las alternativas existentes en el mercado laboral y las posibilidades de cumplir las expectativas iniciales. Las dos citas que se presentan a continuación grafican este modelo tipo. Por una parte, el ingreso a la docencia ante la ausencia de alternativas laborales una vez perdido un empleo (y en el intertanto, el *encantamiento* con el trabajo como profesor) y, por otra, la posibilidad de conseguir un puesto que otorgue seguridad laboral frente a un mercado de trabajo signado por la inestabilidad:

...hace 6 años empecé a hacer clases en un reemplazo en un colegio técnico-profesional acá donde vivo. Fue una asignatura dentro de un módulo. En esa época yo estaba trabajando en una empresa, una empresa de consumo de alimentos, y mi cargo ahí era jefe de transporte. Pero entonces quedé sin trabajo cuando quebró la empresa (...) mi formación es contador auditor, esa es mi carrera. Tengo también otro tipo de diplomados, otros cursos de ingeniería civil industrial, en logística, tengo unos diplomados. Y bueno, y empecé a hacer el asunto de las clases y, sabe, cómo que me encantó las clases que hice. Me gustó hacer clases, enseñar a los niños. Fue emprendimiento, me acuerdo, esa asignatura. Posteriormente, al año siguiente, en otro colegio me dio la oportunidad de hacer 2 asignaturas, 6 horas a la semana. Y las tomé esas 6 horas, fue comercio internacional y logística. Al año siguiente me dieron 16 horas. Al año posterior me dieron 32 horas. Y el año antepasado, horario completo. Y me dieron también una jefatura de curso...y aquí estoy (PH26).

...ya trabajando dentro del área pasé un año en el cual no lograba encontrar un empleo fijo. Yo, en lo personal, me gusta mucho lo que es tener una rutina, es algo indispensable para mí. Entonces, ya, estar trabajando como dependiente, ningún problema, pero me hacía falta algo más, y sentía que dentro de lo que era el área TP que no me llenaba por completo. Entonces un día de repente mi pareja me dice "oye, pero sabes qué, están buscando profesor para gastronomía". Yo en ese entonces tenía 24 años, si no me equivoco, y yo le decía "pero ¿cómo voy a hacer clases? Si soy un cabro chico y voy a tener alumnos que a lo mejor van a estar cerca de mi edad". Entonces hacer clases dentro del mismo rango etario, dentro de mi cabeza como que no funcionaba. Entonces, ya, llegué,

²⁰ Es importante acotar, en todo caso, que este tránsito no es aleatorio, siendo lo más común la vinculación de los docentes con alguna mención de la enseñanza media en especialidades de las ramas comercial o técnica por sobre las industriales.

simplemente postulé, estaba de vacaciones en ese entonces, me llamaron, en la tarde fui a la entrevista y quedé en el colegio (PH31).

No parece existir una asociación directa de este modelo tipo a un segmento de edad u otra característica distintiva, expresándose por igual en casos de mayor o menor extensión de la trayectoria laboral previa. En las entrevistas fue recurrente observar una mayor asociación a la experiencia de *quiebre laboral* profesional con el reconocimiento de algunas virtudes del desempeño como docente en un centro educativo; en este caso, no solo se resalta en el discurso el interés y motivación por la enseñanza y el trabajo directo con los estudiantes, sino que también, la estabilidad laboral y la posibilidad de desarrollar un trabajo sostenido en el mismo espacio a lo largo del tiempo.

(b) Posibilidad de ejercicio de profesión en combinación con la docencia

En términos generales los entrevistados que se desempeñan como docentes en la EMTP tienen pocas oportunidades y/o interés de continuar ejerciendo su profesión de manera paralela al trabajo formativo en los centros educacionales. Esto se debe a varias razones; en primer lugar, la mayoría de estos tienen contratos que cubren buena parte de su jornada laboral y, en sentido estricto, quienes permanecen en el sistema, evidencian una estabilidad prolongada en el tiempo en su desempeño como docentes. En efecto, en la actualidad, casi el 50% de los profesores que trabajan en la EMTP tiene una antigüedad en este campo laboral de 10 años o más. Como consecuencia de lo anterior, la posibilidad de ejercicio profesional en el área se ve fuertemente restringido en la medida que se consolida la carrera al interior de los establecimientos, profundizándose la desconexión con empresas u otras fuentes laborales asociadas a su formación inicial.

Tal como se indica en la cita siguiente, aunque la actualización es una necesidad para el desempeño de la docencia en la educación técnico-profesional, en sentido estricto, esta se alcanza de formas alternativas al quehacer laboral concreto en el área, constituyendo así, para un número muy importante de profesionales, un campo de trabajo al cual resulta difícil volver o retomar:

...a mí me gusta actualizarme. Como yo trabajé en una empresa comercial y yo estaba en la Cámara de Comercio, entonces estaba muy metido en eso, siempre actualizándome (...) igual me gusta seguir actualizándome por los chiquillos, entonces yo les muestro las cosas más actualizadas.

¿Y cómo se actualiza un profesor TP, por ejemplo, en su sector?

Mire, yo solamente ingresando en páginas, por ejemplo, en las páginas en la Cámara del Comercio, bajando las revistas que son mensuales. O sea, es internet, nada más. Porque el contacto con la empresa yo ya lo tengo ya perdido. Ya no lo tengo, solamente tengo el contacto para hacer las prácticas nomás (PH26).

De hecho, quienes señalan realizar actividades laborales complementarias a su quehacer como docentes, por lo general corresponden a personas que se dedican, de manera complementaria, al ejercicio libre de su profesión, a través de pequeñas asesorías profesionales, trabajos de fines de semana o el sostenimiento de una pequeña empresa de su propiedad. Por cierto, para tal efecto, algunos perfiles profesionales resultan más funcionales a esta posibilidad, tal como lo explicitan las siguientes citas de un contador auditor en un caso y un mecánico automotriz en el otro:

He tenido cosas pequeñas y muy esporádicas, asesorías en lo profesional que son de orden personal, pero mi vinculación básicamente tiene que ver con que soy casada con un agrónomo y mantengo bastante contacto con otros colegas de otras instituciones, con ex compañeros de universidad, con personas vinculadas al mundo pedagógico, y esas han sido las redes con las que he podido ir conociendo o manteniendo esa vinculación con el mundo productivo (PM23).

...yo tengo también una PYME, un taller, entonces yo sigo ligado a la industria o al trabajo 100%. Entonces estoy de primera mano tratando de mantenerme siempre en la vanguardia de lo que es la industria automotriz. Llevo 9 años de experiencia como docente. Soy profesor de educación media técnico-profesional y técnico en mecánica automotriz, sistemas electrónicos. Y también salí de un liceo TP, entonces también tengo el técnico en nivel media de mecánica automotriz. (PH6).

Esta actividad laboral, para otros entrevistados, no constituye una necesidad en si misma; responde a la continuidad de un oficio ya aprendido y un quehacer complementario a la docencia que es vista como la profesión central que define la identidad del sujeto. La idea de realizar algunas actividades laborales *como un hobby* fundamenta esta perspectiva:

Es prácticamente hobby porque en realidad, yo tengo 44 horas acá, entonces para mi pasar de vida está bien, no necesito esforzarme más por ganar más dinero. Y eso yo lo hacía antes de ser profesor, entre los 18 años que salí del liceo y prácticamente los 28 años yo me moví en el mundo de la construcción. En esos 10 años de experiencia yo hice la construcción desde cero, desde el trazado hacia arriba, y he seguido haciendo cosas, aunque lo mío desde hace mucho tiempo ha sido la docencia... (PH7).

Más allá de experiencias como las anotadas, esta alternativa de combinar actividades laborales dista de manera considerable del modelo que sugiere la literatura internacional acerca del perfil ideal del docente que se desempeña en la educación técnico-profesional (véase sección de revisión de literatura). En efecto, la promoción de un *perfil dual* de los profesionales en ambos campos sugiere la inserción de los docentes técnicos en empresas modernas y que manejan tecnologías y procedimientos productivos actualizados, a fin de traspasar a la actividad de docencia información y antecedentes socio-laborales actualizados y funcionales a las posibilidades de ingreso laboral de las nuevas generaciones de egresados de este tipo de enseñanza. Por lo menos en este ámbito, los docentes de formación diferenciada en la EMTP de nuestro país no logran adecuarse a este modelo, siendo más bien la característica predominante, su distancia respecto a centros productivos y laborales de mayor complejidad.

(c) Las dificultades de actualización en el área de especialidad

En el discurso de los entrevistados, existe coincidencia en señalar la importancia de la actualización profesional en el área de la especialidad donde se desempeñan. Sin embargo, como se indicó, esto resulta muchas veces complejo de alcanzar debido a la distancia o *frontera* que separa el espacio de los establecimientos educacionales respecto a las empresas u otras unidades productivas. Tal como se desprende de la siguiente cita, en algunas áreas o sectores de especialidad este problema se verifica principalmente respecto a lo vertiginoso

de los cambios tecnológicos que inciden en los procesos productivos²¹. El no estar cotidianamente vinculado al debate de la industria, en este caso, implica el peligro de la desactualización, más aún si la propia infraestructura del establecimiento es incapaz de reproducir tales cambios:

Yo creo que se requeriría un poco más (de estar actualizado). Yo creo que falta un poco la proyección, hacia dónde va esto. Porque, claro, ¿qué es lo que hago yo con el profe? El profe conoce la realidad y si la realidad no está tan evolucionada nos estamos quedando con eso. Pero nos falta un poco de la proyección de las tecnologías. Las tecnologías a nosotros siempre nos van pillando. O sea, lo que nosotros aprendimos, ahora ya cambió. Entonces nos falta esa proyección de decir “para allá va” (PH27).

Las dificultades de actualización también se asocian, para algunos de los entrevistados, a la falta de experiencia laboral y el predominio de ciertos conocimientos adquiridos en la formación inicial que no es renovado a partir de la experiencia laboral concreta. Tal situación lleva a una suerte de *anquilosamiento de los conocimientos* del sector y una dificultad, tal como lo explica uno de los entrevistados, de concretizar una metodología de la enseñanza concreta de la especialidad en función del *mundo laboral real*:

...yo conozco profesores por ejemplo de administración, de recursos humanos, que nunca en su vida ejercieron. Salieron de la universidad, hicieron la práctica para obtener el título universitario y resulta que les ofrecieron la oportunidad de hacer clases y nunca salieron de ahí. Entonces ese profesor, a mi entender, no aterriza muy bien lo que sabe porque nunca ha estado en la empresa. Yo trabajé 12 años en paralelo como ingeniero y profesor, aunque hoy día ya estoy más dedicado a la docencia. Lo ideal de un profesor técnico, y debería ser requisito para su contratación y para poder ejercer en la docencia industrial, por ejemplo, que son las áreas más técnicas, a lo mejor en administración no es tan necesario porque son más teóricas esas especialidades, pero en electricidad, en mecánica, en metalurgia, qué sé yo, minería, si tú no tienes un profesor que por lo menos no tenga unos años de haber ejercido su pega o que trabaje en paralelo en la pega, yo creo que no va a poder ejercer bien la parte de la docencia, porque no la va a poder aterrizar (PH30).

Una de las dificultades que inciden en la posibilidad de que los docentes estén en contacto con empresas de sus rubros y actualizándose sobre los cambios socio-productivos de sus respectivos sectores, refiere a la modalidad de contrato predominante en la EMTP. Como se indicó en la sección de Antecedentes, un poco más del 60% de los profesores tiene contrato de 40 horas semanales o más (y sólo el 10% tiene un contrato de menos de media jornada), por lo que su dedicación a labores dentro de los establecimientos donde trabajan es de tipo excluyente. Si se considera, además, que el vínculo con las empresas para la realización de prácticas profesionales corresponde más bien a una gestión de tipo administrativa (y, por lo general, restringido a un profesional del cuerpo docente de cada especialidad) las posibilidades de un contacto constante con *el mundo del trabajo y la empresa*, aspecto altamente destacado en la literatura internacional, se ve particularmente restringido. Uno de nuestros entrevistados, que junto al ejercicio de la docencia cumple tareas de coordinación técnico-profesional en el liceo donde trabaja, explica de esta manera esta situación enfatizando los criterios que mueven a los centros educativos por priorizar una planta docente de dedicación exclusiva:

Nosotros siempre tratamos de tener profesores con disponibilidad completa, o sea tratamos de darle horario completo al profesor porque esto también requiere de cierta concentración en la disciplina. Lo que no se da tanto

²¹ Por cierto, este discurso se verifica con mayor fuerza en algunos sectores de especialidad que otros y en función a una mayor exposición a los cambios tecnológicos y la organización del trabajo y las relaciones laborales. Con todo, dentro de su especificidad, se trata de un discurso transversal para el conjunto de los docentes de la EMTP.

cuando tienen pocas horas acá, por ejemplo, 20 horas, la mitad de horario, 22 horas, y 22 horas en otra empresa, un trabajo experto, no se le da la prioridad a esto. Por lo tanto, nosotros buscamos potenciar que ojalá el profesor tenga horario completo, que se dedique a esto y que tenga toda su atención específica en esto. Entendiendo también que el sueldo docente no es tan alto, por lo tanto, si son menos horas el sueldo va a ser bastante bajo. Por lo tanto, también la motivación podría desviarse (PH27).

(2) Sobre la Identidad docente

Un segundo eje temático abordado desde el análisis del material cualitativo, corresponde al proceso de construcción de la identidad docente de los profesionales que se desempeñan en la enseñanza media técnico-profesional. En esta sección se revisará el proceso de *hacerse docente* por parte de los profesionales, la trayectoria que caracteriza este proceso, el rol de los centros educativos en la asunción de tareas pedagógicas, la autopercepción en el ejercicio de la docencia, la relación con el resto de los profesionales donde se desempeñan y la percepción acerca de la visión que la sociedad tiene respecto a quienes se desempeñan como profesores técnico-profesionales en nuestro país.

(a) Hacerse docente en la educación TP

En la mayoría de las entrevistas se señala que el ejercicio de la docencia en la educación técnica ha consistido en un proceso de aprendizaje para los profesionales sin formación pedagógica, que se realiza en el marco de este del proceso de *hacerse profesor*. Los testimonios son reiterativos en indicar que el quehacer docente, en un inicio, responde mayormente a la propia intuición del responsable a cargo de los módulos, sin que existan mecanismos o procedimientos de inducción y/o apoyo institucional para hacer frente a esta tarea (y cuando ocurre, estos son puntuales o acotados). *Hacerse docente* en la TP, desde este punto de vista, es mayormente un trabajo individual, en algunos casos solo con el apoyo específico del o los colegas que se desempeñan en la misma especialidad, y en el marco de una experiencia que, a lo largo del tiempo, puede ser conceptualizada en términos pedagógicos.

...a mí siempre me gustó ser profe y quizás lo que siempre me movió fue el deseo de querer estar en contacto con los jóvenes y las jóvenes. Entonces lo que se me hizo más difícil fue la cosa como más formal, esto de, estoy hablando de tiempo atrás, hoy día ya no es tanto, los objetivos de aprendizaje, que las planificaciones, la taxonomía de Bloom y qué sé yo, los niveles cognitivos y esas cosas, como que era básicamente lo que tiene que ver con el lenguaje. Y porque, además, dada la formación que uno tiene, para una es como bien fácil “estos son los objetivos o lo que se pretende lograr con cada módulo, entonces, ah, esto lo podemos hacer así, esto lo pueden aprender de esta otra manera, esto lo pueden aprender...”. Es como muy fácil el poder vincular las habilidades con lo que se debe hacer para lograr esas habilidades en la práctica. Entonces, ¿dónde venían mis dificultades? Mis dificultades venían especialmente para lo que era la cosa administrativa, llevar al papel lo que había que hacer, o sea cómo escribirlo (PM23).

De hecho, *hacerse profesor* en la educación técnica parece responder, en parte, a lo que Billet (2013) caracteriza como una *micro gestión de su práctica*; esto es, en ausencia de referencias pedagógicas más consistentes (como si ocurriría en el ámbito de la formación general), los docentes del área de formación diferenciada tendrían la necesidad de definir las habilidades y el tipo de experiencia vocacional que puede entregarse a los estudiantes en relación a los conocimientos definidos curricularmente, generando así una didáctica particular basada en su propia experiencia personal y en los procesos de interacción que la estructura modular de la enseñanza TP así lo permite.

El año pasado llegó un profe sin experiencia. Ahí entramos nosotros; yo lo ayudé, así que ya, todavía lo reto; quería salir arrancando en la primera semana. Y ahora llegó otro colega que también nunca había hecho clases. Entonces ahí estamos nosotros tratando de apoyarlo: pasándole material, mostrándole cómo yo abordo esta materia, cómo la ordeno. Porque yo cuando llegué, los planes no me gustaron cómo estaban hechos y le dije al jefe de carrera “este plan está ordinario. Yo quiero hacerlo de esta forma”, “ya”, me dijo, “velo tú” (PH6).

Como se ha indicado, la ausencia de mecanismos de apoyo institucional en la consolidación de un perfil docente dual (que equilibra tanto los conocimientos profesionales en el área de la especialidad productiva donde se desempeña como también los conocimientos pedagógicos necesarios para trabajar con sus estudiantes) representa uno de los principales déficits anotados por los entrevistados. *Hacerse docente* exige autogestión y las alternativas de apoyo externas a este proceso son escasas y, en la mayoría de los casos, inadecuadas:

...las deficiencias más comunes es el acceso al perfeccionamiento permanente. En que, si depende de uno, y uno le hace el quite porque tiene que gastar plata. Entonces los colegas técnicos no se hacen cargo necesariamente de las necesidades TP porque se hacen cargo de las necesidades del colegio en general. Entonces nos hacen hacer cursos que los hemos hecho todos los años, de las mismas cuestiones que no tienen sentido. O sea, realmente son una lata. De autocuidado, de no sé qué, en fin. Porque nosotros tenemos lógicas distintas, somos técnicos, somos objetivos, vamos al hecho concreto. Entonces ahí es muy compleja esa situación y no contamos con apoyos concretos a nuestro trabajo en la TP (PH18).

La construcción de un modelo de enseñanza, de este modo, para muchos de los entrevistados, pasa por un ejercicio de ensayo y error que es llevado a la práctica en el trabajo directo con los estudiantes, Como se observa en la siguiente cita de un médico veterinario que trabaja desde hace poco tiempo en un liceo agrícola en el sur de Chile, para el diseño de sus clases, ha debido priorizar una estrategia de trabajo directo con sus estudiantes, disponiendo de recursos mínimos de tipo pedagógico para la planificación y evaluación de su propio quehacer. En sentido estricto, *cómo enseñar y evaluar* es parte de su propio proceso de aprendizaje (de ensayo y error), dependiendo de su capacidad de ajuste a la realidad educativa del establecimiento el nivel de logro que alcanzará en el trabajo con sus estudiantes:

...diseño mis clases para que sean bien prácticas, para bajar al predio y estar con los animales, o si no vamos a trabajar haciendo algo en el predio pero que tenga algún significado también para los alumnos, que entiendan por qué se hace también. Esa es la forma en la que trato de llegar a los alumnos. Igual me hicieron como una inducción el año pasado, recuerdo, sobre el Marco teórico para la buena enseñanza, que tiene que ver con lo que les enseñan a los docentes en la universidad que estudian pedagogía. Y ahí saqué un poco de ideas también sobre cómo planificar, ejecutar y después evaluar lo que yo hago (PH15).

Uno de nuestros entrevistados, que tiene la doble titulación, tanto como profesional de una de las áreas de especialización TP como profesor de pedagogía en historia, destaca esta situación y advierte sobre las dificultades que deben enfrentar los profesionales sin formación pedagógica cuando ingresan como docentes en los liceos. En sus palabras, esta experiencia exige *reinventarse como profesional* toda vez que el proceso de enseñanza/aprendizaje implica una práctica mucho más compleja que la mera transmisión de una experiencia o los conocimientos acumulados en la profesión de origen.

Algunos piensan que a lo mejor es llegar y pararte en una sala y explicar lo que tú sabes, y no es así, es todo un proceso y es todo un reinventarse como profesional. Más allá de que seas especialista en un área, como TP es reinventarte porque, como te digo, te ponen en una sala, no te enseñan lo que es un diagnóstico, no te enseñan lo que es evaluar. Yo, como profe, yo lo aprendí mientras estudié, pero a mis compañeros tenía que explicarles

que evaluar no es poner una nota, evaluar no es colocarle cierto grado de aprobación o rechazo a un alumno, evaluar es estar todo el tiempo viendo cómo avanza. Tienes que estar todo el tiempo midiendo tu calidad de enseñanza. Eso es evaluar. Después tú calificas. Entonces, palabras que los profes TP muchas veces no conocíamos o no entendíamos el contexto en el que se utilizaban dentro de lo que era un colegio (PH2).

(b) Experiencia individualizada

Aunque la mayoría de los entrevistados resaltan la importancia de la formación docente y la necesidad de perfeccionarse en ciertas áreas claves del trabajo pedagógico (planificación, didáctica y evaluación, entre los ámbitos más indicados), como se ha señalado, por lo general se resiente la ausencia de políticas de apoyo sistemáticas²² tanto al interior de sus propios establecimientos como desde las políticas de formación docente a nivel nacional. Tal como se indica en la siguiente cita, muchos de los entrevistados debieron gestionar por sí mismos la búsqueda de programas de formación docente o doble titulación para abordar esta necesidad; no siempre contando con la información necesaria respecto a las alternativas disponibles, y en muchas ocasiones priorizando en razones instrumentales la elección de una alternativa u otra:

Yo, al poco tiempo de partir, en el año 2018, me llamó la jefa técnica y me dijo “oye, ¿te interesa hacer estos cursos por CPEIP para poder obtener el título de pedagogía?”. Porque me enfrenté yo con el problema que me dijeron “ya, ok, listo, es tu cargo, toda la cuestión, mándanos las planificaciones”, ¿y cuándo yo en mi vida había planificado? ¿Qué es lo que era una planificación? Entonces tuve que empezar a estudiar también cosas de la parte pedagógica. Y con esto de que me metí yo en el 2018 a estas cosas del CPEIP, esto lo hizo el CPEIP para la Región [donde trabajo], para los profesionales que trabajan en todos los colegios técnicos...pero qué era y para qué servía no tenía mucha idea...lo importante era tratar de avanzar y resolver esta necesidad... (PH16).

Varios de los docentes entrevistados que han cursado programas de formación pedagógica para profesionales técnicos señalan que las propuestas curriculares y contenidos de los cursos a los que han tenido acceso no siempre resuelven las necesidades concretas para su trabajo formativo con los estudiantes. En las entrevistas se señala que estos cursos tienden a ser demasiado genéricos, abordando temas que, aunque relevantes, no siempre permiten su contextualización respecto a las necesidades de manejo pedagógico que estos enfrentan en la experiencia cotidiana. Así resume su experiencia uno de los entrevistados:

Un profe de la TP debe ser adaptable a los cambios, debe ser tolerante, debe estar siempre en perfeccionamiento. Yo echo de menos poder perfeccionarse. Yo he ido a varios cursos y que han dado de técnico-profesional, pero los cursos no apuntan a lo que yo le digo. Es decir, si yo quiero determinar, por ejemplo, el IVA y no lo sé bien o tengo algunos problemas, puedo meterme en internet, en Google, y darme cuenta cómo se determinan, pero ¿cómo le enseño al niño a entender eso? Cómo buscar la información... eso no está (PH17).

De manera similar, algunos entrevistados indican que las iniciativas de apoyo a la formación y perfeccionamiento de docentes en la educación técnica son acotados temáticamente y centralizados en la definición de sus contenidos. Desde una mirada regional, esto tiene implicancias negativas en las posibilidades de adecuar una propuesta formativa en función a las necesidades socio-productivas locales, ratificando la sensación de que, en sentido estricto, la construcción de la propuesta técnico-profesional depende mayormente de una búsqueda individual que de un sistema orientado al desarrollo de propuestas formativas articuladas:

²² Algunos de los entrevistados refieren buenas experiencias personales como pasantías en el extranjero realizadas en la década pasada, o programas de capacitación regional que les permitió interactuar con colegas de otros establecimientos educativos. Sin embargo, en todos estos casos, se trata de experiencias personalizadas que no necesariamente fueron canalizadas al interior de los centros educativos donde se desempeñan.

Igual, la capacitación ha desaparecido. También se deja mucho que desear en la capacitación. Todo tiene que correr por parte del profesional. Gran parte de la capacitación tiene que correr una buena capacitación por parte del profesional. En el caso nuestro, yo tuve que capacitarme con mis propios recursos, o seguir una carrera técnica, alguien del área lo hace con sus propios recursos. Ellos tienen que capacitarse. ¿Por qué? Porque el Ministerio implementa ciertos cursos y limitados, no de acuerdo con la necesidad, no de acuerdo con la necesidad de las regiones. Ellos te implantan una medida, te dicen “ya, vamos a enseñarles esto” y eso lo enseñan a todo Chile, a todo Chile, lo mismo. Porque hacen un llamado a concurso para todo Chile y eso ahí queda. Por ejemplo, las necesidades y el contexto del desarrollo productivo del sur de Chile son muy distinto al del norte [y eso no ayuda para mejorar lo que hacemos] (PH15).

Este aspecto constituye un nudo crítico relevante para comprender la experiencia de los docentes que se desempeñan en la educación TP y la discusión de eventuales políticas de apoyo al desarrollo docente y su profesionalización al interior del sistema escolar. Kemmis y Green (2013) señalan que es posible identificar determinadas *estructuras de práctica* como formas de actividad cooperativa que permiten relacionar actividades, discursos característicos y formas de relación en las comunidades docentes, aspecto que posibilita avanzar y reconocer, en el desempeño de su quehacer, un proyecto distintivo que refuerza la identidad transversal de quienes se desempeñan en las distintas áreas de la educación técnica. En el caso de los docentes en nuestro país, tal perspectiva debe ser asumida con reticencia, siendo necesario reconocer la fragmentación y relativa marginalidad de la práctica profesional de este segmento de profesores de la enseñanza media.

(c) Hacerse docente: ¿Vocación u oportunidad?

Como se ha indicado, por lo menos desde hace tres décadas, en Chile no existen centros especializados ni programas de formación inicial orientados a la preparación de docentes técnicos para su integración en el sistema escolar (Sevilla y Arévalo, 2020); lo anterior ha significado que la renovación del personal docente en la formación diferenciada de los establecimientos educativos ha estado centrado en la captación de profesionales del área de especialidad en el implícito de su baja o nula experiencia de la docencia. En las entrevistas realizadas en el marco de este estudio, tal realidad se hizo evidente, no siendo pocos los testimonios que refieren que hacerse profesor constituye algo mayormente casual o no deseado necesariamente:

...para ser bien sincero, no buscaba ser profesor. En realidad, fue una oportunidad de trabajo. Lo que en realidad me gusta es el área en la cual estudié, la ingeniería, eso es como lo que a mí me gusta, pero en un sector rural como este (...) este tipo de trabajo no es muy habitual. Entonces se presentó esta oportunidad, las condiciones de trabajo también me favorecerían porque era de medio tiempo, entonces lo escogí. Pero para ser bien sincero, no era algo que deseara. Ahora le he agarrado el gusto, la verdad es que ahora con los años uno empieza a aprender varias cosas pero al principio no era mi motivación ser profesor de educación técnica (PH1).

Por cierto, este hecho no significa que quienes ingresan a trabajar como docentes en la TP carezcan de motivación o interés por la docencia. Por el contrario, de manera consensual, en los entrevistados se observa una alta valoración de la experiencia directa de trabajo con los estudiantes y la posibilidad de transmitir los conocimientos y experiencias personales respecto al ámbito laboral de cada especialidad. En el discurso, los aspectos críticos, por lo general, refieren a cuestiones del entorno, las exigencias burocráticas del trabajo en los establecimientos o la escasez de recursos que pueden incidir en las actividades en aula o talleres en sí mismo. Pero la experiencia de *educar* aparece altamente valorada, ayudando a configurar una identidad consistente, refrendada en el hecho de que el grueso de los entrevistados se autodefine, sin cuestionamientos, como *profesores* de la enseñanza media técnico-profesional.

Llegué a la docencia casi por casualidad, pero una vez que llegué a la docencia me di cuenta de que era eso lo que buscaba. Yo soy agrónoma de profesión y cuando me encontré con la docencia, por esas casualidades de la vida, me di cuenta de que era eso lo que me gustaba. Hubo un traslado de ciudad en ese intertanto, yo trabajé durante varios años en agroindustrias exportadoras, y cuando nos cambiamos a San Fernando, a mi ciudad natal, tomé la decisión de quedarme solamente trabajando en docencia (PM23).

En este marco, las eventuales carencias de su formación inicial y los vacíos en la preparación pedagógica para hacer frente al quehacer formativo pueden ser enfrentados con un espíritu vocacional y la motivación por trabajar con sus estudiantes. Una de nuestras entrevistadas hizo un símil de este perfil identitario con los profesionales que prestan servicios en el Programa Elige Educar²³, en la medida que en ambos casos distingue una motivación de ser *muy jugados por los estudiantes*:

...los ETP tenemos vocación, ¿por qué? Porque hay muchas personas que tienen otras profesiones, se parece a esto de Elige Educar. Yo creo que los ETP son los pioneros de Elige Educar porque muchos son otro tipo de, digamos, no tiene el título de pedagogo, pero por dios que aman lo que hacen, aman enseñar y aman a su gente que educan, a sus estudiantes. Son muy jugados por los estudiantes (PM24).

(d) Hacerse docente: un cambio en la cultura del trabajo

Hacerse docente, para muchos de los entrevistados, significó también hacer frente a una cultura laboral distinta de la adquirida en la experiencia de trabajo previa. Tal como se expresa en la siguiente cita, el quehacer docente tendría una alta demanda de trabajo, con horarios extensivos y con pocos espacios para la labor rutinaria. Estar diariamente en contacto con los estudiantes otorga ese dinamismo que, para algunos, en un principio resulta extraño y sobre el cual es necesario hacer un ajuste personal. Como se verá más adelante, en el caso de los docentes de la TP, esto es particularmente exigente debido a la estructura organizacional del curriculum de la formación diferenciada y el hecho de que los profesores de las distintas especialidades comparten módulos de 5 o 6 horas seguidas con sus estudiantes y tienen un tiempo total de interacción con estos durante el semestre que incide en mayor cercanía y demanda relacional que un docente de la formación general.

Cuando entré y empecé a trabajar en docencia me di cuenta de que era un trabajo muy exigente. Porque como yo había trabajado en empresas en trabajo de oficina, o sea una en trabajo de oficina, no sé, si va a preparar las remuneraciones tiene días, cinco días así full que está preparando, pero los otros días son más relajados y una puede, no sé, tomarse un café o conversar con alguien, pero en la docencia no. Es muy exigente, el horario es full, o sea están todos los niños todo el rato, uno tiene 15 minutos en el recreo para ir al baño, comer algo y después sigue. Entonces siempre es la exigencia, la exigencia de estar ahí al 100% en todo momento. Y cuando uno no es docente, cuando viene de afuera, tiende a pensar como que es tan fácil el trabajo de la docencia, y no es así, es todo lo contrario (PM3).

²³ Elige Educar es una iniciativa de tipo público-privada que, entre otras cosas, coordina la inserción de profesionales universitarios jóvenes para el ejercicio de la docencia durante un período determinado en establecimientos educacionales públicos con problemas de vulnerabilidad. Para más detalle, véase <https://eligeeducar.cl/#>

(e) Perspectivas de desarrollo profesional

En función de lo antes desarrollado, en las entrevistas predomina un discurso que enfatiza en el desarrollo de una identidad docente a lo largo del proceso de incorporación al sistema educativo TP y que, en el caso de la mayoría de los profesionales que no son pedagogos de origen, implica con mayor o menor grado, un distanciamiento con el ejercicio profesional en el área de su formación inicial. La siguiente cita de una docente formada en el área de salud es demostrativa de lo anterior. Como se indica, el proyecto personal de la entrevistada no solo significa que *no volvería* a trabajar en su área de formación inicial, sino que su objetivo es profundizar la preparación para su trabajo docente a través, en este caso, de la participación en un programa académico de pedagogía para profesionales. Esto le permitiría, en el futuro próximo, asumir responsabilidades de gestión y conducción pedagógica en el sector técnico-profesional:

...yo no volvería al área de salud. Yo quiero seguir, de hecho, mi especialidad la estoy haciendo en currículum. Me gustaría trabajar en UTP, en la unidad técnico-pedagógica. Yo creo que por ahí va mi área. En el fondo aportar desde lo técnico pedagógico a los colegios. Bueno, y en TP, donde hay tanto por hacer. La verdad es que mi proyecto ahora lo voy a hacer del desarrollo de habilidades en técnico-profesional. Yo, en los tres colegios que he trabajado, falta mucho en técnico-profesional, mucho. Hay un déficit enorme en cuanto a que los profes no manejan mucho lo que es el desarrollo de habilidades, a que falta articulación con respecto a los planes y programas. Siento que es un área que está un poco botada con respecto al plan común (PM4).

En la actualidad, quienes logran consolidar un proyecto laboral como docentes en la educación técnica, parecen estar más abiertos a acceder a distintas alternativas de perfeccionamiento para suplir las deficiencias en su formación pedagógica. Uno de nuestros entrevistados reflexiona sobre este hecho, contrastando este perfil con el de los docentes “antiguos” que basaban su trabajo mayormente en su experiencia laboral y sus capacidades personales de interacción con sus estudiantes. Esta visión es coincidente con las respuestas recogidas en la encuesta que se revisó en la sección anterior y que aludía a una mayor demanda y apertura al manejo de recursos pedagógicos en los docentes más jóvenes respecto a quienes informaban una trayectoria más larga al interior del sistema de educación TP.

...de partida el joven busca más herramientas, es más...yo creo que tiene un componente motivacional mayor. Generalmente los profes de más edad si es que ya no se pulieron o no decidieron por la línea formativa en pedagogía, empiezan a marcar una tendencia como lineal. O sea, no van en proyección ascendente. Versus los profesores nuevos que llegan con mucha motivación, generalmente tienen muchas ganas de hacer clases, entonces desde esa perspectiva tratan de capacitarse e incorporar nuevas cosas. Entonces hay mucha motivación, van preguntando muchas cosas y van tratando de buscar cómo, dónde capacitarse, qué estudiar, como las oportunidades que se les ofrezcan las toman (PH27).

(f) Rotación docente

Pese a lo anterior, esta perspectiva que releva la incidencia de aspectos motivacionales (el valor e interés por enseñar) en la consolidación de la carrera docente al interior de la EMTP, también presenta una contracara que corresponde a la rotación de docentes observado en los últimos años y que afecta particularmente a los profesores noveles. Considerando una mirada general, algunos entrevistados tienen una visión crítica sobre la posibilidad de construir una carrera como docente de la EMTP en el sistema escolar chileno. El permanecer en la docencia implica una exigencia de preparación y perfeccionamiento complementario que no todos estarían

en condiciones de asumir, más aún si no existen incentivos económicos para desarrollar una carrera que redunde en mejoramientos graduales en las condiciones de trabajo y las remuneraciones percibidas. Tal como se señala en la cita siguiente, lo anterior incidiría en la mayor rotación de profesionales observado en los últimos años, quienes solo permanecerían un tiempo en la actividad docente hasta encontrar un trabajo en su área profesional en particular, lo que les resultaría más atractivo debido a las mejores expectativas salariales en el mercado de trabajo.

...lo peor que tenemos en la parte TP es que los profesores, el sistema, no sé cómo será, es que a lo mejor ganamos poco, encuentran poca plata y se van. Hay mucha deserción. Mira, el tema es ese, tenemos mucho profesor que llega y se va, nos deja ahí, de repente, ya, busca otra pega en el banco, les va mejor y se va. Eso es una debilidad, sí, eso es malo. Lo otro también es que no se quieren perfeccionar. Llegan algunos como que se las saben todas. Eso a mí no me gusta. Yo no soy así, yo siempre estoy estudiando (PH14).

(g) Consolidación de una identidad docente: enseñar y estar en contacto con los estudiantes, pero crítica a burocratización institucional

Como se ha insistido, dentro del conjunto de los entrevistados en este estudio, solo es posible observar en casos muy acotados una actitud de distancia respecto a la configuración de la identidad docente y un proyecto de continuidad en tareas formativas en sus respectivos centros educacionales. De manera reiterada, en las entrevistas se indica que la experiencia con los estudiantes constituye el principal incentivo para la adscripción a la identidad en tanto docente de la educación TP.

¿Cuál es la razón por la que yo he querido hacer clases todos estos años? ¿Qué es lo que me motiva, qué es lo que me mueve a mí? Es el cariño por los jóvenes. La verdad es que yo digo “¿por qué me gusta hacer clases, me gusta enseñar?”. No sé, a lo mejor habrá alguna razón que tenga que ver con cosas más abstractas, pero me gusta hacer clases. ¿Y por qué me gusta hacer clases? Porque yo me siento contenta a través de eso y creo poder influir en las personas, en darle un sentido a lo que están haciendo. Creo que eso. Y fundamentalmente digo “¿qué recuerdos tienen los chiquillos de uno?”. El recuerdo que tienen es la palabra cariñosa, el poder escucharnos, el permitir enseñarles algunas cosas que a lo mejor ellos aprendieron por la forma de enseñárselo más que por la importancia del concepto (PM23).

A diferencia de lo anterior, lo que si provoca distanciamiento o desafección en el discurso de los docentes, refiere a la sobredemanda de otras funciones dentro de las tareas asignadas en el espacio escolar. Esta crítica, por lo general, es levantada mayormente por profesionales jóvenes y con perspectivas de consolidar una trayectoria laboral en el área de su formación inicial. Menos que una crítica a *la experiencia de hacer clases* y el contacto con los estudiantes, sus observaciones se concentran en la manifestación de malestar respecto a las exigencias burocráticas y la cultura institucional que limitarían su quehacer al interior de los liceos. Uno de los entrevistados refleja de esta manera esta situación:

Entonces yo enganché con esa idea de sala de clase con los chiquillos con una pizarra, pero detrás me fui enfrentando a colegas que piensan igual o piensan distinto, me fui encontrando con ciertas obligaciones, me fui encontrando con ciertas trabas para poder ejercer, me fui encontrando con que al final después me di cuenta de que era mucho trabajo. El agobio laboral para un profesor es algo que me aburrí más que todo, creo yo, el hecho de tener muchas veces que traerme la pega para casa, de tener que trabajar hasta las cuatro de la mañana para poder cumplir con que, no sé, el día 15 se cerraban las notas y tenían que estar en el sistema porque el día 16

había reunión de apoderados y no había nada que hacer, entonces tienes que trabajar y entregarlas porque los colegios te hacen firmar un contrato donde tú, sí o sí eso lo aceptas... (PH2).

(h) Una relación particular con los estudiantes

Como se indicó anteriormente, el ejercicio de la docencia en la EMTP tiene implicancias particulares a partir de la organización curricular y las características de sus planes y programas. Por lo general, en la gran mayoría de los centros educativos EMTP una especialidad está a cargo de dos o tres docentes de formación diferenciada, quienes se hacen cargo de módulos de una extensión muy por sobre de la tradicional asignatura de la formación general. Lo anterior tiene un doble efecto, la adecuación metodológica al trabajo sostenido con los estudiantes en el cumplimiento de los respectivos objetivos de aprendizaje, y por otra, la incidencia de un contacto regular de los docentes con sus estudiantes que implica una mayor profundidad en el conocimiento de unos y otros y la incidencia de factores emocionales en la experiencia educativa. Así destaca esta especificidad en el desempeño de su tarea un docente del área industrial:

...nosotros tenemos módulos que, por parte baja, duran 4 horas pedagógicas con el mismo grupo. Y generalmente el mismo profe hace el otro módulo y a veces está dos días con un curso o con un grupo de curso. Entonces lógicamente que en eso hay un componente emocional ahí que siempre va a ser favorecedor del aprendizaje. O sea, yo diría que tenemos esa buena relación entre el estudiante y el docente, y que se generan vínculos más allá solamente del vínculo asociativo de la clase, que finalmente va a rendir réditos al mejor aprendizaje. Por lo tanto, el docente TP siempre tiene esa asociación de verse mucho tiempo con el estudiante, por lo tanto, mucha mayor cercanía, mucha más empatía conociendo las realidades de los propios estudiantes (PH28).

Como se destacó en la sección de análisis de literatura internacional, la consideración de esta dimensión asociada a la experiencia de los docentes TP, constituye un ámbito de reciente interés en el debate sobre aspectos pedagógicos de la formación para el trabajo, insistiéndose, como lo hace Schmidt (2019), respecto a una mayor inclusión reflexiva de la subjetividad y las emociones en las orientaciones de políticas dirigidas a desarrollar *un buen profesor* de la educación técnico vocacional en el tiempo actual.

(i) Relación con otros docentes

Un aspecto que incide negativamente en la configuración de la identidad docente de quienes se desempeñan en la EMTP, refiere a una crítica extendida sobre la actitud de los *otros docentes* -aquellos que se desempeñan en la formación general- y los prejuicios que estos tendrían para con los profesionales a cargos de la formación diferenciada. Los testimonios son reiterados en señalar la existencia de una desvalorización profesional, el cuestionamiento a los títulos y la certificación profesional y el hecho de que la mayoría no son *graduados universitarios*). En un sentido más general, los cuestionamientos también responden a que estos no calzarían con el modelo tradicional que define la cultura escolar al interior de los centros educativos. Como puede verse en las citas siguientes, este aspecto genera reacciones similares en los entrevistados, reconociendo que situaciones como las descritas, aunque no inhiben sus propios procesos de construcción de identidad, inciden en una mayor marginalidad al interior de los establecimientos y la dificultad de concebirse como parte de una comunidad educativa con el resto de los colegas:

...al principio, cuando formamos equipo en el colegio, los profesores técnicos éramos muy mal mirados. Primero, porque no nos consideraban docentes. Y una vez que yo hice el postítulo y me dieron el título de docencia igual había que recordarles a los colegas que yo ya sí era docente. Miran muy mal el curso TP. O sea el área de las

ciencias sobre todo, de lo que es el departamento de matemáticas, el departamento de ciencias, no les gusta que los niños que tienen muchas habilidades o muchas capacidades se vayan al TP porque piensan que los niños se van a perder (PM3).

Entonces de repente seguimos con problemas, ¿en qué sentido? Yo siento que nos ven, el área de formación general nos ve por sobre el hombro. ¿Por qué? Lo digo por la situación de experiencia: “es que yo soy de la Católica”, “es que yo soy de la Chile”, “es que yo soy de esto, de esto otro”. Entonces siempre viendo que “ah, el profe técnico no es técnico nomás, es técnico”, siempre nos ven como en menos (PH21).

No son considerados, ni siquiera existen. Es decir, la mayoría cuando dicen “y porque la mayoría no son profesores”, es lo que dicen los colegas en los colegios, “es que él es contador, no es profesor, entonces no sabe cómo enseñar”. Creo que eso es una de las grandes disyuntivas. A mí no me ha pasado porque obviamente antes de que me digan nada yo digo “soy profesor de matemáticas”, entonces la cosa cambia radicalmente, pero yo creo que no somos valorados porque hay un problema en el proceso (PH17).

En algunos casos, se advierte sobre la configuración de una *identidad defensiva* que, independientemente de sus causas provoca el mismo efecto de clausura institucional y dificultad de articular una comunidad de docentes en función al proyecto educativo de cada establecimiento. Una de las entrevistadas tiene una visión crítica de sus colegas de formación diferenciada, indicando que es responsabilidad de los propios docentes de la TP el tender puentes hacia el resto de los profesionales que conforman el cuerpo docente de su lugar de trabajo.

...siento que la diferencia la hace el mismo profe TP o se encarga de que se le mire distinto cuando el profe TP no es capaz de adaptarse a las exigencias de un centro educativo. Porque por más que se diga “oye, no, yo soy TP, yo no soy profe, no estudié”, o sea estás haciendo clases en un colegio, entonces tienes que adaptarte a las formas de enseñar, a las formas de evaluar, a lo que es realmente cómo es correcto evaluar (...) a lo mejor en otros liceos no pasa, pero en el liceo, sobre todo en la especialidad de gastronomía, son súper cerrados. Como que ellos mismos se ponen esta como a la defensiva; así como el “equipo de gastronomía” y como que sienten que a lo mejor los demás los miran mal, pero yo siento que no es así. Y ellos como que están un poco ahí reticentes siempre a hacer un trabajo como más vinculado (PM22).

En la literatura internacional existe escasa consideración de esta temática, posiblemente debido a la preeminencia de un sistema de educación técnico-profesional con mayor autonomía de los centros educacionales integrados²⁴. En el caso chileno, debido a su integración curricular en la enseñanza media, este punto es crítico y debería ser atendido en el desarrollo de políticas de desarrollo educativo.

(j) Los hermanos pobres del sistema escolar

Muy relacionado con lo anterior, los entrevistados también consideran que en la sociedad existe una valoración negativa de la educación TP, sin que existan esfuerzos en las políticas y los organismos responsables por revertir esta situación. La siguiente cita sintetiza esta percepción extendida:

...a nivel país se ve como que los TP somos los pencas. Porque si un chico no tiene recursos económicos puede trabajar perfectamente de técnico un tiempo, así que gana experiencia, junta su dinero y se paga solo la carrera después si quiere, la carrera universitaria u otro técnico superior. Puede estudiar otra área también. Nosotros somos siempre los parientes pobres. Y el MINEDUC dice que nos va a considerar, pero no, no. El MINEDUC, ¿qué

²⁴ De hecho, los problemas de discriminación identitaria que se discute en la literatura internacional refieren mayormente a conflictos al interior de la formación TP entre, por ejemplo, educadores profesionales formales e instructores o capacitadores para el trabajo. Véase Orr, 2019.

es lo que hace? Mira el SIMCE. Nosotros no preparamos para el SIMCE ni para la PSU, nosotros preparamos para las especialidades, y como todo lo miden en números, como no tenemos grandes PSU, entonces no nos ayudan. ¿Qué es lo que hace un apoderado cuando busca un colegio? Buscan un liceo científico-humanista. Y esto siempre ha sido mirado para los de menos recursos. Así que no, nosotros somos los hermanitos abandonados (PM25).

Por cierto, este diagnóstico no es exclusivo de la realidad chilena. Como lo indica Orr (2019) en muchos lugares del mundo, los profesores y formadores de la educación TP son menos valorados por la sociedad en comparación con sus homólogos académicos. A menudo, la educación técnica es concebida como una provisión para los "otros" estudiantes no académicos y muchas veces se le asigna una función central destinada a abordar la desigualdad social y como una alternativa para la educación de recuperación, donde los jóvenes que han fracasado puedan tener una segunda oportunidad. En contextos donde existen concepciones restringidas de la educación técnica, entonces, los profesionales tienen menos control sobre su enseñanza y los objetivos de formación que sus homólogos académicos.

(k) ¿Se evalúa adecuadamente al docente TP?

Finalmente, un aspecto que fue recogido en algunas entrevistas y que también aluden a la construcción de un perfil identitario de los docentes de la educación técnica en la enseñanza media, refiere a la disposición y valoración que estos profesionales tienen de los procesos de evaluación y categorización docente. Al respecto, no existe una actitud confrontacional entre los entrevistados sobre los mecanismos existentes, existiendo varios testimonios de profesionales que se habían sometido al proceso de evaluación docente de MINEDUC. Por lo general la disposición discursiva respecto a este tema corresponde mayormente al modelo crítico adaptativo desarrollado por Vähäsantanen y Eteläpelto, 2011 (véase la sección de revisión de literatura internacional). Los testimonios que refieren a este tema ponen en cuestión la capacidad *del sistema* de evaluar lo propio del quehacer docente en la educación diferenciada, criticando la tendencia a ser medido o enmarcado en el modelo de gestión de la educación propia del *modelo académico* pero distante del modelo de competencias que caracteriza a la educación técnico-profesional:

Primero hay que evaluar los antecedentes pedagógicos, planificación, la forma de evaluación, el diseño de clases. Pero otra cosa es el tema práctico de especialización. Cómo va a hacer una clase de soldadura, cómo hace una clase de armado de una estructura, cómo hace la clase de dibujar una estructura específica. ¿Cómo se ven estos temas? De ver cómo se relaciona con sus pares también, cómo se relaciona con el jefe de especialidad, cómo se relaciona con los otros profes, cómo lo hacen colaborativamente también. También cómo lo hace en el tema de la gestión de prácticas profesionales. Yo creo que eso se debería evaluar dentro del portafolio (PH8).

...uno tiene que a veces circunscribirse a las lógicas genéricas de los colegios y no a las lógicas de la enseñanza técnico-profesional. Yo creo que ahí falta un poco avanzar en propuestas pedagógicas técnicos profesionales. Ahora, están el estudio de casos, el aprendizaje basado en proyectos y en problemas, etcétera, que se ha dado mucho, pero eso supone, o el estudio de casos o el aprendizaje basado en un proyecto, supone que hay tiempos, es más largo. Entonces ¿cuándo yo voy a hacer la famosa metacognición que nos dicen a los profes? Al final de aquello. Entonces esas cuestiones, siento que no están. Cuando van a visitar las salas de clase de uno, uno tiene que hacer el inicio, el desarrollo y el cierre, entonces se tiene que circunscribir a una lógica que está hecha para el colegio y no está hecha para el TP (PH18).

(3) Percepciones sobre la EMTP y el sentido de la formación técnica en la actualidad

Un tercer eje temático abordado en las entrevistas en profundidad revisa las percepciones que tiene los docentes respecto al sentido de la educación técnica en la actualidad, su adecuación a los intereses y trayectorias de los estudiantes, así como la percepción sobre la calidad de la provisión educativa más allá de la propia experiencia personal en sus respectivos establecimientos.

(a) Sobre el desafío actual de la EMTP

Para la mayoría de los entrevistados la educación técnica debe bregar contra un discurso fuertemente instalado en la sociedad, enfatizando que se trata de una educación de baja calidad y orientada a preparar trabajadores de bajo nivel de calificación (o lo que de manera coloquial se denomina preparar *mano de obra barata*). Aunque, por cierto, entre los profesores de manera transversal no se comparte este juicio, en las entrevistas se identifican factores que inciden en la persistencia de esta mirada negativa y que debería ser enfrentada con políticas e iniciativas que superan el propio quehacer docente en los centros educativos.

Las dos citas que se presentan a continuación sintetizan algunas de las ideas más recurrente en esta dirección; por una parte la apelación a los agentes productivos (los empresarios) para que asuman un rol más activo en el apoyo a los procesos educativo en los establecimientos y, por otra, la valoración de la figura del técnico de nivel medio, no solo como una alternativa laboral válida de inserción temprana al mundo del trabajo, sino que también, en función de la potencialidad de desarrollo de los jóvenes, considerando las múltiples alternativas de continuidad de estudios que existen actualmente para los egresados de la enseñanza media:

Aquí el tema de la educación en Chile técnico-profesional pasa por otras cosas que, no sé si no se han atrevido o simplemente no han pensado en cambiar, llevarla a otro nivel, no solo de preparación de mano de obra barata, entre paréntesis, para los empresarios. Eso falta aquí en Chile, falta la colaboración entre la empresa, las grandes empresas, de la implementación de los liceos técnicos en las distintas áreas. Y eso no se da. Antes era peor. Hoy día ya los empresarios están entendiendo que tienen que abrir sus puertas, sobre todo a los estudiantes en práctica porque de ahí van a obtener su mano de obra después (PH27).

Yo he escuchado en mi familia, en algunas personas, que dicen que el técnico-profesional no sirve, deberían eliminarlo. Yo les digo que no, porque claro, podemos tener muchos profesionales, ingenieros, arquitectos, médicos, pero si no están los técnicos, ¿cómo van a hacer ese trabajo? Y aparte que yo siento, que pasó conmigo, que si uno es técnico puede seguir creciendo, puede seguir siendo profesional después (PH8).

En efecto, varios de los entrevistados, con una cierta distancia respecto a las propias definiciones curriculares de la actual EMTP, enfatizan en la importancia de fortalecer la preparación de los técnicos de nivel medio como una categoría laboral necesaria para el desarrollo productivo del país, centrando en ese objetivo, el sentido fundamental de esta propuesta educativa en la actualidad:

Hay ingenieros, doctores en administración, hay mucha gente que están bien por allá arriba, pero necesitamos la gente operativa. Un administrador de empresas tiene un rol como administrador y debe tener habilidades como administrador. Habilidades empáticas, habilidades de conocimiento Por el rol que él desempeña, que es diferente por sus habilidades, que es tan importante dentro de la empresa, la microempresa y las grandes empresas; el poder de decisión que tiene, que aprende y que practica, el poder de decisión. El poder de hacer estrategias:

estrategias de negocio, estrategias de venta, estrategias de logística. Un montón de cosas. Todo eso es el profesional que es el que mueve, para mí, es el que mueve la industria. El gerente, el que tiene todos los cargos allá arriba, el ingeniero comercial, otro que está por allá arriba haciendo otras cosas, pero quien hace el trabajo mediático es el técnico. Después viene la parte de los operarios, la gente que realiza el trabajo (PH29).

De este modo, la delimitación de un foco en el objetivo de inserción laboral temprana de los estudiantes aparece con cierta regularidad en el discurso de los docentes. Desde nuestro punto de vista, como ya se señaló en la sección anterior, esta constatación debería motivar una discusión más profunda respecto a la complejidad del actual modelo curricular²⁵ de la EMTP, que establece alternativas complementarias de desarrollo post egreso de los jóvenes que cursan este tipo educación. La tensión del objetivo múltiple se evidencia en la reflexión de un entrevistado del área de administración y comercio, quien cuestiona el doble propósito que tendría la educación TP en su establecimiento, destinado a preparar para el trabajo y, al mismo tiempo, preparar académicamente para que los estudiantes logren el puntaje necesario en la prueba de selección universitaria que les permita el ingreso a la educación superior. Desde su punto de vista, esto dificulta el rol prioritario de preparar *buenos técnicos* para una *adecuada* inserción laboral:

Yo discuto mucho con el colegio porque ellos tienen como meta que los chiquillos nuestros tengan un promedio de 500 puntos en la PTU, esa es la meta. Yo les digo que la meta es que logren buen puntaje nomás, pero nosotros no somos para eso, o sea, nuestros terceros y cuartos medios están hechos para una carrera técnica. Entonces nos ponemos metas que no los prepara, o sea igual se les prepara para la prueba, pero no con la intensidad que debiera porque o somos eso o no lo somos. Entonces eso pierde un poco la identidad de técnico. Porque, claro, si todos quieren ser universitarios, bueno, entonces váyanse a otro tipo de colegio. En cambio, si saben que salen con muy buen título y que van a tener trabajo porque son competentes en aquello, ciertamente se valida bastante más nuestra área TP (PH18).

Por cierto, esta mirada no merece pleno consenso entre los docentes de la EMTP, existiendo orientaciones discursivas que, con igual relevancia, destacan la alternativa de un modelo educativo orientado a la continuidad de estudios postsecundarios a los estudiantes. Lo anterior evidenciaría una cierta *ambigüedad estratégica* del modelo educativo, evidenciándose énfasis discursivos distintos a la hora de definir *el fin último* de la EMTP en la actualidad.

(b) Sobre el fin último de la EMTP

Posiblemente la tensión antes anotada concentra uno de los nudos problemáticos más relevantes de la EMTP en la actualidad. En el discurso de los docentes, se expresa muchas veces de manera contradictoria objetivos de inserción laboral temprana y la continuidad de estudios, existiendo definiciones que optan radicalmente por una u otra orientación de objetivos. Junto a lo anterior, una tercera perspectiva discursiva refiere a la EMTP como una alternativa de *educación compensatoria* dirigida a estudiantes que presentan múltiples carencias. Este último modelo (que se expresa con una menor recurrencia en las entrevistas realizadas), aunque generalmente

²⁵ Así sintetizan Villarzú y Lincovil la particularidad del currículum de la EMTP en la actualidad: “la principal diferencia en el espíritu de las bases curriculares [vigentes] respecto al marco curricular previo [reforma de 1998] es la incorporación de la continuidad de estudios como un resultado factible y deseable para los estudiantes de formación técnico-profesional. Así, mientras el Marco Curricular establece que “la Formación Diferenciada Técnico-Profesional de la Educación Media constituye uno de los ámbitos de la preparación inicial para una vida de trabajo”, sin hacer mención a la posibilidad de realizar estudios terciarios, las Bases Curriculares complementan esta definición indicando que “con igual importancia, el espacio de la Formación Diferenciada Técnico-Profesional considera también la continuidad de estudios técnicos como un destino posible y deseable de los egresados”. (Villarzú y Lincovil, 2018:272).

está emparentado con la provisión de herramientas para el ingreso temprano al mundo del trabajo, alude mayormente a las dificultades socioeducativas de alcanzar objetivos en la formación, privilegiando metas de contención social de los estudiantes y haciendo del *fin último* de la EMTP, más bien, el lograr algún nivel de integración social de los jóvenes estudiantes. Esta perspectiva se observa en la siguiente cita:

En gran parte, los chicos tienen bajo desempeño académico. Son muy poquitos en relación con el grupo curso los que tienen hábitos de estudio. O sea, aquí hay un asunto no tan solo de los chicos sino también del núcleo familiar. Muchos papás, y nos lo han dicho, que lo que les interesa es que saquen el título de la carrera y que se vayan a trabajar, rápido, en lo que sea. No les interesa mucho si el chico aprendió o no. Y muchas veces también no tienen la capacidad de dirigir a los niños, o sea, no tienen hábitos de estudio, y se entiende en parte, pero tampoco tienen interés. Tienen cero, cero intereses en aprender. Entonces, en muchos casos hay chicos que sí desean, pero hay otros que no. Y lamentablemente la gran parte de los que llegan a mi carrera en particular son los que no les interesa, lamentablemente (PH1).

De este modo, en el discurso de los docentes de la EMTP es posible observar una diferenciación discursiva en el marco de tres paradigmas²⁶ predominantes para entender la EMTP; la inserción temprana a la vida laboral de quienes cursan estudios en este tipo de educación, la educación con énfasis en la formación para el trabajo y la continuidad de estudios y, la referida perspectiva compensatoria social en tanto educación dirigida a los sectores más pobres y mayores dificultades de logro educativo²⁷. Muchos entrevistados combinan argumentos de estos tres modelos tipo y su discurso parece estar condicionado por el contexto de gestión educativa y los propios objetivos de los centros educacionales donde laboran²⁸.

Con todo, la tendencia hacia futuro parece ser el reconocimiento de un tipo de formación que entrega herramientas para hacer frente a los desafíos inmediatos de los jóvenes egresados -lo que incluye la posibilidad de trabajar tempranamente para acceder a recursos económicos- y sin que esto inhiba el desarrollo de una trayectoria educativa post secundaria una vez concluidos los estudios en sus respectivas especialidades. Varios docentes expresan en sus entrevistas esta tendencia, que reflejaría de un modo más adecuado las transformaciones recientes en el mundo del trabajo y la evidencia de que cada vez más los egresados de la EMTP acceden a la educación superior y tienen alternativas de desarrollar una trayectoria que incluso difiere de su formación inicial. Como lo indica el entrevistado de la cita siguiente, este hecho ya no constituiría un problema, toda vez que la educación técnica cumpliría un rol de formación de base para un proceso que excede los años de formación diferenciada en la enseñanza media de la gran mayoría de los jóvenes estudiantes:

Yo creo que, la enseñanza media técnico-profesional les da todas esas herramientas. Les entrega todas esas posibilidades, pero lo principal, el objetivo es prepararlos para salir al mundo del trabajo, entregarles unas herramientas para que ellos puedan ingresar al mundo del trabajo un poco preparados, para que se puedan desenvolver en esta área del mundo laboral. Ahora, igual a ellos, también ya teniendo las herramientas de tener un cuarto medio porque muchos chicos a veces estudian una especialidad porque están obligados, porque no tienen otra opción, y al final terminan eso y después siguen estudiando otra cosa, pero ya al final tener la

²⁶ Utilizamos el concepto de paradigma en un sentido laxo, que debe entenderse como un *modelo que sirve de referencia o norma de uso social*.

²⁷ Por cierto, este énfasis en el objetivo de la educación técnica representa una *corriente discursiva* que ha estado presente a lo largo del tiempo y con distinto nivel de incidencia en propuestas nacionales. Para un debate sobre los objetivos de la educación técnica desde una perspectiva internacional, véase Marope et al, 2015.

²⁸ La incidencia del contexto institucional y el, proyecto educativo-social de los centros donde laboran estos docentes corresponde a un tema de profundización investigativa a partir de los resultados alcanzados en este estudio.

enseñanza media terminada a ellos les da el paso para poder elegir u orientarse vocacionalmente en qué es lo que realmente quieren estudiar (PM11).

Yo en lo personal creo que siempre va a ser mejor el que haya más años de estudio, siempre, porque el estudio les permite a las personas auto valorarse, reconocerse en sus capacidades. Entonces, si los chicos van a continuar estudiando, creo que debiera ser, no importa que no concluyan, no importa que a mitad de camino a lo mejor abandonaran, pero si pudieran tener dos o al menos unos dos años más de educación en educación superior yo creo que sería mucho mejor para todas las personas. Entendiendo que a lo mejor no se puede y que a lo mejor no quieren, que también es válido. Dicho esto, creo que la modalidad en el Liceo va a tener que ir adaptándose un poco a esto, en el sentido que el trabajo y los estudios hay que ponerlos en la balanza... (PM23).

Este último argumento es remarcado por algunos entrevistados jóvenes que reflejan en su propia experiencia educativa-laboral los cambios ocurridos en las últimas décadas en el mundo del trabajo y la organización de la vida cotidiana, reflejando así su apertura a un nuevo modelo de desarrollo de la educación técnica:

Yo considero que la adolescencia es hasta los 25 años. Entonces, ¿cómo les vamos a pedir a unos niños que están recién iniciando lo que es su adolescencia, que tomen una decisión de qué van a hacer su vida? Yo considero que la educación TP nivel medio, si bien no la van a ocupar para toda la vida, les va a dar unas prestaciones que cualquier otro alumno HC jamás tendría si no salieran de un TP. Porque, por ejemplo, yo cuando salí de cuarto medio ni idea de trabajar en equipo, ni idea de mi imagen personal, ni idea de presentarme, etcétera. En cambio, estos chicos por lo menos salen con una base de “no, si yo quiero dedicarme a algo me lo debo tomar en serio, debo seguir ciertos patrones o ciertas normas”. También visualizan como mejor después lo que ellos de verdad quieren seguir, por lo que yo he visto. Porque, por ejemplo, pucha, yo tengo ex compañeros del liceo que hasta el día de hoy ni siquiera saben qué hacer con su vida, en cambio yo lo he visto con alumnos que han ingresado, habiendo estado en clases conmigo, y los chicos presentan una mayor madurez en cuanto a la toma de decisiones (PH30).

La revisión de las representaciones que los agentes educativos tienen sobre la EMTP debería ser un ejercicio permanente. Como se señaló, la tensión aludida respecto al sentido u objetivo de la educación técnica en la actualidad tiene que ver con los cambios socio-productivos y la demanda del mercado laboral por mayores niveles de certificación de la educación superior. Sin embargo, en el momento de realización del estudio y la redacción de este Informe, existe un mayor nivel incertidumbre acerca de las consecuencias que puede tener la crisis económica derivada de la emergencia sanitaria del COVID 19. No es descartable que en el futuro inmediato exista una mayor demanda por este tipo de educación y una orientación mayormente instrumental de vínculo con el mercado del trabajo. Una situación como la descrita, sin duda tiene implicancias en la reconfiguración de los discursos y la emergencia de nuevas representaciones acerca de una oferta educativa como la de la EMTP.

(c) ¿Es posible evaluar la calidad de la EMTP en Chile?

Es un hecho relativamente extendido -y eso no solo ocurre en Chile- que la educación técnica, y muy particularmente aquella que se ofrece en el nivel de educación secundaria, es criticada por su baja calidad y por no responder a las necesidades de los mercados de trabajo y los requerimientos de la sociedad en general. Tales juicios, sin embargo, no siempre se realizan sobre la base de antecedentes empíricos consistentes y más bien responden a criterios de evaluación global respecto a dos aspectos generalmente relevados en la literatura, como ocurre con (a) la dificultad de adecuación que tiene la oferta formativa de nivel técnico respecto a los

requerimientos socio-productivos al interior de las respectivas sociedades donde esta se implementa, y (b) una variante de lo anterior, que remite al bajo desarrollo de competencias de empleabilidad (o competencias blandas) que resultarían fundamentales para la incorporación al mercado del trabajo. La consideración de ambos criterios se señala, deberían ser el foco de evaluación del sistema de educación técnica incluso por sobre el conocimiento o manejo de habilidades específicas de un área productiva específica. Se argumenta que el grueso de los empleos modernos requiere fundamentalmente del manejo de este tipo de competencias y su evaluación y medición posibilita la definición de estándares similares para todos los sujetos, independientemente del área laboral en que se estén formando (Lippman et al., 2015).

Por cierto, en el caso chileno, aun no existen procedimientos estandarizados que permitan delimitar una evaluación ponderada de la calidad de los servicios de EMTP considerando la diversidad de oferta existente a nivel nacional verificándose, hasta ahora, la existencia de solo algunos indicadores generales en el sistema de medición de la calidad de la educación y la proyección de un modelo evaluativo específico para este tipo de provisión educacional.

¿Qué grado de adscripción tienen los docentes entrevistados respecto a estos criterios y el principio de evaluación de la calidad de la EMTP? Un primer aspecto que resalta del discurso predominante refiere a la ausencia de mecanismos eficaces sobre el cuál evaluar la calidad de la educación impartida. Como lo señala uno de los docentes, el contraste en este punto con la educación humanista-científica es marcado. En el caso de la EMTP solo se considerarían indicadores de gestión institucional, pero en ningún momento se analizan comparativamente los procesos pedagógicos asociados a su desarrollo curricular:

...lo hemos conversado con los profes de formación general y en realidad es difícil. Es difícil porque hay que entender también que el contexto externo o más bien los indicadores que buscan medirnos nunca van para el mismo lado. A nosotros como educación técnica, los indicadores son súper acotados es bien simple, ¿Sobre qué bases nos evalúan? ¿Tengo convenios firmados con instituciones superiores? ¿Tengo convenios firmados con empresas? ¿Porcentaje de prácticas?”. Esas tres cosas evalúan, nada más. Y esa es la evaluación que tenemos nosotros como educación técnica versus el científico-humanista que te están evaluando con pruebas estandarizadas, PSU y va en otra línea: el logro de, no sé, la cobertura curricular... (PH28).

De este modo, tal como continúa en su reflexión nuestro entrevistado, la educación técnica requiere procesos de evaluación que sean ajustados a su especificidad curricular y modalidad de organización de sus planes y programas:

...no quiero caer en lo que uno mismo profesa no hacer, o sea las pruebas estandarizadas, por ejemplo, pero sí podríamos validar el desarrollo técnico del estudiante. O sea, entendiendo que si se está formando por competencias tenemos competencias asociadas que podemos no sé si evaluar, pero sí se pueden validar en cierta medida. La articulación con la empresa que tenga el colegio no podría solamente medirse por un papel firmado, porque sí conozco colegios que buscan la firma y tienen su respaldo lleno de papeles firmados por instituciones que en definitiva no dan respuesta a la articulación real. Eso quizás se podría evaluar, no sé, de manera más cercana, o sea no buscando un número, sino que buscando conocer las realidades (PH28).

Ahora bien, independientemente de los problemas anotados respecto a la ausencia de criterios e instrumentos de evaluación para este tipo de educación, un segundo aspecto que es relevado con fuerza cuando los docentes se refieren a la calidad de la EMTP, dice relación con las condiciones disímiles de enseñanza y los recursos

materiales necesarios para un aprendizaje situado. Desde el punto de vista de algunos entrevistados, este aspecto es indicativo de la gran heterogeneidad de realidades al interior de los establecimientos que imparten la EMTP y la necesidad de una mayor estandarización en las condiciones materiales para el desarrollo de los procesos formativos correspondientes. De acuerdo con este argumento, aunque los equipos docentes tengan las capacidades profesionales para implementar un adecuado proceso formativo, si no se cuentan con los recursos técnicos para el trabajo en aulas o talleres (cuestión crítica en un modelo educativo basado en el *aprender haciendo*) resultará extremadamente difícil alcanzar un estándar mínimo de calidad:

Nosotros debiésemos trabajar, primero, en igualdad de condiciones. Que todas las industriales, los colegios comerciales, toda la enseñanza TP estuviese estandarizada en su equipamiento para garantizar que el técnico de cualquier comuna del país va a aprender lo mismo. Y segundo, es necesaria la articulación con las empresas. Hoy día los liceos estamos solos. No hay articulación con empresas. El Estado de Chile debería, entre comillas, obligar de alguna manera a las empresas que apadrinen a los colegios para que la educación del técnico fuera más integral. Yo le voy a enseñar la teoría, pero la práctica la puede aprender en la empresa... (PH30).

Finalmente, un aspecto que también es destacado por algunos entrevistados y que atañe a un criterio de evaluación de la calidad de la provisión educativa, tiene que ver con el *status* que tiene en la actualidad el título de nivel de la educación técnica y las dificultades de articulación de la EMTP con los sistemas de capacitación, el sistema nacional de certificación de competencias laborales y, muy particularmente, con la educación técnica de nivel superior. Nuestro entrevistado advierte sobre la devaluación de la certificación de la EMTP y, como consecuencia, la necesidad de discutir sobre su lugar en una oferta funcional al desarrollo de los estudiantes y su adecuada integración a la vida laboral.

Mi proyección en este minuto es seguir siendo profesor. Me gusta mucho esta labor. Pero creo, yo estoy convencido, de que sobre todo en la educación técnico-profesional no se da nada. Es decir, siempre cuando escuchábamos que va a haber innovaciones en la cosa educativa, la educación profesional es como la cola del perro, está ahí a lo último y es porque le cae algo, le cae. Y realmente uno se da cuenta de que cuando sacamos profesionales como técnico de nivel medio en administración o técnico de nivel medio en contabilidad, cuando se enfrentan al mercado laboral muchas veces no hay ninguna posibilidad de competir con los egresados de la educación técnica de los institutos. Por eso que a muchos alumnos nuestros que salen con estos títulos les cuesta mucho conseguir una pega porque tienen que competir con otros que tienen más armas que ellos. Entonces se vuelve una cosa, así como inestable en el proceso de trabajo (PH17).

(4) Creencias sobre la docencia en la EMTP

Un aspecto muy importante en el desarrollo de este estudio tiene que ver con las creencias predominantes entre los docentes entrevistados respecto al ejercicio de la docencia y las percepciones que estos tienen acerca de cómo se enseña (o cómo debe enseñarse) y cómo se aprende en la educación TP. Como se hizo explícito en los puntos 1 y 2 de este acápite, la mayoría de los profesionales que trabajan en esta alternativa de educación en la enseñanza media no tienen (y cuando la tienen, no siempre es completa) formación pedagógica para el trabajo con sus estudiantes, debiendo recurrir a un proceso de *aprendizaje en la práctica* de su quehacer como docentes. ¿Qué aspectos relevan a partir de sus experiencias al interior de sus establecimientos?

(a) ¿Cómo se enseña en la Educación Técnica?

Al revisarse el conjunto de entrevistas realizadas para este estudio no cabe ningún lugar a dudas que el ámbito de mayor consenso en la opinión de los docentes refiere a cómo se enseña al interior del sistema educativo TP. En pocas palabras, esto se resume en la frase *en la práctica*.

En efecto, de manera reiterada se enfatiza que el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje en las respectivas especialidades depende del despliegue de un conjunto de operaciones concretas que deben ejercitarse de *manera práctica*. Más allá de las posibles diferencias existentes entre los sectores de especialidad, esta metodología de trabajo establece una marcada distinción con la estrategia de la formación general, relativizando así, el peso de la dimensión teórica en el proceso de aprendizaje o el recurso, como se señala en la siguiente cita, a *artifícios*, que tendrían un carácter mayormente abstracto para el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Esta cita es indicativa también de una disposición reductiva del modelo de competencias que organiza el curriculum de la educación técnica, enfatizándose en la preeminencia de que los estudiantes adquieran las habilidades que sería propias de sus respectivas especialidades:

O sea, una diferencia es que el técnico es mucho más directo, mucho más práctico, mucho más resumido su contenido, y como que el general tiene más fundamentación, más metodología, más procedimientos, y el técnico como que en sí es una formación más directa, no sé si más purificada, más seleccionada, porque al técnico tú tienes que enseñarle una habilidad y eso tiene que ser la habilidad precisa... En cambio, en la general no. Tú puedes fundamentar, puedes hacer todo un preámbulo, decirles "miren, esto es allá, esto es acá, podemos hacer estos artificios". En matemáticas para resolver un problema hay que hacer un artificio, o sea te siguen todo un procedimiento y te pueden agregar algo para resolver el problema. En el área técnica tú no te puedes hacer artificios porque tú no puedes cambiar si la norma te dice "mira, usted tiene que usarme este conductor. Acá, en esta fase, tiene que usarlo". Tú no lo puedes llevar a cometer errores en una conexión porque existe un caso así. O sea, lo que te establece el área técnica, te establece bajo normativa que no te permite hacer otros artificios (PH14).

La asociación de aprendizaje práctico con la adquisición de determinadas habilidades definidas en el curriculum diferenciado, constituye así un énfasis transversal en el discurso de los docentes cuando se refieren al modo *cómo se enseña* en la educación TP. Pese a lo anterior, desde una perspectiva formal, los entrevistados también refieren a que la formación diferenciada implica un proceso aprendizaje que combina, de manera integral, la adquisición de conocimientos con su ejercicio práctico²⁹. En efecto, algunos entrevistados aluden a tal hecho, aunque en los testimonios recogidos predomina mayormente la existencia de una secuencialidad en los procesos formativos con los estudiantes, diferenciando una etapa de formación teórica inicial para, posteriormente, aplicar conocimientos en actividades prácticas. Una variante de esta orientación discursiva de los docentes destaca la importancia de fortalecer ciertas competencias generales en una primera etapa, para ser posteriormente reforzadas en actividades prácticas. Algunos entrevistados indican que esta distinción es marcada entre los niveles de tercero y cuarto medio, enfatizando la necesidad de fortalecer hábitos y habilidades específicas antes de profundizar en aprendizajes específicos definidos en el curriculum:

²⁹ Esta característica alude a la complejidad en la estructuración de las *creencias sobre la docencia* que enuncian los profesores y que no necesariamente responde a un modelo totalmente estructurado y coherente en su formulación.

En mi área puntual partimos con contabilidad básica, utilización de información contable y por otro lado con legislación tributaria. La especialidad parte en tercero, pero en tercero la especialidad es enseñar conocimiento o entregarles ciertas habilidades a los chicos para que puedan desarrollar esta última parte en cuarto (PH29).

la mejor forma de enseñar a los chicos, como dicen, aprender haciendo, porque estamos una semana viendo una cosa teórica y después a la otra semana lo ponen en práctica. Y el sistema de nosotros es semana por medio en los jardines... (PH25).

La posibilidad de enseñar *a la manera* como ocurriría en un lugar de trabajo es una perspectiva que concita un acuerdo generalizado entre los entrevistados. Aunque la modalidad dual tiene una incidencia acotada para el conjunto de la oferta de la EMTP en Chile, la mayoría de los entrevistados coinciden en la importancia de favorecer algún nivel de alternancia en la preparación de los estudiantes, ya que, en sentido concreto, posibilita la mejor manera de un aprendizaje contextualizado. Una docente que se desempeña en un liceo agrícola que dispone de infraestructura productiva explica así las virtudes del aprendizaje situado a través de la realización de *monitorías* a cargo de los estudiantes:

En el liceo los estudiantes desarrollan una modalidad que es tremendamente provechosa. Como hay varias unidades productivas, existe un sistema de monitorías, y el sistema de monitorías es tremendamente efectivo porque es poner al estudiante mientras es estudiante en una condición de trabajo. Entonces eso es un aprendizaje fuerte, si se quiere, pero también efectivo porque eso es, en definitiva, poner a los jóvenes, a las chicas, a los chicos, en tareas de responsabilidad. Si bien es cierto no van a tener la responsabilidad del trabajo de campo que se está haciendo, pero sí ellos van a tener que resolver situaciones y colaborar tal cual como si estuviesen ellos trabajando en el campo en una semana en la que ellos están sin asistir a las clases porque esa semana están trabajando en el campo, no como obreros, como monitores en un área, en un rubro. Por ejemplo, un monitor de riego, un monitor de buenas prácticas, el monitor de frutales, etcétera (PM23).

El desarrollo de la teoría en el contexto de la experiencia práctica constituye así, el principal desafío para el desarrollo profesional de los docentes TP. Corresponde no solo a un convencimiento de cómo lograr cubrir los aprendizajes esperados en las especialidades donde estos se desempeñan; como lo indica este entrevistado, parece ser la única manera en que los estudiantes integrarán tales aprendizajes sobre los que la modalidad escolar tradicional está llamada al fracaso.

Tienes que irte probando nomás (...) la clase de aula tiene que transformarse evidentemente en práctica. Es la única forma de poder llegar a los estudiantes. O sea, si tú estás diciendo una cosa, eso debe reflejarse en la acción misma (...) Hay que trabajar con la teoría, pero con la práctica al mismo tiempo. Es la forma como los chicos entienden y los chicos aprenden. Es la única forma, y no se les olvida nunca más. En cambio, cuando tú les hablas sobre teoría o les dices que lean algo, olvídate, no lo leen. No lo hacen (PH16).

(b) ¿Qué debe enseñarse en la TP?

Aunque, como se señaló, en las creencias sobre la docencia TP predomina una perspectiva que enfatiza en el aprendizaje de una serie de conocimientos y habilidades que se adquieren en el *aprender haciendo*, también en varias de las entrevistas emerge un modelo discursivo tradicional, que asume de un modo acrítico la preparación funcional de los estudiantes a los requerimientos del mundo del trabajo de manera directa. Este discurso, que fue predominante en otros momentos del desarrollo de la EMTP (Véase por ejemplo, Sepúlveda, 2008) parece

tener menos vigencia en la actualidad y cuando se expresa, aparece de un modo contradictorio³⁰ como lo evidencia la siguiente cita:

Las habilidades blandas, sobre todo: la responsabilidad, la puntualidad, el saber trabajar en equipo, el ser eficiente, el ser prolijo, el manejar todo tipo de información y saber interpretarla. Más que el contenido técnico, yo creo que va por las habilidades blandas. O por los objetivos genéricos que tiene la carrera. Porque eso en el fondo es una enseñanza para la vida, les sirve para cualquier cosa (PH3).

A diferencia de lo anterior, y tal como se desarrolló en el punto 3b de este acápite, más allá de las diferencias de orientaciones, se observa una tendencia discursiva a concebir un modelo educativo de la TP mayormente asociado a la noción de una etapa intermedia del desarrollo formativo de los estudiantes en consideración a la extensión del período preparatorio para la integración a la vida adulta y la vida laboral. Como se observa en la cita siguiente, el énfasis está puesto en la entrega de herramientas para el desarrollo de los estudiantes como sujetos autónomos (objetivo compartido con la EMHC), distanciándose del objetivo tradicional que orientó a la educación técnica y que muchos padres aún sostienen. Tal orientación, por cierto, exige una precisión acerca de lo que debe enseñarse con el objetivo de orientar las aspiraciones e intereses de los propios estudiantes.

Lo fundamental yo creo que como, o sea, transversal a lo que una espera de la educación secundaria, o sea que los chiquillos logren ser autónomos, que sean capaces de desarrollarse en un trabajo para poder seguir sus estudios, que sean capaces de luchar por, no sé. A mí me pasa, por ejemplo, que yo siento que los niños que entran a TP es porque sus papás quieren que ellos saquen una profesión en el colegio, mucho más rápido para que puedan trabajar, pero la realidad es que esos trabajos tampoco tienen una muy buena remuneración y no siempre son tan bien valorados. Por ejemplo, en el área de salud el técnico de nivel medio no gana mucho dinero. Entonces ellos de repente entran a la especialidad creyendo que poco menos serán médicos, enfermeras, kinesiólogos, y eso no es así tampoco. Entonces yo siento que hay que aterrizar un poco la educación TP como, o sea educación media, transversal, en donde se logra desarrollar en forma integral a este ser humano, y que además tiene herramientas para poder desarrollarse en un área de forma inicial (PM4).

Lo que resulta difícil de delimitar a partir del material reunido es si esta orientación discursiva responde a la incidencia de una perspectiva conceptual *moderna* de la educación técnica en las representaciones de los docentes, o más bien, se debe a la constatación empírica respecto al proceso de masificación de la educación superior y la mayor tasa de participación de los egresados de la educación TP en esta. Posiblemente, en el desarrollo de esta orientación discursiva pueden existir elementos de ambos afluentes.

(c) Cualidades de un buen docente TP

En consonancia con las características que describen el quehacer de la educación TP (aprendizaje situado, preeminencia de la práctica), la mayoría de los entrevistados, cuando se les interroga acerca de las principales cualidades que debería tener un buen docente en este tipo de educación, resaltan la capacidad de empatía y comunicación de su experiencia con los estudiantes a su cargo. Este perfil, que enfatiza en el vértice de las competencias de interacción revisado en la discusión bibliográfica, contrasta con el modelo prescriptivo de la literatura internacional (y muy particularmente de los organismos internacionales que *bajan* orientaciones de política) al señalar que, dado el contexto de las transformaciones permanentes de los instrumentos curriculares de la educación técnico-profesional, es necesario la existencia de docentes y equipos de trabajo dinámicos y

³⁰ En todo caso, aunque *reelaborado* este argumento parece mantener vigencia si consideramos las respuestas obtenidas a la pregunta que media esta perspectiva en el cuestionario estructurado (ver sección anterior).

expertos en sus áreas de enseñanza (CEDEFOP, 2011). Tal orientación dista del *discurso de acompañamiento* y empatía que prevalece en los testimonios de nuestros entrevistados:

Un buen profesor de la TP tiene que trabajar frente al alumno, con él. O sea, tiene que trabajar con él. No solamente “háganme esta tarea, apréndansela para mañana, apréndanse las tablas, apréndanse este ejercicio”, no, tiene que trabajar con él día a día y decirles cómo son los negocios que tienes, qué es lo que haces en el negocio, cómo lo haces surgir. Define el objetivo que él tiene. ¿Cuál es el objetivo que tiene él? Salir de donde está. Y si yo como profesor no le ayudo y no tengo el perfil, no hago, no debe hacer clases en un colegio. La persona que no tiene vocación no puede hacer clases en un colegio, menos en un colegio técnico, donde un colegio técnico necesita que tú les entregues las herramientas para surgir en la vida (PH29).

...al final de cuentas el estudiante a uno lo va a recordar por el lado personal más que nada, no tanto por el lado profesional, porque las cosas profesionales se las va a enseñar la industria, al final de cuentas ahí se va a desarrollar, pero la parte formativa valórica, eso debe tenerla un profesor, y debe tenerla clara. Tiene que ser generoso con sus estudiantes, acogedor, preocupado. Pensar que son seres semejantes, con una historia personal probablemente llena de carencias, y cuando uno hace esas cosas uno se siente bien como persona más que nada (PH27).

...es distinto ser un profe TP a un profe HC en un colegio HC. Y distinto municipal a distinto a un colegio particular. Hay abismos muy grandes. En el caso del profe TP, el profe TP debe tener mucha empatía, debe tener mucho conocimiento de lo que son tus alumnos, saber muy bien qué sienten, qué piensan, qué les duele, qué les molesta. ¿Por qué? Porque si no tienes estas cosas primordiales en TP no vas a llegar a los estudiantes, y el profe TP tiene que llegar a los estudiantes, tiene que sentirse, que sientan ellos que eres parte de ellos, que tú tienes el conocimiento pero que estás enseñando y estás haciéndolo de buena forma y les quieres transmitir tus conocimientos a ellos para que ellos tengan herramientas con que desenvolverse (PH16).

Aunque menos recurrente, en algunas entrevistas se reconoce la necesidad de contar con competencias pedagógicas para el trabajo formativo en la medida que existen procesos de enseñanza/aprendizaje que no se sostiene únicamente con la transmisión de la experiencia personal del docente. La siguiente cita es interesante desde esta perspectiva, ya que el entrevistado reconoce las limitaciones de un modelo de enseñanza conductista que puede asociarse al desarrollo de determinadas habilidades. En todo caso, este tipo de distinciones no son comunes en la mayoría de los entrevistados priorizándose argumentos testimoniales y con escasa consideración a nudos problemáticos del quehacer pedagógico:

...es necesaria la pedagogía, sí es necesaria, yo lo vi después en otras personas que llegaron al liceo; ellos tenían muy enfocado ese tema de la industria. O sea, un modelo más conductista, que hay que hacer esto así y no de esta otra forma. Si considerar, por ejemplo, en vez de hacer clases en taller hagamos una simulación, hagamos un estudio de casos. Solamente era llegar, salir con los chiquillos al taller y hacer las cosas del taller, solo cosas prácticas, no llevarlos también a la reflexión de cómo es el proceso de algún producto. Por ejemplo, ahora a los chiquillos les pregunto “¿cómo se hace un portón? ¿Cuáles son los procesos que se hacen en el portón?” y tienen que reflexionar en torno a todo el proceso y luego salimos al taller o hacemos cosas prácticas, pero para eso es necesario saber cómo trabajar con ellos (PH8).

(5) Gestión y prácticas pedagógicas en la EMTP

Esta sección está destinada a recoger las representaciones de los entrevistados sobre las principales herramientas que organizan su trabajo al interior de los establecimientos educativos. Esto incluye, la visión general que estos tienen sobre el currículum diferenciado de la EMTP y el modelo de competencias que define una forma de trabajo particular para el logro de aprendizajes.

(a) Visión general del currículum diferenciado

Los docentes de la EMTP tienden a tener una mirada negativa del currículum de la formación diferenciada, aunque no es posible reconocer una posición uniforme acerca de los aspectos que se destacan en esta perspectiva. Las críticas son amplias, abarcando percepciones ambivalentes respecto de sus niveles exigencia, pertinencia y aplicabilidad de este. Como se puede identificar en los siguientes relatos, no es posible apreciar una mirada colectiva en la que converjan propuestas de mejora, salvo en dimensiones puntuales.

Uno de los ámbitos más controversiales es el juicio evaluativo respecto de las exigencias del currículum. Para algunos docentes el currículum es un dispositivo muy ambicioso y para otros resulta limitado. Entre las posiciones que lo significan como ambicioso, se expresa que los niveles de competencias exigidos en el currículum corresponden a niveles superiores y en algunos casos que la cantidad de contenido es excesiva. A juicio de estos docentes, la alta exigencia curricular dificultaría una adecuada implementación, y se señala la falta de tiempo destinado al tratamiento de los distintos objetivos de aprendizaje establecidos.

...la única crítica que le haría al currículum es que está un poquito elevado, por ejemplo, de contabilidad está muy elevado porque es prácticamente, es como estar enseñándoles auditoría a chicos que estudian un año utilización de la información contable (...) sobre todo cuando el título dice "técnico de nivel medio" (PM3).
...te falta tiempo. Faltan horas. El currículum siempre es demasiado ambicioso. En la realidad no se pueden hacer todos, no se logran todos los objetivos, los OA, no, falta tiempo... (PM25).

Por contrapartida, las visiones que critican al currículum por su supuesto bajo nivel de exigencia, expresan con claridad una mirada negativa hacia los cambios curriculares y las potencialidades formativas que entrega el actual currículum de EMTP. Para estos docentes, los cambios curriculares han implicado una pérdida del protagonismo de la EMTP, la baja de ambición en los aprendizajes esperados y el perfil de egreso de los estudiantes, siendo hoy la educación terciaria la que se erige como el nivel que ofrece reales oportunidades de inserción laboral cualificada, asumiendo que la educación secundaria técnica dejó de ser una educación de carácter terminal.

Yo creo que hasta hace, no sé si 5 años atrás que hubo un cambio, yo lo encontraba bastante adecuado. Sin embargo, en ese cambio que hubo, que no advierto cuándo fue, 5 años más o menos, le bajaron el nivel tanto en beneficio, creo yo, de los CFT, porque yo les enseñaba lo mismo que les enseñan en un CFT. O sea, el nivel de exigencia que teníamos nosotros hasta hace 5 años atrás más o menos era otro. En cambio, cuando cambió esta cosa, ya fue, más que un contador técnico-profesional, fue más bien un asistente contable ahora. Entonces yo siento que fue un error (PH18)... Y eso me ha servido ahora porque los módulos igual, los módulos de ahora son puro oficio nomás. El módulo por ejemplo de construcción engloba como 10 oficios de la construcción que están separados. Uno va a la construcción y hay un maestro que se dedica a la pintura, hay otro que es para cerámica, hay otro que se dedica al trazado, hay otro que, al medir, hay otro que es cerrajero, de puertas, de terminaciones, el recubrimiento... (PH7).

Ahora, si bien existen distintas visiones negativas respecto de los alcances del currículum, las opiniones vinculadas a la pertinencia de los contenidos y su adecuación a las demandas del mundo productivo muestran un mayor consenso. Hay una mirada favorable respecto de su adecuación a las necesidades del mundo productivo, percibiéndose que algunos ajustes curriculares han constituido un progreso, producto de los procesos participativos de construcción curricular que han involucrado crecientemente a actores con experiencia y vínculos laborales directos para su elaboración:

...el currículum nuevo quedó bastante bien. Se actualizó bastante porque hubo una conversación con el mundo empresarial, porque ellos son los que saben lo que se necesita fuera. El ministro de Educación desde su oficina no lo va a saber, menos si es abogado. No lo va a saber. Entonces me parece bien esta estructuración del tema TP, pero falta, y falta la articulación con las empresas (PH30).

La última actualización yo la encontré bastante cercana a lo que podemos concretar porque una cosa es el esperable, lo que se busca para proyectar en la industria, y la otra cosa es de qué manera o qué recursos tengo yo en el colegio para poder implementar eso que me están pidiendo para lograr. Porque ahí hay una brecha significativa. En los planes anteriores era aún más significativa, o sea estamos hablando de, no sé, de crear, de construir, dentro de los planes y programas, de construir, no sé, un robot o algo así y no teníamos ni siquiera enchufes. Entonces, siendo bien burdo en el ejemplo, pero en realidad era más o menos esa la brecha entre lo que se esperaba y lo que te solicitaba el programa de estudios versus lo que podíamos conseguir con lo que teníamos (PH28).

Si bien la participación e involucramiento de actores parece ser para los docentes un avance, no ocurre lo mismo con los juicios relativos a la pertinencia territorial del currículum. Por ejemplo, en el caso de docentes del área agrícola, conciben que el currículum nacional tiende a ser centralista en sus consideraciones, viéndose obligados a realizar ajustes de acuerdo las características y particularidades territoriales. Cabe señalar que las críticas de otros docentes de áreas alternativas apuntan también a la adecuación del currículum respecto de los territorios, aunque sin la transversalidad que caracteriza a las opiniones del sector agropecuario.

...tratamos de hacerlo o de contextualizarlo en torno a nuestra especialidad y a la región. ¿Por qué? Porque, por ejemplo, tenemos un tremendo currículum en vitivinicultura que es enorme. Tú lo miras la cantidad de contenido, no lo pasamos ni en dos años. Pero entonces, bueno, nosotros tenemos la especialidad orientada en enología, y nos centramos en nuestra región, en los viñedos, en la producción de vino o de uva para vino. Lo mismo en producción animal. Entonces no nos vamos a ir a Magallanes a pasar ovejas y cosas que no tenemos nosotros en la zona. Entonces nos dedicamos más bien a tomar las unidades y trabajarlas con relación a nuestra realidad. Darles más importancia a aquellas cosas más importantes en la región (PM19).

Entonces yo le digo allá a la jefatura técnica de mi liceo "pero ¿cómo les van a mandar un buzo, un overol, un overol, disculpa, un overol a los alumnos, si los alumnos aquí se van a fundir con el calor y además el overol no tiene seguridad para el niño? El niño, yo necesito que le compre unos zapatos de seguridad el Ministerio. Mucho mejor un zapato de seguridad. Un chaleco, un chaleco para que él se proteja su camisa, su polera, pero no un overol". Entonces ahí eso yo lo encuentro que ahí está fuera de... A lo mejor en el sur de Chile, a lo mejor en el sur de Chile es bueno un overol, o para el área de mecánica, otra área, pero para mí área, por ejemplo, electrónica, a un eléctrico no lo puedo tener con buzo acá en la zona norte, Imposible, incómodo (PH14).

(b) El modelo de competencias

Por otra parte, el modelo de competencias sobre el cual se sustentan las bases curriculares de la EMTP es un enfoque que parece haber sido integrado progresivamente por los docentes en sus dinámicas y concepciones respecto de lo que resulta necesario desarrollar en los y las estudiantes. Se denota una valoración respecto de su configuración, destacándose su composición triádica (conocimientos, habilidades y actitudes), y arguyéndose que los tres ejes resultan fundamentales para el desarrollo de las capacidades necesarias para un adecuado desenvolvimiento laboral de los y las egresados. No obstante, los docentes manifiestan amplias críticas respecto de las orientaciones de carácter pedagógico que el currículum entrega para el desarrollo de las habilidades y actitudes contenidas. Los relatos enfatizan la ausencia de orientaciones específicas que faciliten una traducción operativa del currículum, retratándose un escenario de *individualización pedagógica* caracterizado por la autogestión del ejercicio de la docencia.

...el desarrollo de competencias en TP, está como para inferirlo, pero no está explicitado en el currículum. Está súper explícito el desarrollo de ciertas habilidades que tienen que ver con seguir instrucciones, saber por ejemplo leer, no sé, unas instrucciones para armar un equipo o saber utilizar algunos insumos, preparar bandejas para hacer tal cosa, pero no por ejemplo el desarrollo de pensamiento crítico (PM4).

Bueno, supuestamente los módulos están basados en el aprendizaje por competencias donde fundamentalmente hay, digamos, hay tres momentos: el del conocimiento, el de ejecución, y esos dos están unidos por un actuar, que es la actuación, ahí es donde [ininteligible (10:30)], el saber ser y el construir o ejecutar la tarea, donde el chiquillo tiene que demostrar lo que sabe. Y sobre todo en contextos laborales, que se ajuste al lenguaje técnico, al buen trato, que todo eso es lo que tiene que ver con el ser, con la formación de valores que nos piden los empresarios. Que en realidad es muy difícil lograrlo, porque no es que yo haga una actividad y diga "ya, el alumno es honrado", por ejemplo, un valor. Yo puedo estar, no sé, yo puedo estar dos años dando la actividad y todavía no puedo certificar o lograr decir "sí, el alumno va a ser honrado". Esa cosa se trae de mucho antes (PH7).

si bien es cierto está hecho en base a competencias, que tenemos que lograr una competencia, pero es muy amplio y deja, ¿cómo te explico?, a que el profesional lo haga como quiera. Eso es súper, eso es complejo porque no tiene contenidos, no tiene una base que le diga "oye, sabes qué, para lograr esta competencia tú tienes que pasar este contenido, irte por este hilo conductor". Cosa que nosotros teníamos, cuando yo empecé a hacer clases nosotros teníamos el proyecto Montegrande, que teníamos especialidades y cada uno venía con su libro, con materia, con todo... (PM13).

Las complejidades enunciadas se describen muy claramente en la visión de uno de los docentes entrevistados. Para este, el currículum tiene como virtud que el ejercicio de su práctica profesional es autónomo, sin embargo, no ofrece disposiciones que permitan asegurar una homogeneidad en el desarrollo de las habilidades de mayor complejidad por parte de los docentes. En este sentido, se demanda una *autonomía de carácter tutelada*, es decir, que el currículum no solo prescriba aprendizajes, sino que también ejerza un rol de guía del ejercicio pedagógico y didáctico.

Tengo una opinión muy positiva y una opinión no tan negativa pero que siento que es un en contra del currículum. El gran pro del currículum es que nos da mucha autonomía. Por ejemplo, yo veo a los colegas de matemáticas, que les dan una lista de objetivos o de conocimientos o habilidades que tienen que lograr sí o sí durante el año, y que finalmente los evalúan en algunos casos mediante algunos instrumentos de evaluación, pero en mi caso es escasos objetivos, 3 o 4 durante todo el año, y que son bastante genéricos. Entonces es un abanico de posibilidades para mí de poder lograr esos objetivos. Entonces el gran pro que yo encuentro es que es muy

autónomo, pero a la vez, no hay como una dirección clara, no hay una uniformidad de lo que se quiere o... A ver. Se sabe qué es lo que se quiere hacer, llegar al objetivo, pero el trayecto para llegar a ese objetivo depende mucho del profesor. Me imagino yo que el profesor en Punta Arenas, en Arica y en Santiago imparte mi módulo de una manera totalmente distinta a la que la imparto yo porque es según como yo creo qué conocimientos o qué áreas le van a favorecer más al chico para llegar a lograr la competencia. Entonces siento que es un gran pro, la autonomía, pero a la vez no tenemos como una dirección clara (PH1).

Con todo, se puede señalar que en el ámbito curricular predomina una mirada crítica, no circunscrita como antes a la pertinencia curricular sino focalizada en los débiles soportes que otorgan las políticas curriculares al fortalecimiento del quehacer docente, mediante la entrega recursos y apoyos directos al despliegue de estrategias didácticas.

No está tampoco claro con respecto a las técnicas que tienen que ocupar los docentes, la parte de didáctica es muy pobre. Como que te repiten, si tú revisas el programa, en el fondo “haga esta actividad para desarrollar este aprendizaje”. Las actividades son súper monótonas y se repiten en todos los programas, entonces no hay diversidad de ideas para los docentes para que puedan desarrollar sus clases. Entonces la verdad es que yo encuentro que el programa es muy monótono. Muy monótono. Y no está enfocado al desarrollo de competencias, solo de algunas habilidades, pero no están articuladas. No queda claro para el docente, por ejemplo, cuando lee el programa hacia dónde apunta o qué es lo que se quiere lograr más que el desarrollo de ciertas habilidades y algunas cosas muy prácticas. Que son importantes, pero no son integrales. Eso es lo que yo he observado (PM4).

Ni siquiera tenemos un libro. Imagínate ahora mismo en pandemia, no tenemos un libro para hacer clases, solamente teníamos ese libro que salió de emprendimiento y empleabilidad, que salió ahora en cuarto medio, que eso fue hace unos tres o cuatro años atrás. ¿Lo conoce ese libro? Es un libro espectacular, no tengo nada que decir, es maravilloso, pero uno, algunas cosas yo las ocupé para hacer otros ramos, saqué insumos de ahí. Es maravilloso el libro, pero no tengo un libro por ejemplo de logística. Inacap sacó uno (PM13).

(6) Percepciones sobre la estructuración pedagógica institucional

Los relatos acerca de las prácticas de enseñanza muestran que los docentes de especialidades de la EMTP son impelidos a adecuar sus prácticas a las nuevas exigencias de estructuración de la enseñanza que normativizan las prácticas docentes en el sistema escolar. Los docentes han debido amoldarse a los procesos y dinámicas que prevalecen en los liceos, estandarizando sus prácticas y replicando los procesos que se movilizan ampliamente en la formación general. Estos ajustes, si bien no han generado resistencias, sí han provocado insatisfacción en los docentes. Tal como se retrata en los siguientes relatos, la insatisfacción no se vierte sobre la estandarización, sino sobre los soportes dispuestos para apoyar el ejercicio docente. Se subraya la ausencia de materiales de apoyos pedagógicos y didácticos, lo cual constituye un nudo de tensión que pone a estos docentes en una posición de desmedro en relación con los docentes HC. Lo anterior expone a los docentes de la EMTP a sentimientos de desamparo y desigualdad profesional.

Formamos equipos de observación y van variando clase a clase. Entonces, nos juntamos por ejemplo yo o la persona que me apoya y entramos a la sala con una pauta que es previamente acordada en el consejo. No sé, un poco el inicio de la clase, otro poco el desarrollo, después el cierre, después implementar alguna metodología, y ahí vamos viendo también qué contenidos van, si corresponde o no con lo que está proyectado en la planificación, etcétera (PM20).

Y sí hemos tenido que subirnos como al carrito súper potente de hacer una planificación mucho más estructurada, mucho más estructurada que antes de acuerdo con estándares seguramente que también les piden a ellos en la parte de formación general. Y también obviamente nos han dado las herramientas para trabajar con instrumentos que son un poco más complejos. Por ejemplo, hacer una rúbrica para mí me significa hacerla yo, no que venga establecida en un librito porque viene lista del Ministerio. No están esas posibilidades para los TP... (PH12).

Ahora bien, en este estudio también hemos podido reconocer que, aunque acotado al desarrollo de la propia especialidad, cuando la gestión pedagógica y curricular se conforma colaborativamente y tiene como centro el despliegue de las competencias, la articulación pedagógica y los aprendizajes esperados de la EMTP, las distancias respecto de las dinámicas institucionales se morigeran, sin que esto signifique una verdadera inclusión al modelo formativo institucional (ver sección siguiente para un desarrollo de esta temática).

Yo soy la jefa de la especialidad, entonces yo con mi equipo lo que hacemos es definir los núcleos temáticos. Hemos trabajado últimamente con definir qué competencias vamos a desarrollar. Por ejemplo, comunicación oral y escrita. Entonces procuramos implementar actividades de forma transversal en todos los módulos para desarrollar esas competencias, pero sí desde el núcleo temático, o sea dándole cobertura al programa pero que esos contenidos en el fondo son la excusa para lograr la competencia. Eso es lo que hemos estado, pero eso lo estamos haciendo hace dos años. Antiguamente, si tú me preguntas de hace dos años atrás cuando yo la verdad es que no tenía mucha idea de esto, de la parte curricular, solo conocía mi programa, lo que uno trabaja como la cobertura, el contenido que trae el programa (PM4).

(a) Dinámicas y prácticas de diseño pedagógico

Al momento de profundizar en la forma en que los docentes organizan la enseñanza, las entrevistas denotan dos características que son propias de esta modalidad educativa. En primer lugar, los entrevistados señalan que para un adecuado aprendizaje es necesario delimitar ciertas bases iniciales. La promoción de rutinas emerge como un elemento central, así como la apropiación de ciertas normas y protocolos que den seguridad a los y las estudiantes, tanto en el liceo como en los lugares de trabajo.

Hay cosas que sí tienen que ser rutinarias. Hay hábitos que tenemos que generar, sobre todo en la formación técnica. Por ejemplo, el tema de la seguridad, para nosotros tiene que ser, por ejemplo, el uso de los elementos de protección personal tiene que ser rutinario, sistemático y no se puede saltar. Y más que el fundamento, por mucho que uno quiera ser convincente en el uso de aquello, es más bien normativo. Entonces eso sí necesariamente tiene que ser una especie de rutina. Entonces es importante para cualquier profesional tener ciertas rutinas asociadas a algunas cosas que son estandarizadas, que tienen que ser así. El tema normativo, las normas de, no sé, para un instalador eléctrico cumplir con la norma eléctrica es más bien un protocolo que tiene que seguir (PH28).

hay aspectos de seguridad en algunos módulos, por ejemplo, soldadura, bueno, los eléctricos ni hablar, están sometidos constantemente a riesgos asociados. Entonces nosotros lo que hacemos es una primera etapa introductoria pero que tiene que ver como en el marco de seguridad, de tal manera que conozca los elementos, que conozca los riesgos asociados (PH28).

En paralelo a la instalación de normas y rutinas, los docentes describen que el desarrollo de diagnósticos y ejercicios de contextualización de la enseñanza es clave en un escenario donde la diversidad de ritmos, estilos y saberes previos es la norma. Para estos, dado que los estudiantes no siempre cuentan con conocimientos

previos, es necesario recurrir a la transmisión de conocimientos de base y, a partir de ahí, trazar el proceso de enseñanza especializada.

...siempre lo contextualizamos. Si el chiquillo fuera solo con instalaciones no sabría qué es lo que es un radier, qué es un dintel, qué es una viga, un pilar. Y no viene en los módulos, no viene, no viene. Los módulos no lo colocan porque saben que afuera le van a decir “ya, mira, anda y fíjate, del radier, hay un pisazo, de ahí para abajo, un metro a nivel de piso terminado”. Si usted no le ha dicho antes algunas cosas, si no se las contextualiza, si no las ven, estos de ahora, ay, ay, van a dar tumbos (PH12).

...donde tenemos las falencias de los chicos es en el área computacional, se puede decir, ahí tenemos muchas falencias de ellos. Se les hace computación, tienen un año y el otro año, pero es muy poco. Es una hora a la semana, entonces en una hora a la semana les falta práctica. Yo sé que en una empresa privada quienes parten es el que sepa hacer planillas Excel, macro, fórmulas. Es como antiguamente la persona que sabía leer, o sea, no sé, es como que la lleva. Entonces nosotros tratamos de fomentar eso en los chicos, pero es difícil porque, como yo le decía, es un colegio que tiene muchos amigos, o sea que vienen de campo, que les cuesta la parte tecnológica. Entonces, ¿qué hacemos nosotros? De forma manual les hacemos prácticas a ellos, les hacemos ensayos de entrevistas de trabajo. Cuando estamos en forma presencial. Y también explicamos que cosas manuales ya no están quedando ya, está todo ya eléctrico ya, los mismos bonos, no sé, las cosas de las facturas, las boletas, todo eléctrico, ya está todo electrónico, ya no queda nada manual. Para la parte de si uno pide la licencia médica ya no está el manual, o sea ahora también es computacional. Entonces eso nosotros les explicamos a los chicos, que tienen que ellos ya si les damos muy poco aquí en el colegio, que ellos igual empiecen también por sus propios medios a buscar información de Excel, a aprender un poquito más de Word (PH26).

Al buscar delimitar las características centrales de las prácticas, los docentes expresan con claridad su visión epistemológica respecto de la enseñanza y del aprendizaje. Como se vio en otra sección de este acápite, para estos docentes el aprendizaje en la educación técnica tiene un alto componente práctico y, por tanto, las actividades de enseñanza deben procurar poner *en acto* el aprendizaje teórico. Ahora, la combinación entre los teóricos y prácticos tiene diferenciaciones que dependen de la naturaleza de los sectores implicados. El área de administración y contabilidad tiende a desarrollar una dimensión teórica mayor, mientras que, en general, en el resto de los sectores, el componente práctico parecería ser más extenso. Con todo, la estructuración y secuencialidad dependerá de los contenidos y competencias específicas trabajadas y las características de los estudiantes. En tal sentido, y como se ha señalado, el desarrollo de las planificaciones exige realizar un análisis de los y las estudiantes y las condiciones de materialidad dispuestas para el aprendizaje.

Así que es así, tenemos un porcentaje del horario que es teórico y un porcentaje que es práctico. Obviamente si uno lo ve, idealmente lo mejor sería 20/80, pero a veces no es tan así. No es tan así porque tenemos que acomodar, esperar a veces que los materiales estén o a veces nos pasa que todo el curso debía estar haciendo por ejemplo instalación de red de riego, no da para todos porque no tengo el material. Entonces trabaja un grupo con eso, otro está haciendo algo parecido, pero no similar, no ocupando los mismos elementos, y se trabaja con hartos ingenios, hartos ingenios porque a veces no tenemos los recursos y hay que tratar de darle complemento al currículum (PH12).

...tenemos alumnos súper aventajados que, no sé, en el caso concreto, fabricar la pieza de un torno, se demoran, no sé, de las 10 horas que están planificadas, se demoran 3. Entonces ahí necesariamente en las otras 7 hay que hacer algo con el chiquillo, y empezamos a avanzar entonces con él. En base a lo mismo, a lo que ya aprendió probablemente, le potenciamos, le complementamos, y él sigue cubriendo ese espacio, dándole ese espacio al

otro que está un poco más lento, y después alineamos el segundo aprendizaje de nuevo y partimos de nuevo. O sea, en el segundo aprendizaje en limpio. De nuevo al mismo aventajado probablemente le va a ir bien y lo va a hacer más corto y también se sigue potenciando. O sea, ahí yo creo que en educación técnica uno de los primeros requisitos es ser flexible en ese sentido (PH28).

La descripción de las estrategias pedagógicas revela que un grupo significativo de docentes entrevistados utiliza la metodología de aprendizaje basada en proyectos (ABP). Este modelo es ampliamente valorado, puesto que se le reconoce la virtud de potenciar el trabajo colaborativo y desarrollar habilidades de carácter transversal, es decir, apoyar el desarrollo de la metacognición, la reflexión y otras habilidades significativas en los y las estudiantes.

...generalmente parto mis clases por lo expositivo, buscando la teoría la puedan aplicar. Entonces ahí trabajo por proyectos, aprendizaje basado en proyectos, que es como para actividades más largas, donde van a estar un par de clases, un par de horas trabajando en torno a este proyecto, o si no también trato de trabajar en resolución de conflictos o de problemas. También trato de enfrentar harto a los chiquillos, como de darles casos y casos similares a distintos grupos y ver cómo lo enfrenta cada grupo para discutir en torno a las decisiones que se hubieran tomado, por qué se tomaron así, por qué este grupo actuó así, por qué este no, y como generar harto la conversación. Trato de que se dé la reflexión, de no enseñar a hacer una técnica, un procedimiento porque sí y “esto es así y así quedó”, sino que hacer como esta metacognición de por qué, de cómo aprendí esto, por qué lo aprendí así, por qué así es bueno que lo hagamos (PM22).

El año pasado por lo menos cuando articulamos con la profe de ciencias para la ciudadanía tratamos también de hacerles ver esto, de que es bueno saber formular un proyecto porque el día de mañana pueden tener ellos una idea, identificar una oportunidad, tener una idea y a lo mejor desarrollarla a la par, en paralelo al trabajo que pueden estar haciendo (PM22).

En el marco del desarrollo de la metodología de proyectos, se describen experiencias en las que la articulación entre docentes asume un rol protagónico. Estas no necesariamente se efectúan por directrices que emanan de equipos centrales, sino que tienden a ser individualizadas. Las iniciativas, en general, son lideradas por docentes que han tenido formación previa en ABP, e incluyen docentes de las especialidades similares y en algunos casos también docentes de la formación general.

He hecho algunas articulaciones de trabajo para hacer como guías relacionadas con lenguaje, matemáticas. Siempre estoy viendo eso con algunos profes. No, la relación es súper buena. De hecho, en el grupo de emprendimiento trabajamos colaborativamente entre mecánica industrial y electricidad, y el trabajo colaborativo sale súper bien (PH8).

(b) Percepción de los procesos evaluativos

Al aproximarnos a las estrategias evaluativas, se advierte que el elemento central es la noción de proceso. Para los docentes entrevistados, los procesos resultan ser el componente nuclear del aprendizaje práctico y, por tanto, la evaluación debe procurar ser exhaustiva en su reconocimiento. En un esquema basado en proceso se pone de relieve la importancia de la secuencialidad de los pasos, la capacidad de análisis de las dinámicas del quehacer, dejando en un lugar de menor relevancia el resultado. Estos posicionamientos, por cierto, pueden resultar disfuncionales a las demandas de rendición de cuentas y estandarización, generando eventuales quiebres con las dinámicas escolares.

Nosotros somos no tan, me refiero como formación, no me preocupa tanto el resultado a lo mejor como al profe de matemáticas, me preocupa un poco más el procedimiento. Porque puede que el resultado a lo mejor en matemáticas si está malo, pucha, está malo nomás. No le asignaron a lo mejor un poquito más de puntaje porque hizo un par de cosas buenas. Pero nosotros sí, nosotros sí tendemos a valorar el procedimiento. Puede que a lo mejor el resultado a lo mejor no sea el esperado, pero eso se puede mejorar. Se puede mejorar (PH12).

La importancia del proceso... ¿Y qué pasa? Que yo creo que, en mucho de lo técnico, un paso que te saltes o un paso que esté erróneo, todo el proceso para adelante queda invalidado. Si tú te equivocas en una cosa, en contabilidad es lo mismo, o sea, si tú te equivocas en una liquidación de sueldo no le puedes decir a tu trabajador “sabes qué, no te preocupes, el próximo mes te lo arreglo”. No, tu trabajador está exigiendo lo que es suyo y tú tienes que como técnico saber que estás trabajando con una herramienta que en realidad la utilizas tú, pero es para la otra persona porque él tiene sus créditos, o tiene que justificar por qué tiene una casa, etcétera, etcétera. Entonces en ciertos momentos la evaluación se torna muy larga por el proceso (PH2).

En consonancia con el valor atribuido a los procesos, algunos entrevistados expresan que las metodologías utilizadas abarcan estrategias evaluativas de carácter sumativas, y, principalmente, formativas. En tal sentido, el uso de autoevaluaciones, coevaluaciones y heteroevaluaciones resaltan entre las propuestas descritas. Se hace explícito que las estrategias formativas permiten capturar el proceso de aprendizaje, promueven la reflexión de los propios estudiantes, y a su vez, permitirían una mayor motivación e involucramiento por parte del estudiantado.

Hago trabajo formativo y trabajo sumativo. Aplico autoevaluaciones, coevaluaciones, heteroevaluaciones. (...) No sé, dos o tres veces a la semana estamos haciendo actividades formativas, actividades cortitas, por ejemplo, no sé, responder un par de preguntas, no sé, mediante lluvia de ideas, por ejemplo, vamos fortaleciendo algunos conceptos clave. Y eso lo vamos evaluando de manera formativa. También hacemos, por ejemplo, estos mismos mapas conceptuales, muchos de ellos son formativos, no llevan una nota sumativa. Entonces ellos saben, qué sé yo, les vamos dando un timbre por participación en clase, vamos corrigiendo para que cuando sea evaluado les vaya mejor (PM4).

Lo que a ustedes tiene que importarles es cómo respondieron, cómo se enfrentaron a esta evaluación y cómo les están retroalimentando, si está bien, si está mal, qué le falta a esto, qué le falta a esto otro. Porque al final en el trabajo eso es lo que pasa, nos dicen cómo estamos haciendo nuestro trabajo, si lo estamos haciendo bien, si lo estamos haciendo mal, pero no nos están dando notas” (PH8).

Y yo tengo una lucha a veces con mis colegas en el sentido de que, a ver. La evaluación no tiene que ser punitiva. ¿Por qué no podemos tener evaluación motivante? Por ejemplo, el trabajo grupal, el trabajo de equipo. ¿Cuántos comportamientos profesionales yo le puedo entregar a una estudiante si le enseño a trabajar bien en equipo? Y de ese equipo yo puedo hacer una evaluación colectiva y saco de ahí una coevaluación y una autoevaluación, y de ahí un promedio al libro de clase (PM24).

Como se ha enunciado, la implementación de estas estrategias, de acuerdo con lo descrito por los docentes, no siempre tiene una recepción favorable en los establecimientos educativos. Su aplicación, desde su perspectiva, no se ajusta a los tiempos que están marcados por los equipos técnico-pedagógicos, ni se acerca a las lógicas evaluativas del sistema escolar. En este sentido, se expresa una discordancia entre las estrategias evaluativas que requiere la formación diferenciada en la EMTP y las prácticas y dinámicas que predominan en los liceos.

...en ciertos momentos la evaluación se torna muy larga por el proceso. Entonces los cuestionamientos que tenía por parte de mis superiores era que me demoraba mucho en evaluar. Entonces yo “acompañame a la sala. Por

favor, ven conmigo y yo te demuestro por qué me demoro tanto”. Entonces, imagínate, una sala con 35, 40 niños, donde tengas que revisar, no sé, 5 liquidaciones de sueldo, planillas de cotizaciones. Porque para mí hubiese sido fácil hacer una liquidación y hago una planilla, y hago el trabajo súper corto y que el chiquillo entienda la idea, pero cuando nosotros nos reuníamos como profesores la idea no era que el chiquillo entendiera la idea, el chiquillo era que saliera con las competencias, cosa que cuando pudiese trabajar él ya tenía el lenguaje y él ya tenía la técnica para poder reemplazar a cualquier persona. Esa era nuestra política como profesores, pero chocaba de repente con los tiempos y recursos que nos proponía el colegio (PH2).

Si bien existe consenso en cuanto a que las estrategias evaluativas deben focalizarse en los procesos y retroalimentar el proceso de enseñanza y aprendizaje, los docentes manifiestan que implementar dichas prácticas resulta complejo. En este ámbito, se vuelven a demandar herramientas y conocimientos que permitan fortalecer la evaluación y asegurar que el enfoque de competencias pueda ser desarrollado plenamente.

...en TP siento también que cuesta evaluar en torno al enfoque por competencias. Como que yo he visto de repente evaluaciones que se quedan solo en el conocimiento o se quedan solo en el conocimiento, así como en saber conceptos, ideas, y como que cuesta un poco que en las evaluaciones se integre correctamente el cómo el estudiante me comprueba que maneja el saber un procedimiento o el saber hacer algo desde su conocimiento teórico y además incluir la actitud (PM22).

...es una debilidad. Sobre todo, en la evaluación ahora por rúbricas, en realidad se complica bastante poder diseñar las rúbricas, poder la evaluación cualitativa, que se está dando mucho auge, el proceso, el seguimiento, el proceso en realidad. Todo lo que es trabajo administrativo. Porque yo les digo a mis colegas “para mí siempre fue mucho más fácil trabajar en el taller”, porque yo les digo “mira, este fue el primer trabajo que hizo este alumno, y mira este otro en un mes o dos meses”. Yo tengo al tiro las panorámicas, pero a nivel de papel, que hay que llenar todo, la rúbrica, esto, esto, esto, llenar y diseñarla, y que sean atingentes, algunas veces la profesora de UTP: “que esté bien enfocada, qué porcentaje de logro de este objetivo, que no se lleve tanto, digamos, el peso de la evaluación, el tipo de preguntas”, todas esas cosas, todas esas cosas nos complican, nos complican a nosotros (PH7).

(7) Vínculos con el sector productivo

Aunque muchos de los docentes que se desempeñan en la EMTP, particularmente los que tienen una trayectoria larga en la docencia, han perdido el contacto directo con el mundo productivo y las empresas de los sectores de sus respectivas especialidades, estos reconocen la relevancia de su incidencia en la configuración del curriculum diferenciado y las propuestas educativas de sus propios establecimientos. En esta sección del Informe se revisará, brevemente, algunas consideraciones sobre la visión que los entrevistados tienen de las demandas del sector productivo y los aprendizajes que se logran en los respectivos lugares de trabajo.

(a) Demandas del sector productivo

Como se ha señalado a lo largo de los resultados del estudio, los docentes perciben que los actores del mundo productivo circunscriben sus demandas no necesariamente a competencias técnicas específicas, sino que, principalmente a las denominadas habilidades blandas. Esta percepción, si bien es extendida, no se manifiesta de igual manera en todos los discursos, pudiendo reconocerse un modelo mayormente funcional al requerimiento de un *buen trabajador* (aquel que expresa conductas apropiadas a un orden institucional y cumple con las condiciones de honestidad y respeto) respecto a otro modelo que enfatiza en la capacidad del estudiante

y/o egresado de demostrar competencias técnicas propias de los objetivos de aprendizaje definidos en el currículum de formación diferenciada. Las citas que se presentan a continuación expresan esta diferenciación:

Y donde nosotros mandamos a los chiquillos a hacer la práctica muchas veces nos dicen eso, o sea “usted enséñele a cumplir horarios, a que no me robe los materiales, que me cuide las máquinas y el resto se lo hago yo aquí”. Porque enseñarle a manejar una máquina nueva, por ejemplo, un torno CNC, en una semana se puede lograr para la actividad que el empresario lo quiere. Si lo quiere, no sé, para hacer hilos cuadrados, en una semana lo tiene listo al niño, ya hace hilos cuadrados, listo. Pero la parte de cumplir horarios, el buen trato, que no se robe las cosas, que ayude a cuidarlas a la empresa y que esté en un buen clima laboral, eso es difícil. Además, que el empresario no tiene tiempo para hacer eso, él saca nomás cosas y dice “este me sirve”, “este no”, y así (PH7).

los empresarios quieren que el niño, entre más completo, porque ellos lo primero que hacen, el empresario, es que el niño entre a trabajar y a funcionar, y que demuestre ambas cosas, pero para mí, como experiencia, yo soy de que vaya a las dos cosas, las habilidades blandas y las habilidades técnicas. Si el niño lleva esas habilidades blandas, yo les digo valores porque ahí está todo, responsabilidad, la honestidad, el respeto, está todo eso, y yo le enseño valores, y son habilidades blandas en el fondo, pero si el niño tiene esas dos habilidades, las competencias técnicas y las competencias valóricas o habilidades blandas, el niño es exitoso en la empresa (PH14).

Como se indicó, aunque el discurso funcional actitudinal acerca de la formación de los jóvenes para su incorporación al trabajo o, más específico aún, *a la empresa (que cumpla con los horarios, que sea honesto...)* sigue siendo un modelo vigente en las representaciones de muchos docentes, al profundizar en sus contenidos, por lo general este se acompaña de *matices contenidistas* o del reconocimiento de la necesidad de una formación de mayor complejidad para la inserción adecuada al mundo laboral y/o la continuidad de estudios.

(b) Percepciones sobre el aprendizaje en lugares de trabajo

Los lugares de trabajo constituyen, desde el discurso de los docentes, un espacio privilegiado de aprendizaje. Es ahí donde se pone en práctica lo aprendido en el liceo, transformándose para los estudiantes en un escenario de gran potencial motivador. La práctica en las empresas se representa como un espacio en el que se viven situaciones reales y que ayuda a fortalecer las competencias y las disposiciones requeridas. Esta experimentación práctica es vital para la adquisición de competencias que habiliten para el mundo laboral, siendo deseable que se integre al proceso formativo. Dado que la mayoría de los establecimientos no tiene incorporado un plan de formación por alternancia, las innovaciones docentes tendientes a asegurar aproximaciones laborales tempranas son variadas.

En las practicas ahí los chiquillos ven distintas realidades y ellos lo que hacen ahí es ver lo que nosotros les enseñamos (PM13).

los chiquillos cuando están en la parte TP lo único que quieren es como ir a ejecutar, “vamos, vamos, a hacer cositas”, y ahí hay que frenarlos un poquito y decirles “no, si no podemos ir allá si no tienen claro lo que vamos a ir a hacer... (PH12).

Prácticas con reales oportunidades de aprendizaje por especialidad. O sea, es que ese es el foco de la especialidad porque, si no, no tiene sentido. O sea, si tú estás enseñando técnico en enfermería, porque hay dos especialidades, adulto mayor y especialidad en enfermería, yo [trabajo (46:23)] enfermería, entonces ellos se están capacitando para administrar medicamentos, para dar oxigenoterapia, para alimentar por sonda, por hacer una curación, administrar inyectables, y en su práctica no lo pueden hacer, ¿qué sentido tiene? Se van a desmotivar, se desmotivan y abandonan la práctica, no sacan su título, entonces nos disminuye el porcentaje de titulados y

además a nosotros nos evalúan por eso, por eso nos miden, por los titulados. Entonces los chiquillos se desmotivan, el *boca a boca* después “no, para qué vas a estudiar eso si es re fome, te van a mandar a un asilo de adulto mayor”. Entonces el hecho de no tener buenas prácticas a nosotros nos limita. Nos limita y en el fondo desmotiva a un grupo de estudiantes, que son chicos todavía, que están recién saliendo al campo laboral, donde ellos quieren hacer muchas cosas, entonces les cortan las alas en ese sentido, al no recibir a estudiantes de educación media (PM4).

Ahora bien, evidenciándose un amplio reconocimiento de las virtudes del aprendizaje en empresas, la visión sobre el sistema dual es discreta. Este sistema es considerado como una propuesta formativa que permite a los y las estudiantes desarrollar capacidades especiales y “madurar” laboralmente, pero que, no obstante, presenta importantes fisuras en su diseño e implementación.

Siento que hay una maduración de los chicos. Que al enfrentar la práctica profesional un tradicional con un dual, el dual va a estar mucho más preparado en enfrentar esa práctica y el tradicional tiene que adaptarse a esos cambios y puede ser muy frustrante para ellos dentro de la empresa, porque me ha pasado que hay chiquillos que son tradicionales que no aguantan cosas que ya los duales saben. Por ejemplo, que el jefe le diga “llegaste tarde tres veces, tienes que irte de la empresa”. Como que los duales ya saben, los tradicionales no (PH8).

Una primera crítica de carácter estructural remite a la temporalidad con la que se organiza. Para algunos docentes, la formación dual solo debiese implementarse luego de una formación específica previa, puesto que se requieren ciertas competencias mínimas en los y las estudiantes para su ingreso a las empresas. Desde esta mirada, es riesgoso que los y las estudiantes participen de las actividades laborales sin tener conocimientos técnicos especializados. Esta exposición, sin preparación previa, también conlleva a incrementar la deslegitimación de la EMTP entre los agentes del mundo productivo.

yo siento que el programa dual debería ser solo en cuarto medio. ¿Por qué? Porque en tercero, tú sales a dual en tercero con un mes de clase de especialidad, que son puras charlas del mundo laboral. Entonces sales demasiado desnudo, por no decir otra cosa. (...) Acá hay alumnos que llegan porque, no sé, porque el tío es mecánico, el papá es mecánico, conocen, pero hay algunos que no conocen nada. Entonces cuando llegan al taller lo primero que dice el maestro “no, este cabro es malo, profe, no sabe nada” (PH6).

Además de las restricciones enunciadas, los y las docentes constatan que la cultura laboral que se vive en algunos sectores productivos no es propicia para los jóvenes que recién se incorporan a la formación diferenciada. Las relaciones interpersonales y las prácticas culturales que inundan ciertos espacios pueden obstaculizar los procesos formativos. En este marco, los discursos predominantes aluden a condiciones extrínsecas a la escuela, apuntando a que los trabajadores encargados de la alternancia en las empresas no cuentan con las competencias requeridas para apoyar los procesos formativos.

Las debilidades serían, claro, como están trabajando con gente adulta hay que tener cuidado ahí con las relaciones que hay, que hay maestros que son muy, dicen muchos garabatos, son muy vulgares con los chiquillos, entonces hay que tener ojo. O que los tratan mal en algunos sentidos. No sé, por ejemplo, una vez nos pasó que a un chiquillo le dijo que era tonto, que no podía aprender. Entonces ese es como lo que hay que fortalecer (PH8).

El programa dual chileno es una mala copia del programa dual alemán, por ejemplo. Y el programa dual, en lo personal, si a mí me preguntan mi opinión personal, a mí no me gusta cómo se hace aquí en Chile porque la mayoría de los maestros en los talleres queda gente antigua, gente que no tiene una preparación, sino que

aprendió más con el trabajo a través de toda su vida, pero esos maestros viejos también tienen mañas, tienen defectos también y esos defectos de repente los chiquillos los absorben. Entonces cuesta. Cuesta (PH27).

Lo anterior se suma a eventuales factores internos vinculados a las características de los y las estudiantes. Las conductas “irresponsables” que prevalecen entre los jóvenes de la EMTP, a juicio de los y las docentes, conformarían un escenario complejo para el sistema dual. En esta perspectiva, los y las docentes sostienen que las condiciones con las que deben contar los establecimientos educativos son exigentes. Para asegurar un desarrollo adecuado, los agentes formativos deben implementar un monitoreo permanente y acompañar el proceso formativo con un trabajo de reflexión sobre las experiencias y los aprendizajes.

Tenemos que andar viendo la niña que fue a clase, un poco ahí marcando, llegó a la empresa o no llegó, llegó al internado o no llegó. Entonces eso igual es algo extra que no figura en los programas ni en ninguna cosa. Uno es responsable de los traslados de las alumnas, entonces tiene que saber si llegó a la empresa y si está trabajando en la empresa (PM25).

Así que también realizar el proceso de retroalimentación con el tutor de la empresa donde yo voy viendo cuáles son las debilidades, cuáles son las fortalezas, los remediales que yo le sugiero al tutor que aplique en el desarrollo de la práctica en la empresa y cómo al final logramos cambiar estas debilidades que aprecia la empresa y logramos que el alumno desarrolle una buena práctica en términos de las horas que nos exige la Secretaría Ministerial de Educación... (PH21).

El sistema dual también se encuentra restringido por las características de los territorios. En ciertos espacios territoriales, las condiciones socio-productivas y los vínculos empresa-liceo merman las posibilidades de los establecimientos para encontrar empresas dispuestas a recibir a estudiantes de la EMTP y apoyarlos. En esta línea, se ponen de manifiesto las desiguales condiciones territoriales para el despliegue de la alternancia, lo que se suma a las complejidades para gestionar las prácticas profesionales.

Empresas constructoras son muy, muy escasas, y llegan solamente en el verano, que es cuando...construyen. Anualmente aquí no hay mucha construcción, solamente en el verano. Entonces como en el verano construyen acá, en lo que se acomoda bastante es en la práctica profesional, y que les sirve mucho, pero la dualidad siento que les ayudaría mucho más desde tercero medio (PH1).

Bueno, en realidad a nosotros este año nos llegó esa propuesta para la formación en alternancia, pero hay un problema en Talca porque la cantidad, digamos, de industrias o de talleres grandes que quieran trabajar con los colegios es poca (PH7).

...nos cuesta mucho en el área de enfermería conseguir prácticas que sean interesantes para ellos, que sean como motivadoras. En hospitales, consultorios o en centros de salud no nos reciben a estudiantes de colegio. Entonces terminan haciendo sus prácticas en residencias de adulto mayor, que es muy bonito el trabajo con adulto mayor pero no a todos los niños les gusta ni todos tienen las habilidades para trabajar con adulto mayor. Entonces terminan por abandonar su práctica, por terminar un poquito decepcionados de la especialidad. Porque estudian muchas cosas que se podrían poner en práctica en otras áreas, por ejemplo, en atención primaria o en intrahospitalario, y el sistema no nos permite a nosotros colocar a los estudiantes del colegio dentro del sistema intrahospitalario. No nos permite. Sencillamente no nos dan la opción (PM4).

Frente a las debilidades expuestas, un docente expresa la necesidad de que las prácticas profesionales puedan ser gestionadas y apoyadas centralmente por el Ministerio de Educación, señalándose que esto constituye una

expresión del desamparo que experimenta la EMTP por parte del Estado. Esta mirada remarca los sentimientos de desamparo e invisibilización presentes en las subjetividades de los docentes de las especialidades técnicas.

Desgraciadamente, allá vi una mesa de tres patas que trabajaba muy bien en España y acá en Chile no trabaja bien, que es la empresa, el Estado y el liceo. ¿Por qué? Porque el Estado no está con nosotros para cumplir las necesidades de los jóvenes. Es el liceo el que tiene que gestionar con las empresas directamente. Y yo creo que ahí está la falencia. Debería haber otro agente, que debe ser el Gobierno Regional a través de las Municipalidades o la Gobernación el que tenga un ente que sea el nexo entre la empresa y el liceo, pero que no sea el liceo con la empresa, sino que sea este ente gubernamental, ya sea municipal o estatal, el que conecte a la empresa con el liceo. Y se vayan retroalimentando para ver las necesidades y las cualidades que deben tener los futuros trabajadores que son nuestros alumnos para que el mundo laboral regional no ponga ningún obstáculo para recibir a estos alumnos una vez que egresen.... (PH21).

(8) Experiencia institucional y percepción sobre grado autonomía en desarrollo de especialidades

Las características de los establecimientos educativos, su estructura de funcionamiento, o la gestión directiva respecto al desarrollo de las respectivas especialidades constituyen elementos contextuales de gran relevancia para el desarrollo profesional de los docentes de la EMTP. En esta sección, se analizará la experiencia de los docentes en su espacio particular y se revisará las percepciones que estos tienen respecto a la gestión de su especialidad en el marco del desarrollo organizacional de los centros educativos.

(a) Lugar de la especialidad en la modalidad de organización institucional

Las formas de organización institucional y el lugar de las especialidades dentro de los establecimientos son heterogéneas. En algunos casos existe un jefe de formación técnica que cumple la función de articular las especialidades, pero por lo general predomina la presencia de un jefe de UTP encargado de la dimensión pedagógicas genéricas y jefes de especialidad encargados de articular el trabajo interno y el vínculo con las empresas por medio de la gestión de las prácticas y el modelo de alternancia en los casos en los casos en que éste existe. A partir de los resultados de las entrevistas, se percibe una tendencia a que cada especialidad cuente con su forma de organización independiente tanto de las otras especialidades dentro de los mismos establecimientos, como respecto a los departamentos de formación general. Los relatos de los docentes tienden a enfatizar la autonomía del trabajo dentro de las especialidades, destacando además el trabajo en equipo en su interior y la horizontalidad de este:

Sí, siento que tengo autonomía. Sí. Sí, porque no tengo a mis jefes que estén ahí “David, tienes que entregar esto, tienes que entregar lo otro”. No, como que informan en cada reunión, yo tengo mi cuaderno, anoto todo y hago el trabajo, lo entrego al plazo. No tengo que me estén diciendo las cosas a cada rato (PH8).

Nosotros en general todas las tareas las tomamos como grupo, como equipo. Nadie se, en buen chileno, por así decirlo, se rompe con los tarros, no. Lo conversamos y ahí asignamos tareas, “tú te vas a encargar de esto, yo me voy a encargar...”, de acuerdo con la expertiz que tiene cada uno (...). Así es que trabajamos muy bien y yo estoy muy conforme con eso (PH27).

Sin embargo, es posible también observar que esta autonomía, en algunos casos parece estar relacionada con la ausencia de un sentido de articulación claro a nivel institucional. En algunos relatos se observa la experiencia de relaciones organizacionales y roles formales que no logran concretizarse en una expresión claramente definida en la práctica, existiendo, en varios casos una falta de claridad respecto a las funciones que cada uno

cumple dentro de la especialidad y la orgánica institucional o, por el contrario, cargos y tareas que se desempeñan sin que exista el rol formalmente:

La jefa de carrera y jefe del departamento, que es mi colega, en el fondo es como el título, es como para representar el trabajo que hacemos en conjunto. Es más que nada un cargo administrativo, más que un cargo de jefatura (PM3).

Mi tarea (como jefa de especialidad) es, bueno, nunca me la han dado así tan clara (PM4).

(...) mis funciones son de coordinación de la especialidad. Me coordino con los otros docentes. Soy, como yo armé la especialidad, entrecomillas, soy un jefe entrecomillas, que genera las directrices de lo que hay que hacer a petición de UTP, pero yo no tengo un cargo, mi cargo es docente, soy profesor. Ese es mi cargo, pero entrecomillas soy yo el que coordino la especialidad, UTP siempre me pregunta a mí (PH30).

Así también, en algunos relatos es posible extraer que las condiciones de autonomía del lugar de las especialidades dentro de las dinámicas organizacionales parecen desprenderse de una cierta dificultad de dar sentido articulado a la formación TP dentro de la orgánica institucional más amplia. El desconocimiento de los saberes técnicos por parte de algunos equipos directivos y una falta de herramientas pedagógicas que acojan la especificidad de la formación TP al parecer, abre un espacio de libertad para el trabajo dentro de las especialidades, al mismo tiempo en que se expresa la incapacidad de ofrecer soportes adecuados para su ejercicio:

Entonces nosotros, siendo bien sincero, teníamos mucha libertad. O sea, se nos decía “apéguese a lo que decía el currículum” y en realidad el currículum se basa en objetivos bastante, a ver, que uno los puede alcanzar de diferentes maneras, entonces teníamos cierta libertad para elaborar nuestra planificación y lograr esos objetivos. Entonces éramos, somos bastante autónomos, por así decirlo. No tenemos como un jefe de UTP, no teníamos un jefe de UTP que estuviera revisando con una mirada técnica lo que hacíamos (PH1).

El jefe de UTP la verdad es que no, solo le importa que le demos cobertura al programa y fue como esa la indicación al inicio. Yo soy la jefa de la especialidad, entonces yo con mi equipo lo que hacemos es definir los núcleos temáticos a desarrollar durante el año (PM4).

Tal como se observa en las citas anteriores, la autonomía es percibida en relación con una cierta incapacidad de articular las capacidades pedagógicas de los establecimientos en general con la especificidad y necesidades de cada especialidad. Esta distancia con la formación TP encuentra también su expresión en las posibilidades de articular pedagógicamente la formación TP y la formación general. En este sentido, respecto a la integración de ambos componentes de la EMTP se percibe un reconocimiento transversal de su importancia en términos de desarrollar oportunidades de aprendizaje más significativas en los estudiantes, pero que sin embargo, su implementación en la práctica es menos clara, predominando la sensación de una desconexión entre ambos:

...yo diría que esa quizás es una debilidad o un tema que falta por desarrollar para poder obtener mejores resultados. Yo les hago clases a terceros y cuartos medios, y por los ramos y los módulos en los que yo imparto los temas me doy cuenta de que hay cierta desconexión, que es tremendamente necesaria para el estudiante (PM23).

A través de las entrevistas es posible identificar dos tipos de experiencias predominantes, aquellas en las que se han producido formas de articulación y aquellas en las que pese al reconocimiento de su relevancia su implementación se ve obstaculizada por una serie de trabas. Respecto a las primeras, la forma de esta articulación tiende a tener un énfasis discursivo de los docentes de especialidad en la centralidad de la formación

TP, donde la expectativa predominante es que las disciplinas de la formación general, en particular lenguaje, matemática e inglés, operen como complementos satelitales, con el fin de desarrollar ciertas habilidades o conocimientos funcionales al currículum TP. Aunque esta visión es predominante, también es posible identificar casos en que el modelo es propuesto desde una visión que enfatiza las potencialidades de una sinergia de complementariedad entre formación TP y las disciplinas de la formación general. Lo anterior sobre todo a partir de la implementación de modalidades basadas en el trabajo de proyectos:

Hacemos muchos trabajos también interdisciplinarios con otros departamentos como matemáticas, como lenguaje, inglés. (...) Por ejemplo, con inglés se trabaja con manuales técnicos. Los profesores de inglés en general se abren a un nuevo tema, que es conocimiento técnico, y eso les sirve a los estudiantes porque las máquinas traen todos sus catálogos en inglés. Así es que se trabaja bastante bien (PH27).

Nosotros con la parte humanista tenemos un trabajo muy afiado de equipo en el sentido de que, por ejemplo con el profesor de inglés, nosotros les decimos que la parte de inglés que ellos pasen sea técnico, que le sea una ayuda al alumno para cuando tenga que ver, porque la mayoría de las máquinas y equipos que llegan a Chile llegan del extranjero y muchos vienen con el tablero en inglés o con los manuales en inglés, entonces es importante que en este caso el profesor de inglés también relacione el desarrollo del módulo de inglés con la parte técnica de la especialidad (PH21).

Sí, hacemos coordinaciones, sobre todo para los proyectos. Normalmente trabajamos con lenguaje, trabajar asignaturas técnicas con lenguaje o con inglés o con matemáticas, dependiendo de las asignaturas. Normalmente los tríos son lenguaje y dos horas técnico, matemáticas y dos horas técnico, y hacemos estos micro-proyectos donde trabajamos un objetivo en conjunto. (...) Entonces hicieron *flyers*, etcétera, con el tema de la cosecha, y bueno, obviamente la parte técnica la veía yo con la otra profesora del área técnica, y la parte de lenguaje, redacción, argumentación, era de lenguaje. Entonces trabajábamos juntos el proyecto (PM20).

Mientras algunos discursos dan cuenta de un trabajo más permanente, otros docentes describen los procesos de articulación pedagógica desde la excepcionalidad, expresando que las condiciones para esta dependen de iniciativas personales que se autonomizan de la visión y soportes institucionales:

No, es que el colegio tiene a todos los departamentos separados, o sea no hay una gran sala en donde están los profes. (...) Pero mantenemos contacto especialmente con los de matemática y de lenguaje. Ahí hay una relación que nos ha costado un poco conquistar (...). Entonces hay cosas que se han ido coordinando. (...) Pero eso a nivel más de que somos buenos amigos porque hay muy buena onda allá en el colegio, que otra cosa (PH18).

Antes de la pandemia era una cuestión como más por voluntad, o sea por esfuerzos personales uno de repente o yo en realidad le decía al profe de quinto básico, a la profe de historia que tiene que ver geografía en quinto básico y yo estaba viendo geografía de Chile en patrimonio en tercero medio, entonces que hagamos algo en conjunto entre tercero medio y quinto, y hacíamos exposiciones y trabajos y todo. Pero era una cuestión, así como, no sé, como algo más espontáneo de uno, no había una instancia o algo instaurado en el liceo que dijera “oye, es necesario que nos articulemos”, no sé (PM22).

La falta de una visión o herramientas institucionales respecto a la necesidad de producir formas de articulación se expresa también en el reconocimiento de que el trabajo de articulación no puede darse en la práctica. Algunos docentes declaran no tener las condiciones temporales y espaciales para el desarrollo de un trabajo colaborativo con la formación general, reforzando el discurso de falta de soporte y la circunscripción al despliegue de iniciativas individuales o puntuales:

Entonces se juntan muchas cosas, pero muchas veces no están estas instancias en donde yo puedo compartir en una reunión con un equipo de docentes. Entonces, por lo tanto, muchas veces cada profe está aislado, está haciendo su pega porque dentro tengo un horario de clases, pero no tengo un horario para reunirme con otros colegas para compartir esto (PH17).

Como que todos tenemos consciencia de eso, pero cuesta encontrar las instancias, los momentos, las comunidades de trabajo para poder generar ese ambiente de articulación. Es difícil, es difícil (PH28).

Otro obstáculo que también emerge en los relatos enfatiza el lugar que juegan las demandas de cobertura curricular de los docentes de la formación general. Existe la percepción de que las demandas en esta formación padecen de poca flexibilidad, dejando poco espacio para iniciativas pedagógicas. Lo anterior, enfatiza discursivamente la fragmentación curricular entre ambos componentes de la EMTP, así como también una distancia en la forma de asumir el ejercicio docente y la percepción de una falta de comprensión de la naturaleza propia de la formación TP por parte de los docentes de las disciplinas científico-humanistas:

El tema por ejemplo de la cobertura curricular, a pesar de que nosotros y con el coordinador pedagógico, desde el equipo pedagógico siempre tratamos de priorizar y darle esa flexibilidad, el profe está consciente o está como predispuesto siempre a que tiene que lograr su cobertura. Y la cobertura la tiene enfocada desde una cierta manera, y entonces eso es como una camisa de fuerza que tiene el profe que le impide muchas veces variar y articular con los profesores de especialidades. Versus que el profesor de especialidad tiene su mundo en la especialidad y le cuesta un poco extrapolarlo y llevarlo a la otra realidad (PH28).

Tratamos ahí de coordinar, pero como te digo hay que cumplir en los programas y ellos también tienen que seguir avanzando con sus aprendizajes esperados, sus OA, y así que se nos hace difícil, de verdad que se nos hace difícil el tratar de buscar ese apoyo colaborativo ahí entre el área técnica (PH14).

Mira, es un poco compleja en el sentido de que les cuesta mucho entender el foco del técnico-profesional. Por ejemplo, yo nunca, en todos estos años que llevo, nunca he logrado que la profesora de inglés enseñe inglés técnico. Yo no sé, dentro de mi ignorancia, si el inglés técnico es una especialidad aparte del inglés que no le enseñarán, no tengo idea, pero nunca he logrado que “profesora, tome, este manual de una placa madre, por favor, enséñeles a los cabros que lo traduzcan por lo menos para que conozcan las palabras técnicas, memory, device...”. Nunca he logrado eso. No quieren entender (PH30).

(b) Percepción sobre rol equipo directivo y Jefatura UTP en la implementación de las tareas de las especialidades

Tal como se señaló en el punto anterior, en general los discursos de los docentes expresan una relativa autonomía respecto al propio trabajo desarrollado al interior de las especialidades, pero amparada en la escasez de saberes pedagógicos que puedan responder de manera pertinente a sus necesidades específicas. Lo anterior tanto respecto a las especificidades propias de cada una de ellas en términos disciplinares como respecto a la especificidad pedagógica y didácticas de la formación TP versus la formación general. Esta distancia encuentra una de sus expresiones más nítidas en la percepción que existe del rol de la jefatura de UTP y las formas de vinculación que se desarrollan. En muchos relatos, emerge una crítica a la dificultad de dotar de significatividad el aporte de UTP al ejercicio de estos docentes. Esta crítica se fundamenta en la necesidad de reconocimiento de la especificidad de la formación TP tanto en términos curriculares como didácticos. Existiendo así una tensión entre el desconocimiento de los saberes técnicos, su naturaleza y el currículum oficial de esta modalidad con una demanda de acomodarse a los modelos pedagógicos dominantes en las disciplinas científico-humanistas:

(UTP no tiene) Nada de conocimiento técnico-profesional. Y a eso es a lo que voy yo. A veces los trabajos son tan para el técnico-profesional que ellos están más en base en el... Bueno, saben mucho, no lo niego, saben mucho, pero de TP no saben nada. Así que cuando uno pasa una rúbrica o una pauta de cotejo una prueba lo único que te ven es el formato, lo mismo de siempre. Y eso atrasa. Si ya saben si es un formato estandarizado, todo eso, se basan más en eso mismo, “es que profe, no puede preguntar eso”, “pero si es mi evaluación. Yo necesito saber si ellos saben eso o no saben eso”, “no, pero es que se está preguntando mucho, tiene que dejar...”. Y eso, es como “no, pero es que no tiene que hacer preguntas de pillería y todo eso, tiene que estar ahí la respuesta” (PH9).

Lo que pasa es que es lógico, es lógico que los colegios en cierto modo estén adaptados por el plan común, entonces los que se perfeccionan y los que en la mayoría de las veces, no digo siempre, pero en la mayoría de las veces los que se perfeccionan y asumen los cargos de rango medio, por decirlo de alguna forma, de rango medio-superior, son docentes, son docentes del plan común. El profesor de historia, el profesor de lenguaje, el profesor de matemáticas. Entonces, claro, vienen con una base netamente académica-pedagógica, de colegio, pero cuando te piden implementar una carrera la realidad es distinta. Entonces cuando tú presentas tus propuestas, tú presentas tus ideas, tú presentas tu visión del tema, porque se supone que a uno lo contratan porque uno en cierto modo mantiene las competencias para poder enseñar algo, te dicen que estás fuera del foco (PH2).

Esta sensación de que el soporte de UTP se reduce en muchos casos al ámbito formal, se expresa en la experiencia de un acompañamiento reducido a la fiscalización, por medio de la supervisión de las planificaciones y el control de la cobertura de los programas de estudio:

El jefe de UTP la verdad es que no, solo le importa que le demos cobertura al programa y fue como esa la indicación al inicio. Yo soy la jefa de la especialidad, entonces yo con mi equipo lo que hacemos es definir los núcleos temáticos a desarrollar durante el año (PM4).

Las planificaciones son estándares. Son un formato que el colegio te los pide y que te los pide la jefa docente, te los solicita los primeros días del mes todos los meses, y tiene que estar en su escritorio. Ahora, eso para ella ir viendo, para poder visitar, cuando te visita, cuando hace su vigilancia de observación de tus clases, ella va, ya sabe, mira de acuerdo a las planificaciones qué es lo que tú estás haciendo. O sea, si yo planifiqué trabajar en sanidad animal, en ver enfermedades parasitarias, no voy a estar viendo enfermedades virales (PH16).

Esta experiencia de un acompañamiento a veces *vacío* por parte de UTP y reducido a prácticas de fiscalización del cumplimiento de aspectos formales, se relaciona en algunos casos con un desgaste y desmotivación profesional, donde las demandas son percibidas como obstáculos para un mejor despliegue de sus acciones pedagógicas:

... el tema de la burocracia mata. Tanta burocracia mata porque al fin y al cabo uno termina invirtiendo más tiempo en rellenar el libro, que rellenar las actas, que tener que hacer esto otro, no (PH31).

Pese a lo anterior, si bien esta crítica a la formalidad del rol de UTP es extendida, también existen matices en el alcance del aporte de su función pedagógica. Algunos docentes relevan, pese a las limitaciones, la importancia de las retroalimentaciones pedagógicas de la unidad técnica. Tanto en la ejecución de las clases como en el diseño de material pedagógico y las evaluaciones, aspecto que, como se vio en el análisis del material cuantitativo, los docentes señalan tener mayores debilidades en el ejercicio de su docencia:

Es buena. Él siempre está pendiente de si estamos haciendo las planificaciones, las evaluaciones, que esté todo hecho al día. (...) Y no, es súper buena porque él entrega retroalimentaciones de las cosas que les enviamos. Yo siempre, soy súper, es bueno que me digan que le falta esto, que está bien, que está mal. Yo necesito que siempre

me retroalimenten dentro de lo que estoy haciendo, del trabajo que estoy haciendo porque al final siento que si no me lo revisan no sé cómo está, entonces no sé si puedo mejorar o no puedo mejorar el trabajo que estoy haciendo (PH8).

La gente de UTP tiene que estar ahí porque es la que te va a decir, voy a suponer, de pronto yo elaboro una rúbrica y yo creo que la rúbrica está perfecta, pero necesito otra visión y esa visión me la puede dar la gente de UTP. Me puede decir “sí, la rúbrica está buena” o “está mala aquí”, y la conversamos. Yo creo que siempre hay que tener con la gente de UTP esa posibilidad, sobre todo en la evaluación, porque la gente de UTP, yo siempre he pensado que ellos no son expertos, pero sí tienen conocimientos del currículum, de la evaluación, y que pueden hacer que el producto de una rúbrica sea el mejor (PH17).

Es importante señalar, que incluso en estos casos donde se le atribuye una valoración, de igual forma se mantiene la fragmentación entre el campo pedagógico y lo técnico, entre lo educativo, y tal como se señala en la última cita, la expertiz. Pese a esto, es relevante señalar también que, aunque de manera muy marginal, es posible encontrar relatos donde esta fragmentación es atenuada por medio de estrategias que acercan la unidad técnico-pedagógica a las especialidades de la formación TP. La docencia en los niveles en que se cursan las especialidades emerge como una posibilidad de producir el acercamiento para la alfabetización de la naturaleza específica de este tipo de formación. Así también, la figura del jefe técnico se configura en algunos discursos como un agente articulador entre ambas dimensiones de la enseñanza en esta formación, aunque, como se señaló se trata de experiencias puntuales sin que se observe mayor robustez de acciones que limiten la separación indicada:

...acá bien, acá es buena porque la jefa de UTP trabaja haciendo clases en los cursos que hacen práctica. Cuando la jefa de UTP está así por sobre recto y mira desde arriba todo el cuento, claro, puede pasar, pero acá nosotros tenemos reuniones todos los miércoles del grupo que ahora nos llaman educación de alternancia, que era nuestra formación dual. Entonces está la directora, está la jefa de UTP que hace clases en la especialidad de administración, y nosotros ahí informamos cómo están los chiquillos en las prácticas y cualquier problema que tengamos. Entonces no, en ese sentido ahí hay mucho apoyo (PM25).

la jefa de formación, ella por título es administradora turística, pero lleva muchos años en el liceo como jefa de formación, y yo siento que ella siempre está haciendo el esfuerzo por aprender y estudiar, de hecho, tiene un magíster de evaluación, tratando de aprender más sobre pedagogía y estar como al día en esto, pero aun así, toda la responsabilidad pedagógica como que siempre recae en la UTP. Ella es la que nos pide las planificaciones, nos pide, bueno, con la que tenemos que trabajar cobertura curricular, resultados de diagnóstico, de evaluación y no sé qué. Y siento que podría ser un poco mayor el monitoreo de la jefa de formación, sobre todo en apoyar a los profes que vienen recién llegando desde el área TP y no tienen ningún conocimiento pedagógico, que siento que son los que de verdad necesitan orientación y apoyo para saber cómo realizar una evaluación, cómo construir un instrumento, en fin (PM22).

(c) Principales demandas y formas de colaboración autoridades con equipos TP

Respecto a las formas de colaboración y apoyo institucional, en los discursos emerge como elemento fundamental las oportunidades de formación y en particular aquellas orientadas al desarrollo pedagógico. Vinculado a lo señalado en el punto anterior, varios docentes reconocen el desafío de la formación pedagógica como una de las principales necesidades para el desarrollo de su ejercicio docente y el tránsito desde el saber específico a la enseñanza. Pese a esto, existe en varios casos el reclamo frente a las pocas oportunidades de desarrollo profesional, tanto en el ámbito pedagógico como frente a las demandas de actualización. En algunos relatos se expresa la sensación de tener que enfrentar las demandas de su ejercicio docente sin disponer de los soportes institucionales necesarios. Frente a esto, se despliegan estrategias alternativas de acompañamiento y formación al interior de los mismos equipos de especialidad a partir de la formación informal por parte de aquellos docentes que cuentan con más experiencia:

Mira, desde mi punto de vista siento que, de lo que yo necesito, no se me ha capacitado. Así, bien drásticamente. Lo que he aprendido ha sido en base a la experiencia, ensayo y error. ¿Por qué? Porque lo que nosotros necesitamos es cómo lograr los objetivos de aprendizaje, pero de manera técnica y pedagógica, algo así. Pedagógicamente a mí me han ido a ver las clases 2 veces en estos 6 años. Entonces en una la colega me dijo que estaba todo bien y en la segunda, que fue el año 2019, encontró cosas que podía mejorar, que es el cierre de la clase. Entonces fueron esas dos instancias nomás que yo tuve como una retroalimentación. Pero aparte de eso, no. Yo siento que, en mi posición, me falta mucha capacitación. De las dos partes, tanto técnica como pedagógica porque como ingeniero no es lo mismo que enseñamos a nivel técnico (PH1).

...nosotros tenemos que inducir (a los profesores jóvenes) medianamente, en la medida en que coincidan los tiempos precisamente, inducirlos en metodologías dentro del aula-taller. O sea, nuestra aula es el taller, entonces no porque sea un taller nosotros, si bien es cierto emulamos y tratamos de acercarnos bastante a la industria, la metodología va a ser trascendente entendiendo que tenemos que hacer esa vinculación. No, en cierta medida, no es duplicar un taller, sino que el contexto o en el contexto tenemos que acercarnos a eso aplicando metodologías dentro de un aula. Entonces esa relación es la que nosotros tenemos que ir construyendo, y al final, desde mi experiencia, pasan varios años para que un docente haciendo clases logre asimilar esa metodología (PH28).

El año pasado llegó un profe sin experiencia. Ahí estamos nosotros los, era conocido mío, yo lo ayudé, así que ya, todavía lo reto, que le digo que se quería salir arrancando en la primera semana. Y ahora llegó otro colega que también nunca había hecho clases. Entonces ahí estamos nosotros tratando de apoyarlo: pasándole material, cómo yo abordo esta materia, cómo la ordeno. Porque yo cuando llegué los planes no me gustaron cómo estaban hechos y le dije al jefe de carrera “este plan está ordinario. Yo quiero hacerlo de esta forma”, “ya”, me dijo, “velo tú” (PH6).

(d) Recursos e infraestructura

Un tercer ámbito de tensión en términos de soportes institucionales corresponde a la dificultad añadida al ejercicio docente tanto por la escasez de recursos como la burocracia implicada en su uso. Si en los puntos anteriores, la falta de soporte y capacidades institucionales abre espacios de tensiones al igual que espacios de autonomía, en este ámbito, la experiencia es la de carencias materiales explícitas que obstaculiza de manera directa el ejercicio docente:

Lo que no se hace, lo que no se hace tampoco en los colegios es que los TP cuenten con recursos propios o con un presupuesto al año, cosa de que, si el coordinador tuviese más atribuciones, poder decir “mira, planifiquemos con esto que el sostenedor nos entregó hoy, a principios del año, y con eso tenemos que llegar al final del año. Tenemos que tratar de distribuirlo de la mejor manera posible para poder lograr nuestros objetivos”. Eso no se da. Tú, actividad que haces, tú tenías que elevar una solicitud a UTP, de UTP pasaba al director, del director pasaba al sostenedor y el sostenedor lo conversaba, no sé, con la familia, y nuevamente bajaba la respuesta al director, del director a UTP y de UTP al coordinador de TP y el coordinador de TP, en la reunión que nos tocara, nos entregaba la respuesta. (...) Entonces tú te preguntas de repente “¿el presupuesto es pequeño? No sé, ver una película, poder sacarlos a la calle”, que no implicaba mucha burocracia, y al final terminan haciéndote ceder en términos de actividades de mejora porque tú sabes que es un proceso demasiado latero para poder decir un no (PH2).

Y lo otro, no sé si a ti te dije, que es lo que se necesita, el apoyo, el apoyo, el recurso, donde está más débil la enseñanza técnica son los recursos, los recursos para implementar. Para entregar una buena formación a los jóvenes se necesitan los recursos económicos o los insumos, como tú quieras llamarlos. Los insumos, y eso significa recursos oportunos. (...) No hay recursos para enseñarles a los niños (PH14).

Además de esta percepción de obstaculización, emerge también la sensación de sobrecarga laboral. Esto tanto en comparación a las tareas pedagógicas que deben desempeñar sus pares de la formación general, como a la necesidad de tener que volver sobre lo diseñado permanentemente por los atrasos en la llegada de los recursos:

Por ejemplo, mire. Usted sabe, claro, cuando uno se forma como ingeniero le gusta hacer las cosas bien, bien metodológico, paso a paso, pero eso de hacer trabajos dobles no me gusta. Eso que te piden, usted sabe que en el técnico-profesional te piden muchas cotizaciones y todo eso pasa por el docente. Aparte las clases que uno tiene que generar, tanto teóricas como práctico, tiene que encargarse de todos los insumos que llegan de lo que falte en el liceo, generar esas cotizaciones, hacer los inventarios, y hay mucha responsabilidad del docente en la especialidad. Estamos hablando que hay mucha carga, mucha carga. Más que los otros colegas del plan común, que ellos se preocupan solamente de sus clases, sus notas y la asistencia (PH9).

Entonces siempre estamos priorizando, siempre estamos haciendo como estrategias. Los materiales de enseñanza a mí me los piden en octubre, desde agosto ya empezamos a hablar, por ejemplo, este agosto ya vamos a empezar a hablar de los listados de materiales, llegado octubre “ya, hay que mandarlo. Revisemos lo que hay”, se manda. Y resulta que llegan en agosto del año siguiente, si es que llegan. Entonces no, o si nos dicen “oye, sabes qué, en junio hay que volver a priorizar porque no están las platas. Entonces ese listado que tú mandaste prioriza lo que tengas que priorizar porque eso va a llegar. Y, aun así, eso no llega (PH12).

En este ámbito, la crítica a la falta de soportes excede en algunos casos el espacio de los propios establecimientos, dando cuenta de una percepción de falta de apoyo de carácter más estructural en nuestro sistema educativo:

Entonces el Ministerio llega tarde, llega tarde y no se preocupa de que se cumpla eso. (...) El Ministerio no está llegando con los recursos ni llega oportuno. Tenemos que estar haciendo rifas, imagínate, haciendo rifas en estos tiempos. Entonces, para poder implementar y entregar una enseñanza buena (PH14).

(e) Percepción sobre “reconocimiento” a la TP y los docentes TP en su quehacer por parte del resto de la comunidad escolar

Todos los puntos abordados en este apartado confluyen en una autopercepción identitaria de desventaja respecto a los docentes de la formación general. En general existe la percepción de que el desconocimiento de la naturaleza específica de la formación TP está acompañada de un desprestigio fundamentalmente amparada en la distancia entre el saber experto y el saber pedagógico. Los relatos de los docentes enfatizan la sensación de desconexión con la cultura escolar y una posición de margen y falta de reconocimiento:

Ah, ya. Bueno, a mí me pasa que en TP es un submundo dentro de los colegios, entonces está muy botado del punto de vista técnico pedagógico. Así que para allá estoy apuntando, como a profesionalizar un poco más el área TP. Porque pasa que en muchos colegios los profes que hacen en técnico-profesional no son profesores, son especialistas en sus áreas. Por ejemplo, un mecánico, un eléctrico. En el área de salud hay muchos colegas que son técnicos o son enfermeras o son kinesiólogos que están haciendo clases (PM4).

Antiguamente como no se valoraban tanto porque muchos de los profes, hasta el día de hoy muchos de los profes de técnico-profesional no tienen la pedagogía. (...) Y ahí estamos fallando un poco pero no estaba bien valorado porque los profesores decían “¿por qué este ingeniero o por qué este pastelero está haciendo clases si le falta la pedagogía?” (PM10).

No, no creo que todo el esfuerzo que nosotros hacemos sea valorado. Solamente lo hacen los niños. Y los apoderados que están insertos en esa área. Pero tú lo ves en otro lado, no es valorado. Es más, ni siquiera es valorado como profesor (PM5).

(9) **Percepción sobre los estudiantes**

La percepción sobre la realidad de los estudiantes con los que se trabaja tiene una influencia importante en las creencias sobre la docencia y la definición de los objetivos formativos de nuestros entrevistados. En el discurso predominante existen tres aspectos que resaltan en la configuración del perfil de los jóvenes y que enmarca el quehacer formativo con estos; (a) las condiciones de precariedad socio-económica de su entorno familiar y sus consecuencias en las trayectorias educativas, (b) la validez de la educación TP como canal alternativo de desarrollo de los jóvenes estudiantes, y (c) la proyección de la formación laboral como alternativa de construcción de un proyecto de futuro de los estudiantes.

(a) Sobre las precariedades

Es sabido que en la EMTP existe una alta concentración de los estudiantes de las familias más pobres de nuestra sociedad (el 78% de la población escolar del grupo socioeconómico bajo estudia en este tipo de educación). Los docentes no son ajenos a esta realidad y lo experimentan en su trabajo diario; sin embargo, salvo algunos casos marginales, en el discurso predominante la condición socioeconómica y cultural que vive la mayoría de los jóvenes no se asume de modo fatalista, sino como un desafío al que es necesario hacer frente. Como se expresa en las citas siguientes, la condición de pobreza se asocia a cierta desmotivación o desinterés por los estudios de los jóvenes, cuestión que obliga a redoblar esfuerzos al acompañamiento pedagógico de estos. La *pedagogía del acompañamiento* descrita en la sección 4 sobre creencias de los docentes, parece ser validada a partir de este diagnóstico sobre la realidad de los estudiantes que ingresan a la EMTP:

Nosotros trabajamos con estudiantes de familias más pobres... estamos con un Chile bien real en todo caso. Con un niño que sabe que a lo mejor no va a poder ir a la universidad porque va a tener que trabajar y estudiar. Yo creo que ese es el alumno que nosotros tenemos. Ese es nuestro alumno. Que hace la práctica por ejemplo y está esperando a lo mejor trabajar y seguir estudiando. Ese es el alumno que tenemos (PM 13).

...yo trabajo con una comuna que es marginal. Es una de las comunas más pobres de Chile. Si no es la más pobre, es una de las más pobres. Ese capital cultural no existe. Y los pocos cabros que logramos nosotros, primero que saquen el cuarto medio, que ya es una batalla porque los cabros, yo tengo cabros que llegan a la especialidad y vienen a hacer nada, y entonces yo les pregunto “¿por qué estás aquí?”, “no, porque el colegio me queda enfrente de la casa y no quiero ir más lejos”, “pero ¿y no buscaste algo que te gustara?”, “no, si yo no quiero ir más lejos, y porque está cerca de la casa estoy aquí nomás”. Entonces tengo la pega de encantar al cabo, que el 90% de los cabros que tengo no quiere estar ahí, sino que están ahí porque de la casa los mandan para que estén al lado, por último, en el liceo que está cerca de la casa (PH30).

(b) La EMTP como un espacio para la motivación

El diagnóstico sobre las carencias y precariedades de los estudiantes, para algunos, debe relativizarse desde una perspectiva dinámica. Tal como se expresa en la cita siguiente, la modalidad de trabajo de la EMTP ofrecería la posibilidad de canalizar intereses y motivaciones de los jóvenes que implican un cambio significativo respecto a su disposición a la vida escolar. Esta perspectiva es relevante ya que posibilitaría romper un círculo negativo de desmotivación que la modalidad escolar tradicional tendería a reproducir:

...yo creo que el estudiante se encuentra con una realidad totalmente distinta al llegar en tercero medio, eso ya genera un quiebre. Nosotros tenemos muchas veces problemas conductuales en primero y segundo medio, problemas conductuales súper disruptivos. O sea, algunos profesores dicen “ojalá que este chico no continúe”. A ese nivel... y mágicamente, ese chico llega a tercero medio y a veces nosotros ni nos enteramos de que el chiquillo fue así en primero y segundo medio. Entonces viene el otro profe y dice “oye, este chiquillo está aquí, ¿cómo le ha ido?”, ... “oye, sabes que súper bien, en aplicaciones prácticas es de los mejores que tenemos, motivado”, “pero ¿cómo?” dicen, “si este chiquillo en primero y segundo medio estuvimos a punto de echarlo”, “pero ¿cómo?”. Entonces es súper tangible que en tercero medio hay un clic, hay un quiebre. Nosotros lo asociamos al cambio de metodologías, de estar encerrado en una sala de tantos por tantos metros con tantas personas, a estar en un espacio abierto, en un taller donde él tiene capacidad y tienes una máquina para ejecutar algún trabajo particular y está el profe al lado viendo cómo lo desarrolla, y si lo desarrolla mal, nadie se enoja, sino que hay que hacerlo de nuevo para que quede bueno (PH28).

Ratificando lo antes expuesto, algunos entrevistados, como esta profesora de la especialidad de turismo, señalan que en el contexto de la experiencia al interior de la EMTP, el estudiantado desarrolla mayores expectativas y motivación para hacer frente un proyecto de futuro ya sea en el ámbito laboral de su especialidad cursada o bien en función de continuar estudios una vez egresados de la enseñanza media.

...en general son estudiantes con hartas expectativas. Uno les pregunta qué quieren hacer después y “quiero estudiar, no sé, odontología”. Una chica me decía que quiere estudiar obstetricia. Como todos pensando en la universidad. Y de verdad que llegan muchos a la universidad. Aparte que ahora se abrió la posibilidad del cupo PACE y el colegio está dentro de, entonces tenemos varios estudiantes que han entrado (PM22).

Aunque algunos entrevistados esgrimen argumentos más *sombrios* respecto al perfil y proyecciones de sus estudiantes (lo que incluye la referencia a una supuesta mayor tasa de inclusión de jóvenes con *necesidades*

educativas especiales en sus grupo curso), el discurso predominante acerca de los jóvenes estudiantes de la EMTP tiende a ser más positivo y acorde a los cambios ocurridos en los últimos años: un mayor interés y motivación por seguir estudios superiores y un mayor manejo de su propio proyecto personal en un contexto de aperturas de oportunidades en comparación a las vividas por las generaciones precedentes. Así lo resume un *viejo profesor* de la EMTP del sector de la construcción:

Yo discrepo de algunos colegas que dicen que la educación técnica tiene que ser un medio, pero no un fin, pero el chiquillo es el que tiene que decidir eso. El chiquillo, si una vez sale de cuarto medio y le gusta la profesión de constructor, él decide si quiere seguir estudiando o se va al mundo del trabajo, y no estar nosotros metiéndole ahí “no, tienes que estudiar, tienes que estudiar, tienes que estudiar”. Porque la mayoría, y esto es una estadística nacional, la mayoría de los chiquillos que sale del TP entra a la universidad al segundo año, dicen, pero también el 50% abandona porque en realidad dicen “ah, tengo que estar 3 o 4 años más, y en realidad es ahora cuando yo necesito ganar dinero, estoy trabajando bien o no va a ser tanta la diferencia si sigo trabajando”. En realidad, es el costo/beneficio que ellos tienen una vez que ya salen al mundo del trabajo y les pesa (PH7).

(10) Docencia TP en pandemia

La última sección de este acápite destinado a revisar los principales resultados de las entrevistas realizadas a los docentes de la educación TP corresponde a un tema emergente: la docencia realizada en el contexto de la emergencia sanitaria derivada del COVID 19. Aunque no era el foco de indagación principal, a lo largo de las conversaciones, inevitablemente los docentes hicieron referencias a su experiencia en esta coyuntura y las proyecciones que se derivan de esta situación hacia el futuro. Las principales orientaciones discursivas se resumen en lo siguiente:

(a) Sobre las acciones formativas desplegadas en el período

Como era de suponer, la pandemia representó nuevos desafíos, al mismo tiempo en que intensificó algunas de las problemáticas ya señaladas en los apartados anteriores para la práctica de los docentes de la EMTP. Tal como se expresa en los relatos de varios docentes, una de las dificultades más desafiantes fue la implementación de nuevas estrategias que permitieran desarrollar, al menos parcialmente, oportunidades de aprendizaje práctico en las especialidades. A partir del análisis, es posible extraer tres formas de rearticular el trabajo práctico: por recontextualización, por observación y teorización.

La recontextualización alude a estrategias desplegadas por los docentes que buscan a través del traslado del escenario de aprendizaje a las casas de los mismos estudiantes generar una oportunidad de aprendizaje similar a la originalmente planificada en la modalidad presencial. Así, a través del uso de elementos y materiales de fácil acceso que los estudiantes tuviesen en sus hogares se produce una experiencia práctica próxima al trabajo en los talleres:

A ver, en pandemia. O sea, lo que es práctico lamentablemente he tenido que como imaginar la forma en que los chicos pudieran hacer algo, porque los chicos quieren hacer. Más que realizar guías, que es lo que hoy día es como lo común, he tratado de enfocarme en que lo que tengan en casa lo puedan ocupar. Hace poquito les pedí que hicieran una viga, una viga como de maqueta, que fuera de hormigón, pero yo sé que muchos en sus casas no tienen cemento, pero sí tienen combustión lenta. Entonces que ocuparan las cenizas de la combustión lenta como cemento por lo menos para recrear la práctica laboral de mezclar áridos con cemento y llenar el moldaje, y que observaran qué ocurría (PH1).

yo trataba de contextualizarlos en el tercero. Ahora lo he podido hacer de mejor forma porque tengo a los chiquillos aquí, en cambio en el otro era un documento que iba impreso o se entregaba a los correos. (...) Y se los enviábamos con fotografías, se los enviábamos con Word, algo que pudiese ser un poquito más amigable para ellos. Pero sí, todo contextualizado con fotografías o cosas que pudiesen a lo mejor darles cierto sustento porque, no sé, en alguna parte les decíamos “mida el baño, medidas de tanto, por tanto. Indíqueme cuántos son los artefactos que tienen”. Claro, y ahí nos dimos cuenta de que hay chiquillos que no tenían, tenían pozo negro porque viven en la periferia, ahí en el limbo entre la ciudad y el campo, donde no hay alcantarillado. Entonces era complejo. “Profe, yo no tengo medidor de agua potable, tengo motobomba”. Claro, esa es su realidad. Entonces tratamos de que sea lo más apegado a su contexto y a la realidad que uno cree que viven (...) porque los chiquillos me decían “no, profe, pero yo no tengo...”, “ya, pero ¿qué tienes tú?”, “no, yo tengo un cuarto nomás de, y tengo una llave ahí y una llave afuera”. Entonces había que acomodarse nomás. Pero sí, fue así (PH12).

Una segunda modalidad de trabajo para suplir las experiencias prácticas es el acercamiento por medio de la observación y el modelaje. El uso de transmisiones en vivo y videos que muestran dimensiones concretas o un determinado procedimiento también se utiliza como forma de aproximación a la dimensión práctica del aprendizaje:

En la virtualidad yo el año pasado hice hartos Live, transmisiones en vivo donde empecé como yo dije “no, esta cuestión, o sea va a ser todo el año, algo tengo que hacer” porque para turismo era difícil. Los profes de gastronomía por ejemplo estaban grabando cápsulas de preparaciones y todo. Nosotros decíamos “¿qué hacemos?”. Entonces ahí empecé como a contactarme con algunas personas conocidas y nos hicieron transmisiones en vivo, por ejemplo, desde Torres del Paine. ¿Desde dónde más? No, si tuvimos varias transmisiones en vivo así. Y ahora lo que hemos hecho harto es como contactar a las redes y nos hacen recorridos virtuales (PM22).

Exacto. “Pucha, leseo tanto para hacer una clase y todo eso y no está teniendo el impacto que realmente puede tener en una clase presencial”. (...) El tema de las guías, el tema de demostración guiada que hago yo, porque yo también trabajo en lo mío. Yo no solamente me quedo con el ingreso de docencia, sino que también tengo mi empresa por fuera (PH4).

Finalmente, también se presentan estrategias donde la virtualidad ha estado vinculada a desarrollar actividades con énfasis de la aproximación teórica. Sin embargo, en estos casos, al igual que en los anteriores, se destaca la centralidad de las Oportunidades de aprendizaje técnico en esta modalidad. En este sentido, el énfasis en la enseñanza de lo teórico se asume como un costo del escenario pandémico en los aprendizajes de los estudiantes y no como una forma de resolver efectivamente el desafío impuesto por el contexto:

...ahora con la pandemia estamos un poco cojos, digamos, porque no podemos ir a terreno, los jardines están cerrados. Entonces nosotros ahora durante las tardes les damos charlas con especialistas para suplir un poco todo lo que ven en terreno (PM26).

Es todo teórico, todo teórico, pero también ahí es donde los estamos apoyando en la evaluación cualitativa. Estamos “cumple”, “se conecta”, envía a través de fotografías o WhatsApp (...) Cosas así, pero poner en práctica los conocimientos que el chiquillo debería tener, no. Complejo. Imposible (PM22).

Tenemos un problema enorme porque en realidad los chiquillos, todo nuestro aprendizaje requiere que el chiquillo ponga en práctica. Entonces, claro, en realidad yo voy viendo ahora toda la parte teórica nomás, pero de repente un conocimiento que viene más adelante yo necesitaba que ese chiquillo pusiera en práctica algo. Que él tomara, sintiera, por ejemplo. No ha podido hacer ningún uso seguro de las herramientas, que es como lo primero que nosotros hacemos (PM1).

Tal como se expresa en la última cita, hay un reconocimiento bastante transversal del lugar de la presencia activa del cuerpo en el aprendizaje TP. De hecho, incluso, en los casos en que se ha apostado por estrategias de recontextualización, observación o modelaje, se presenta también la inquietud ante la insuficiencia de su alcance efectivo como estrategia de aprendizaje:

...en esta manera telemática ha sido una complejidad terrible. O sea, yo, y no solo para mí, me imagino las profesoras de primer ciclo que tienes que enseñar a leer. O sea, yo no concibo, mi mente docente no concibe como un niño de primero básico va a aprender a leer con esta metodología. No concibo. Entonces eso mismo me lo traspaso yo, ¿cómo un cabo de mecánica automotriz va a aprender a armar un motor en tercero medio con esta metodología? ¿Cómo va a aprender mi cabo a hacer un circuito de iluminación o a armar un computador con esta metodología? Yo les muestro videos en las clases, los PowerPoint con fotos, tengo un simulador montado en línea armador de computadores, que lo monté en un servidor aquí en mi casa, que está encendido las 24 horas, pero yo sé que no es suficiente porque tienes que meter las manos (PH30).

Por otra parte, en los discursos se reconocen también las diferencias entre especialidades a la hora de rediseñar las estrategias de aprendizaje práctico. La naturaleza del objeto de la especialidad, el efecto de la pandemia en los espacios laborales, y acceso a medios de recontextualización emergen como condiciones claves para el despliegue de estrategias efectivas:

Pero hay especialidades que están más complicadas que otras, por ejemplo, nosotros, pero yo lo veía en un caso de la especialidad de telecomunicaciones y redes, que, para ellos trabajar, así como en distancia, es ideal porque se ahorran en tener un equipo funcionando porque así cada uno tiene su equipo, y yo lo he visto, les mandan los trabajos, las tareas y lo pueden hacer. Pueden entrar en la red, puede armar una red. Digamos, como que todo eso está más a la par en el tiempo de ahora. Pero yo que tengo que trabajar con arena, con cemento, con madera, con herramientas (PH7).

(b) Principales desafíos del proceso

En términos de los principales desafíos enfrentados para el resguardo de las condiciones de aprendizaje expresados en los discursos, se constatan dos ámbitos principales: el debilitamiento de las interacciones con los estudiantes y las dificultades para finalizar los procesos de titulación.

El debilitamiento de las interacciones con los estudiantes se reconoce como un factor que dificulta las oportunidades y el marco de acción para el monitoreo del proceso de aprendizaje. Las cámaras apagadas y las inasistencias se presentan como desafíos de difícil remedial dado el contexto socioeconómico de los estudiantes. En este sentido, se reconoce la complejidad que la pandemia ha implicado en términos de brechas de acceso y forzar a abrir espacios de intimidad de los contextos privados.

No, mira, yo en estos momentos, voy a ser sincera, yo tengo mucho alumno, mucho alumno que no prende la cámara. Yo no voy a estar obligándolo, yo no lo voy a obligar porque yo no sé qué pasa en su casa. Yo no sé con quién está. Yo no lo voy a obligar a eso, voy a ser sincera, no tengo por qué. No, por nada. El alumno, les mandé la prueba, ellos me la envían en los plazos. Yo les di tres días, dos días, porque algunos niños están sin internet, a algunos niños se les baja el internet. No, no me voy a complicar con eso. Se lo digo sinceramente (PM13).

Yo no puedo influir en eso. Está en su casa, la pandemia es súper individualizada en cada casa, cada uno vive la pandemia de distinta manera. Yo no puedo entrar más allá. Yo tengo que ser en ese aspecto lo menos invasiva, creo, lo menos invasiva y tratar de que el estudiante haga algo dentro de su entorno en autonomía de él mismo. (PM13).

Con la pandemia significa que los estudiantes no están presenciales, significa que los estudiantes están algunos, y se ha deteriorado bastante la educación. Bastante en el sentido de que no todos los alumnos están asistiendo a las clases en el momento que tienen que asistir, conectarse a ver las clases. No todos tienen conexión (PH16).

Respecto a la dificultad para finalizar los procesos de titulación, algunos relatos enfatizan la dificultad para conseguir prácticas profesionales, así como las restricciones que el contexto a supuesto en términos de condiciones y extensión para ellas, cuestión que además se extiende a casos de establecimientos que cuentan con la modalidad de alternancia.

Ahora se abrieron las prácticas online de JUNJI y de Integra, pero vamos a ver si las chicas postulan y si les gusta. Yo creo que muchas de ellas capaz que no se titulan. Yo no veo un futuro esplendoroso en ese sentido. No creo que terminen todas de estudiar (PM25).

yo sé que este año va a ser más difícil para nosotros, pero por eso nosotros, ¿qué es lo que estamos haciendo también? Hacemos capacitaciones con, hay una que se llama, que ellos sacan, salen con un certificado y le agregamos, disminuimos las horas de práctica, porque actualmente son 180 horas de práctica que ellos tienen, entonces con una empresa que trabajamos, que tiene dos o tres talleres y les bajan a 65 horas de práctica. (...) Muy poco. Entonces yo he explicado a mis superiores y me dicen “no, pero es que el modo en el que estamos ahora”. Ya un mes de práctica ya es muy poco para que las personas, las empresas traigan al niño y hagan su práctica bien (PH26).

Así mismo también emerge la percepción de que la obstaculización de los procesos de titulación se vincula a la transformación en las dinámicas del rol de apoyo económico desempeñado por estudiantes dentro de sus familias:

Hay que tener la salvaguarda de que en los colegios técnicos generalmente los estudiantes vienen de los estratos en que tenemos mucha vulnerabilidad. Generalmente son de trabajadores agrícolas que trabajan en predios o en fundos, o pequeños propietarios agrícolas que quieren que sus hijos tengan una profesión, pero la mayoría quiere que tenga su hijo una profesión para que no sigan lo mismo que han hecho ellos durante toda la vida, que es seguir haciendo lo que estaban haciendo sus padres. Es una forma de superarse tener un técnico. Y generalmente, el problema último que hemos visto, que hemos estado abocados, es el problema que egresan de cuarto y no terminan bien lo que tienen que hacer, porque dice la, para ser técnicos, el título de técnico-profesional, tienen que realizar una cantidad de horas prácticas en alguna empresa relacionada en la zona, alrededores del colegio, y no la hacen. ¿Por qué no la hacen? Porque la prioridad de las familias está en trabajar, la prioridad está en aportar, está en traer recursos al grupo familiar (PH16).

(c) Desafíos y tensiones para el trabajo docente

Por último, resulta relevante señalar que las dificultades en términos de articulación pedagógica y trabajo colectivo abordado anteriormente se han intensificado durante el periodo de pandemia. En algunos casos, interrumpiendo iniciativas de colaboración. Sin embargo, también emergen procesos contrarios, donde el contexto de pandemia se ha presentado como una oportunidad de acercamiento y trabajo colaborativo, sin que pueda indicarse una tendencia clara o la capacidad de trascender las experiencias más allá de los casos particulares. Posiblemente, un trabajo de sistematización de lo hecho y el debate sobre estrategias que puedan relevarse como buenas prácticas, constituyan ejemplos de continuidad del trabajo docente bajo otras condiciones, haciendo de este tiempo complejo, un tiempo también de aprendizajes para el futuro:

Hemos tenido la posibilidad, pero ha sido difícil en el tema de pandemia porque cuesta coordinar los horarios. Esa ha sido la dificultad mayor, poder decir “mira, sabes que yo dispongo del día martes a las 3 de la tarde para que

nos juntemos” y una colega diga “no, es que yo a las 3 de la tarde tengo tal reunión o tengo mi departamento”, qué sé yo. Entonces esa ha sido la mayor dificultad. Ha existido la intención, pero el tema de pandemia nos ha debilitado un poco ahí (PM3).

Nos ha costado un poco. Y como hemos estado en pandemia, el año pasado cuando entramos, que estuvimos un mes en clases normales, no sé si te acuerdas, entonces en ese mes yo me había coordinado con la profe de ciencias para hacer una charla educativa con respecto a alimentación saludable, que eso lo trae mi programa y lo trae el programa de ella también, con el cambio curricular, pero no alcanzamos a hacer nada. Ella feliz, ella me dijo “sí, entretenido, coordinamos en mayo, yo te ayudo, no hay problema”. Así que habíamos quedado como súper entusiasmadas con hacerlo. Yo lo tenía desarrollado el proyecto de antes porque yo lo hacía antes en mi otro colegio, entonces ya lo tengo planificado. Pero bueno, no resultó. Pero sí lo que yo observo en este colegio es que son súper individualistas los colegas. Nunca he escuchado que salga de ellos, por ejemplo, hacer un trabajo colaborativo. Nunca. No sé si será porque estamos en pandemia, que también nadie tiene ganas de hacer cosas de equipo online, así que puede ser eso (PM4).

Trabajamos colectivamente. Nosotros, por ejemplo, en las planificaciones, el año pasado cuando tuvimos que hacer las adecuaciones curriculares en mayo, fines de abril, adecuaciones curriculares nos pidió el coordinador académico, nos dieron unos cursitos, webinar, de CPEIP parece que eran, y en base a todo eso nos reunimos. Varias veces en la noche nos reuníamos los colegas de especialidad en Zoom para ir haciendo planificación de cada uno de los módulos entre todos, ahí todos cooperándonos. Fue muy hermosa esa vivencia (PM10).

7. CONCLUSIONES

Los antecedentes desarrollados a lo largo de este Informe, y muy particularmente la revisión de la bibliografía internacional sobre el ejercicio de la docencia al interior de la educación técnica, permiten levantar un conjunto de ejes temáticos orientados a cubrir los objetivos planteados en el estudio y que remiten al reconocimiento del perfil profesional y la identidad de los docentes que se desempeñan al interior de la EMTP, las creencias que estos explicitan sobre el quehacer pedagógico en este tipo de educación, los factores que concurren para definir a un buen docente de educación técnica y las condiciones de desempeño laboral necesarias para su desarrollo. A partir de los antecedentes empíricos recopilados, en términos globales estos ejes se pueden resumir en lo siguiente:

(1) De acuerdo con la evidencia empírica, es posible sostener que existe una identidad profesional específica de los docentes de la educación diferenciada en la EMTP; este remite a una modalidad de trabajo particular, distinta a la que desarrollan los docentes tradicionales o de formación general, pero que no termina de formalizarse en un modelo claramente delimitado. Las respuestas recogidas tanto en la encuesta como en las entrevistas en profundidad evidencian la percepción de que este tipo de educación requiere el despliegue de competencias específicas, que no siempre son reconocidas o evaluadas en el marco del sistema escolar.

Para la gran mayoría de los docentes participantes en este estudio, aunque es necesario el manejo de recursos pedagógicos para la formación de estudiantes en las distintas especialidades que define el curriculum diferenciado de la EMTP, es posible ser *un buen docente* a través del despliegue de otras capacidades, y muy particularmente el recurso de cualidades personales asociados a la transmisión de la propia experiencia sociolaboral y la empatía en la relación con los estudiantes. Posiblemente, en parte, este discurso ayuda a justificar determinadas carencias en el plano pedagógico o en el manejo didáctico, pero estos son minimizados en el discurso predominante de los docentes participantes del estudio. La mención reiterada a lo que hemos denominado la *pedagogía del acompañamiento*, resume de buena manera el énfasis identitario en el discurso de los docentes de educación diferenciada. Tal perspectiva se refuerza con la referencia a la estructura de planes y programas de la EMTP, observándose la necesidad (e importancia) de una interacción prolongada de los docentes con sus estudiantes en los respectivos módulos que estructuran este tipo de educación.

(2) Existe una profusa literatura en el ámbito internacional que aborda el desarrollo de la enseñanza técnico-profesional y sus principales desafíos. De acuerdo con los modelos prescriptivos dominantes, en el ámbito de la formación para el trabajo es necesario el desarrollo de un docente con un perfil *dual*, capaz de *traspasar* constantemente las *fronteras* educativas y laborales y desarrollar, por ende, una identidad compleja y coherente, con un dominio de los elementos centrales de los dos componentes básicos de su quehacer profesional.

Los resultados relevados en este estudio evidencian las dificultades de los docentes TP por configurar un modelo profesional de estas características. Como se señaló en las secciones precedentes, la mayoría de quienes se desempeñan en este ámbito formativo carecen de una formación pedagógica consistente y los apoyos institucionales para suplir sus debilidades son frágiles y muchas veces inadecuados. Pero al mismo tiempo, debido a la extensión de las jornadas laborales promedio, la mayoría de los docentes, en la práctica, se distancian

del *mundo del trabajo y las empresas* reconociéndose, no en pocos casos, que la falta de actualización, con el tiempo, se transforma en un problema. De este modo, el perfil identitario de los docentes TP se vuelve fragmentario y particularmente reducido al espacio específico del establecimiento educativo donde estos se desempeñan. La ausencia de soportes institucionales para favorecer procesos de actualización educativo-laborales limita, de manera consistente, la posibilidad de avanzar en la dirección de un *perfil profesional dual* como el aludido.

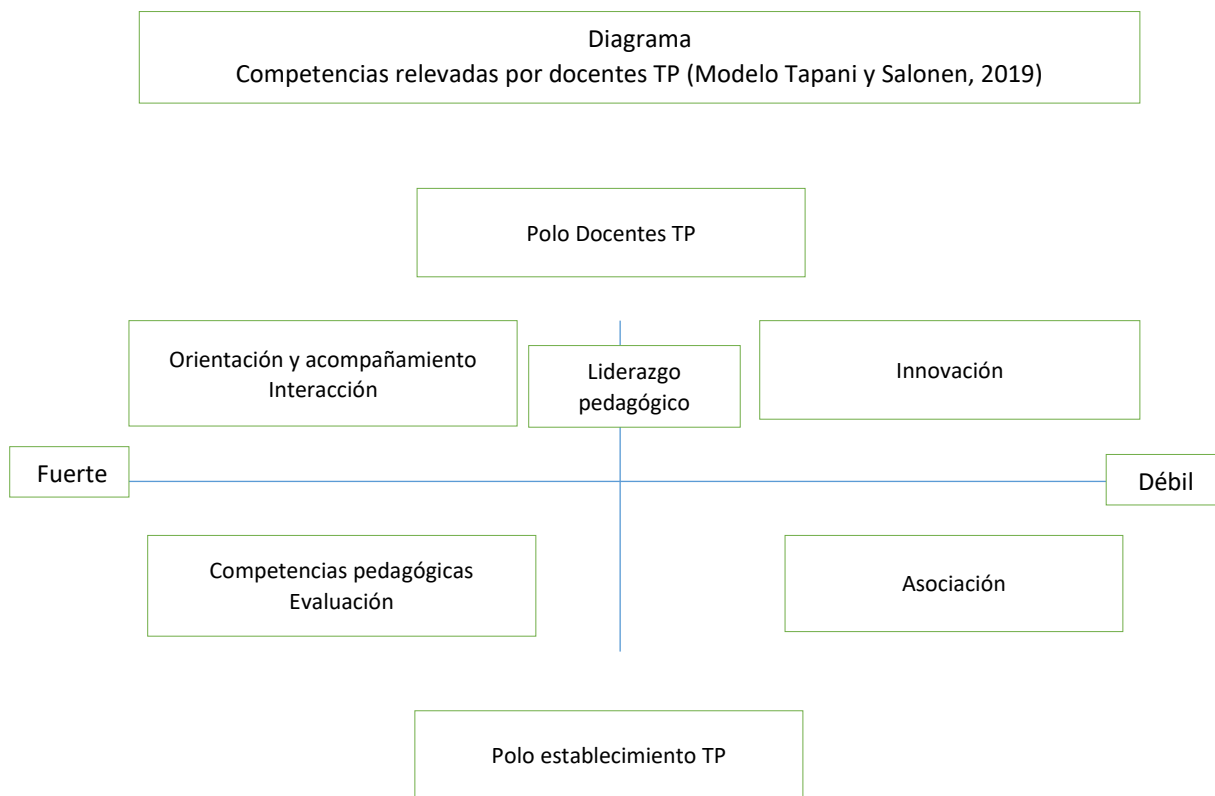
(3) Las condiciones institucionales de los centros educativos para el desarrollo del quehacer profesional de los docentes de educación TP, es otro ámbito de interés que reconoce la literatura internacional. Respecto a este punto, el estudio evidencia una visión ambivalente en la experiencia de la mayoría de los docentes entrevistados. Por una parte, se reporta un nivel significativo de autonomía para la implementación curricular de las especialidades y el ejercicio de su quehacer profesional, pero por otra parte, se observa una extremada focalización del apoyo técnico institucional en ciertos ámbitos de la gestión escolar (particularmente la planificación y evaluación) sin que esta remita a la especificidad curricular de la EMTP, siendo más bien una característica dominante su condicionamiento al modelo pedagógico tradicional, propio de la educación científico-humanista. En los reportes de entrevistas, los docentes destacan el rol de apoyo que establece las jefaturas técnico-profesionales con los equipos de cada especialidad para enfrentar y resolver diversos problemas pedagógicos que pueden surgir en el trabajo formativo; en sentido contrario, se resiente las dificultades de alcanzar mayores niveles de coordinación y trabajo colaborativo con los docentes de formación general, aspecto que limita la asunción de un modelo formativo integral y refuerza la sensación de marginalidad en el trabajo referido al desarrollo de la formación diferenciada.

(4) Para profundizar en la relación de los docentes TP con su entorno institucional, el siguiente diagrama intenta sintetizar las competencias fuertes y débiles relevadas por los docentes en el desarrollo de su trabajo formativo y las distinciones que pueden hacerse respecto al peso de la responsabilidad en el desarrollo de las mismas. En función a esto, existirían determinados tipos de competencias que dependen más de la gestión individual de los docentes (*polo docentes TP*) y otras, que recaen mayormente en la gestión pedagógica de los equipos técnicos en los establecimientos (*polo establecimiento TP*).

Tomando como base el listado de 7 competencias generales que definen Tapani y Salonen (2019), los entrevistados destacan como competencias personales fuertes las denominadas competencias de interacción (y que dice relación con las ya referidas tareas de acompañamiento, orientación e interacción con los estudiantes). A diferencia de esto, un tipo de competencias que dependen de su gestión, pero sobre las que evidenciarían debilidades, corresponde a las competencias de innovación (que incluye, entre otras, la comprensión económica, el reconocimiento de las dinámicas del empleo, así como estrategias diversas respecto al cambio social). Sobre las competencias de liderazgo pedagógico, las orientaciones discursivas son disímiles; aunque en la autopercepción de estos docentes la habilidad *de cuidado del bienestar de los estudiantes* representa una fortaleza, en otros planos como la *administración* o en la habilidad *multitarea*, se reconocen mayores debilidades.

Respecto al *polo de gestión institucional*, del discurso de los docentes puede interpretarse también competencias fuertes y débiles para el desarrollo de la educación técnica. En el campo de las fortalezas, se sitúan

las competencias pedagógicas y las competencias de evaluación. Estas tendrían un peso determinante en el campo de la gestión institucional, más allá de que estas, como se señaló, respondan mayormente a un modelo pedagógico tradicional y con una baja consideración del modelo basado en el desarrollo de competencias. Finalmente, en el cuadrante que refiere a las debilidades institucionales se sitúan las competencias de asociación. Como pudo verse en varias secciones del capítulo anterior, la coordinación de esfuerzos, el trabajo en red multisectorial o multiprofesional son aspectos débilmente desarrollados en los centros educativos, lo que refuerza la percepción de marginalidad o aislamiento de los equipos TP respecto al resto de la comunidad educativa.



De este modo, la gestión docente en la EMTP evidencia una cierta escisión respecto a las funciones, tareas o competencias requeridas o exigibles. Los antecedentes recogidos en este estudio dan cuenta de una fuerte concentración del quehacer profesional en las tareas formativas directas con los estudiantes, pero una débil asunción de roles institucionales o la participación en procesos de desarrollo del proyecto institucional. El condicionamiento de su quehacer a directrices centrales de gestión pedagógica (planificación, evaluación, aplicación de procedimientos estandarizados) no siempre responderían al modelo curricular de la formación diferenciada y las posibilidades de coordinación de esfuerzos con el resto de los docentes de formación general se evidencia como problemática.

(5) Un quinto elemento que es necesario destacar de la revisión de este material, dice relación con el modelo formativo de la EMTP en los centros educativos y el débil vínculo con empresas para el desarrollo de los objetivos de formación de los estudiantes. Como se indicó, desde la perspectiva de los docentes participantes del estudio,

el problema que presenta mayores niveles de complejidad o dificultad para la formación de técnicos radica en los precarios vínculos entre los establecimientos educacionales y las empresas de los rubros asociados a la oferta de especialidades formativas³¹. Esta situación sería indicativa, para muchos centros educacionales, de un modelo formativo *no situado* o con una débil contextualización en la vida laboral *real*, y que obliga a centrar la actividad cotidiana en lo que puede hacerse en el aula o los talleres de los respectivos establecimientos. Los vínculos dependen, en buena parte de las redes personales con las que cuentan los docentes en particular, sin que se visualiza mecanismos institucionales de nivel intermedio que permita ayudar a enfrentar esta debilidad.

(6) Aunque el modelo curricular basado en competencias y la estructura formativa en base modular tiene un grado de consolidación en la EMTP desde su inclusión a partir de la reforma del año 1998, como se indicó en la sección anterior, llama la atención la reiteración en el tiempo de problemas de gestión y muy particularmente la solicitud de orientaciones metodológicas que faciliten la implementación de los módulos formativos. La ausencia de una política nacional consistente de desarrollo de este modelo de formación, más allá de la definición curricular *desde arriba*, parece estar en la base de este problema que se evidencia en el microespacio de cada establecimiento educativo que imparte alguna especialidad TP. Los resultados del estudio arrojan una posición ambivalente frente a la actual propuesta curricular en las respectivas especialidades; en los discursos emerge una perspectiva *crítica adaptativa* a los cambios y reformas, predominando una actitud pasiva y escasas posibilidades de desarrollar un discurso común con otros docentes del sector.

(7) Finalmente, a partir de los temas discutidos, se propone una síntesis analítica de los resultados de este estudio a partir de 11 factores incidentes en el desarrollo profesional docente en la educación técnica profesional y la forma como se expresa en la experiencia de los profesionales participantes de la investigación.

Como puede verse en el cuadro adjunto, se ha recogido del debate en la literatura internacional las dimensiones más relevantes que condicionan este quehacer profesional (y que fueron discutidas en el capítulo respectivo); la columna de síntesis discursiva/experiencias docentes resume nuestra interpretación de los discursos recogidos en las dos fases de investigación empírica de este estudio:

³¹ A esto se suma el hecho de que la conservación y renovación de equipos y herramientas para la enseñanza de las especialidades es un problema serio para la mayoría de los docentes.

Factores incidentes en el desarrollo profesional docente en el sector técnico-profesional	Síntesis discursiva/experiencias docentes
Reconocimiento social y status como docentes	Bajo reconocimiento social y, particularmente, marginación en el sistema escolar. Diferencias con pares de formación general y percepción de ser los <i>hermanos pobres</i> al interior de los establecimientos. Percepción de fuerte segmentación a partir de los sectores de especialidad en relación con el resto de los actores en los centros educativos y dificultad de construir identidad colectiva como docentes del sector técnico-profesional
Perfil dual: capacidad de articulación conocimientos y actualización sector de especialidad con competencias pedagógicas	Débil capacidad de desarrollar identidad dual. Dificultad de actualización en áreas de especialización y dinámica de cambios en empresas; desarrollo de capacidades pedagógicas sobre la base de esfuerzo personal y ausencia de un plan de formación complementario robusto tanto a nivel nacional como al interior de los establecimientos educativos.
Arquitectura de práctica de docentes TP (Kemmis y Green, 2013)	Aunque existe una fuerte identificación con el quehacer docente y el contacto con los estudiantes, en la medida que el proceso de construcción profesional (<i>hacerse docente</i>) es mayormente individualizado, se observa una débil identificación con un proyecto común distintivo de ser docente TP
Condiciones institucionales extrínsecas para el desarrollo profesional de los docentes (carrera docente, perfeccionamiento)	Visión negativa. Sensación de invisibilización del sector. Pocos incentivos para la carrera docente e inexistencia de un plan de formación y/o capacitación de profesores de educación diferenciada a nivel nacional
Condiciones institucionales intrínsecas para el desarrollo profesional de los docentes (marco institucional para el trabajo en equipos, adecuación al ethos institucional, articulación formación diferenciada/formación general; apoyo al desarrollo de la formación por especialidades)	Visión ambivalente. Valoración de autonomía en el desarrollo de especialidades y posibilidad de desarrollar propuestas de adaptación curricular y/o alternativas de trabajo con estudiantes, pero al mismo tiempo, visión crítica sobre modelo educativo predominante y baja capacidad de apoyo al desarrollo de formación diferenciada y acciones de articulación con formación general
Identidad profesional en contexto de reformas o cambios (Vähäsantanen y Eteläpelto, 2011)	Predominancia de modelo crítico adaptativo. Reticencia respecto a políticas del sector (particularmente cambios curriculares), actitud pasiva frente a procedimientos de evaluación y categorización docente, pero ausencia de un sentido colectivo o levantamiento de reivindicaciones transversales y conductas adaptativas respecto a cambios curriculares, planes de estudios y carrera profesional
Códigos de legitimación de la enseñanza técnico-profesional (Locke y Malton, 2018)	Convivencia de tres modelos discursivos (a) funcional laboral (sentido de la TP en relación con la demanda del sistema productivo); (b) de apoyo a trayectorias educativo-laborales (noción de formación a lo largo de la vida y apertura a la continuidad de estudios post egreso de enseñanza media); (c) modelo de contención social (noción de educación compensatoria ante carencias socioeconómicas y afectivas)
Gubernamentalidad (apertura a políticas y reformas, Hautz, 2020)	Asunción pasiva. Distancia acrítica del modelo de medición y rendición de cuentas propio del sistema escolar ya que tiene baja incidencia (aún) en el sector técnico-profesional. Crítica al modelo de gestión estandarizado en educación y su inadecuación al modelo de competencias (inadecuación de planificación a estructura de módulos y pruebas estandarizadas de conocimientos que no permiten evaluar competencias)
Vínculo con empresas (grado de articulación) Capacidad de “traspasar fronteras” (Smith y Yasukawa, 2017)	Predominio de redes personales y baja incidencia de equipo central o directivo del establecimiento en la construcción de redes de apoyo empresarial, actividades de alternancia y desarrollo de prácticas profesionales Redes mayormente formales, aunque no necesariamente impliquen “estar al día” de realidad en empresas y cambios tecnológicos o de organización laboral
Capacidad de transmitir/socializar cultura del trabajo y de la vida laboral	Percepción de fortaleza basada en la experiencia (aunque no siempre sobre la base de una <i>experiencia laboral</i>) Exaltación de la <i>pedagogía del consejo</i> y aprendizaje experiencial basada en pedagogía de <i>acompañamiento a los estudiantes</i>
Visión acerca de los estudiantes, sus perfiles, demandas y proyecciones de futuro	Convivencia de una visión positiva (interés vocacional, madurez, esfuerzo) y crítica negativa (incumplimiento de normas, desinterés y desmotivación vocacional). Tendencia a segmentar tipos de estudiantes y recurrencia a mencionar estudiantes con <i>necesidades educativas especiales</i>

(8) Para terminar, la última consideración de síntesis de este estudio refiere a la información que los encuestados proporcionan sobre la experiencia educativa remota en el marco de la contingencia del COVID-19. Aunque existe un consenso en el carácter irremplazable de la actividad educativa presencial, en el caso de la EMTP esta parece ser aún más crítica. La información proporcionada sobre el porcentaje de estudiantes que lograron una conexión regular a las clases a distancia evidencia el hecho irrefutable de que se trató de un año perdido y que, para el caso de los estudiantes de 3° o 4° medio en un área donde los componentes centrales de formación se desarrollan justamente en esos niveles, resulta *demoledor*. La importancia de debatir sobre mecanismos alternativos de formación de los estudiantes de la EMTP y, muy particularmente, la expansión de sistemas educativos que puedan recurrir a simuladores y espacios virtuales para el cumplimiento de objetivos curriculares es solo uno de los temas que deberían animar la reflexión en el futuro inmediato. El rol y las competencias necesarias de los docentes en este nuevo escenario representan, también, temas fundamentales en este debate.

8. RECOMENDACIONES DE POLÍTICA

A partir de la evidencia recogida en este estudio, es posible sugerir las siguientes recomendaciones de política educativa:

(1) Dadas las características de renovación de la plata docente al interior de la EMTP y el crecimiento del segmento de profesionales sin formación pedagógica, parece necesario promover el desarrollo profesional docente a través de planes e instancias de capacitación y formación funcional a los desafíos actuales de esta educación. Los resultados del estudio indican que es recomendable desarrollar un proceso de diagnóstico y caracterización del perfil de los actuales docentes, que incluya un análisis sobre su experiencia y conocimientos de la situación de desarrollo social y productivo del entorno de sus especialidades, como también respecto a la experiencia técnico-pedagógica y vigencia de sus propias competencias para abordar los procesos de implementación curricular que llevan al desarrollo de competencias de sus estudiantes.

(2) Se requiere fortalecer el conocimiento y manejo comprensivo de las orientaciones existentes sobre el curriculum basado en competencias, la gestión curricular específica para ese modelo y el diseño para la utilización eficiente de los instrumentos de planificación, seguimiento y monitoreo a la implementación y evaluación de aprendizajes funcionales a este modelo curricular. Para la revisión y consideración de estas orientaciones, se requiere contar espacios y tiempos de trabajo organizados y sistemáticos que permitan gradualmente avanzar en el mejoramiento de su calidad, promoviendo no solo programas o políticas de apoyo institucional externos, sino que también condiciones internas para el logro de este objetivo e involucrar a equipos directivos, los que, por lo general, evidencian un bajo manejo de la especificidad curricular de la formación diferenciada. El desarrollo de acciones de capacitación o asesoría orientadas a una didáctica específica para el tratamiento del curriculum de una especialidad constituye una política de apoyo institucional que puede ayudar a superar esta debilidad diagnosticada y sobre la que instituciones como el Centro de perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), puede jugar un renovado protagonismo de apoyo a los docentes.

(3) Reconociendo las debilidades diagnosticadas en el vínculo de acciones formativas con el mundo productivo y laboral real, se propone discutir el desarrollo de herramientas y nuevos espacios institucionales para apoyar los procesos de obtención de información y análisis sobre la situación de contexto, considerando las particularidades de determinados territorios y su relación a las demandas del desarrollo productivo. Estrategias tales como favorecer agrupaciones por sectores productivos, especialidades, y/o instituciones que comparten aspectos comunes, no solo favorecerían este proceso de vínculo y adecuación a la realidad socio-productiva local o regional. Junto a esto, constituiría un aliciente al propio desarrollo de la identidad profesional de los docentes TP, permitiendo romper la lógica de aislamiento que caracteriza su quehacer profesional en la actualidad. La consolidación de los servicios locales de educación representa un ejemplo de formas de organización intermedia que podrían ayudar al enfrentamiento de esta necesidad; de igual manera, iniciativas recientes de MINEDUC como las Redes Territoriales Futuro Técnico, que buscan vincular en espacios locales y regionales a los liceos técnico-profesionales con las demás instituciones que son parte del sistema de educación y formación técnica, pueden representar instancias de reconocimiento, intercambio y aprendizaje mutuo de mucho valor para los

profesionales de los centros educativos, permitiendo el desarrollo de una identidad docente transversal y el acceso a otros vínculos más allá del espacio del establecimiento educativo específico de su propio desempeño.

(4) Muy relacionado con lo anterior, este estudio evidenció las dificultades de vinculación y articulación de los docentes de educación diferenciada con organizaciones y centros laborales de las áreas de especialización en que estos se desempeñan. Particularmente, las jornadas laborales extensas en los centros educativos, imposibilitan a la gran mayoría de los profesionales el desarrollo de un modelo profesional dual como prescribe la literatura internacional. Dada la importancia de este vínculo y la necesidad de actualización constante de los cambios socio-productivos en sus áreas, se recomienda la generación de instancias intermedias de apoyo a los docentes, complementando una tarea que, hasta ahora, descansa en las propias posibilidades de gestión individual de estos docentes. El desarrollo de una figura de intermediación empresa-liceo en los Servicios Locales de Educación o el fomento a acuerdos y/o convenios de los establecimientos educativos con corporaciones o fundaciones empresariales, constituye un ámbito de trabajo sobre el que existe, todavía, un amplio campo de desarrollo.

(5) Como se insistió, el espacio institucional de los centros educativos donde laboran los docentes TP es clave para la configuración de limitaciones y posibilidades de desarrollo de esta alternativa de educación. Al respecto, se sugiere promover los equipos directivos de los establecimientos que imparten Enseñanza Media Técnico-profesional orientaciones específicas y los recursos necesarios para organizar e implementar espacios de trabajo colaborativo de los docentes que trabajan en las diferentes especialidades, pero también para promover espacios que permitan avanzar en temas de integración curricular con los docentes que imparten asignaturas del plan de Formación General. En este marco, la consolidación de una autoridad técnico-profesional, en condiciones de ejercer un liderazgo institucional y de coordinación de los actores, emerge como un requerimiento organizativo de vital importancia para favorecer la integración institucional de los docentes de formación diferenciada.

(6) Se recomienda explorar la posibilidad de desarrollo de iniciativas específicas de apoyo al quehacer docente en el marco del Acuerdo Nacional de Convalidación TP, que MINEDUC ha desarrollado en los últimos años. Esta iniciativa tiene por objetivo favorecer trayectorias educativas de los egresados de la EMTP y su incorporación a centros de educación técnica superior que reconocen determinados aprendizajes logrados en la enseñanza media. Un componente que puede ser relevante en esta tarea corresponde al apoyo que los centros de educación superior participantes de la iniciativa pueden brindar a los docentes de establecimientos de los establecimientos de educación media técnico-profesional, favoreciendo la adquisición de nuevas herramientas pedagógicas y la apertura a nuevas orientaciones curriculares propias de las áreas de especialización en las que se desempeñan.

REFERENCIAS

- Abric, Jean Claude, (2001). *Prácticas sociales y representaciones*, México: Ediciones Coayacán.
- Akomaning, E., Voogt, J. M., & Pieters, J. M. (2011). Internship in vocational education and training: Stakeholders' perceptions of its organization. *Journal of Vocational Education and Training*, 63(4), 575-592. DOI:10.1080/13636820.2011.590222
- Albashiry, N.M., Voogt, J.M. & Pieters, J.M. (2015). Improving curriculum development practices in a technical vocational community college: examining effects of a professional development arrangement for middle managers. *The Curriculum Journal*, 26(3) 425-451. DOI:10.1080/09585176.2015.1040041
- Alsubaie, M. A. (2016). Curriculum Development: Teacher Involvement in Curriculum Development. *Journal of Education and Practice*, 7(9), 106-107
- Andrew, A., Cattán, S., D, Costa-Dias, M. C., Farquharson, C., Kraftman, L., Krutikova, S., Phimister, A., & Sevilla, A. (2020). *Learning during the lockdown: real-time data on children's experiences during home learning*. (IFS Briefing Note BN288). The Institute for Fiscal Studies. Disponible en <https://www.ifs.org.uk/publications/14848>
- Arellano, M. y Donoso, G. (2020). Formación técnico-profesional en Chile: Aportes a la transformación de las personas y al desarrollo del país. En Corvera, T. y Muñoz, G. (eds.) *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno*. Ediciones Biblioteca del Congreso Nacional Disponible en https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=documentos/10221.1/78612/3/LIBRO_HORIZONTES_FINAL_5_MARZO.pdf
- Arfuch, L. (2010). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. (3ªED). México: Fondo de Cultura Económica
- Ávalos, B., Ed. (2013). *¿Héroes o Villanos? La profesión docente en Chile*. Santiago: Editorial Universitaria
- Ávalos, B. y Sotomayor, C. (2012). ¿Cómo ven su identidad los docentes chilenos? *Perspectiva Educativa*, Vol. 51 n°1 pp. 58-86
- Bania, J. y Dubey, R. (2021). *The Covid-19 Pandemic and Social Science (Qualitative) Research: An Epistemological Analysis* Disponible n <http://www.guninetwork.org/report/covid-19-pandemic-and-social-science-qualitative-research-epistemological-analysis>
- Berger, J.L. & D'ascoli, Y. (2012). Becoming a VET teacher as a second career: Investigating the determinants of career choice and their relation to perceptions about prior occupation. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), pp. 317-341. DOI:[10.1080/1359866X.2012.700046](https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700046)
- Bertaux-Wiame, I. (1982). L'installation dans la boulangerie artisanale. *Sociol. Trav.* 1:8- 23 Biography and Society (Newsletter) Paris: Maison Sci. l'Homme
- Billet, S. (2013). Towards a mature provision of vocational education. *International Journal of Training Research* 11(2) pp.184-194.
- Bobadilla, M; Cárdenas, A.; Dobss, E.; Soto, A.M. (2009). Los Rodeos de la práctica. Representaciones sobre el saber docente en el discurso de estudiantes de pedagogía. *Estudios Pedagógicos XXXV*, N° 1: 239-252

Bouwman, M., Runhaar, P., Wesselink, R. & Mulder, M. (2017). Towards distributed leadership in vocational education and training schools: The interplay between formal leaders and team members. *Educational Management Administration & Leadership*, 20(10), pp. 1–17

Carnielli, B.; Gomes, C.; y De Freitas, C. (2007). TVET teachers in Brazil. En Grollmann, P. y Rauner, F. (Eds.) *International perspectives on teachers and lecturers in technical and vocational education*. Springer-UNESCO-UNEVOC book series n°7. E-book

Chan, S. (2012). “Perspectives of New Trades Tutors: Boundary Crossing between Vocational Identities.” *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 40 (4): 209–421. doi:10.1080/1359866X.2012.724656.

Chan, K. & Elliott, R. (2004). Preservice teacher’s epistemological beliefs and conceptions about teaching and learning: cultural implications for research in teacher education. *Australina Journal of Tacher Education*, 29(1). Pp. 1-13 <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2004v29n1.1>

CEDEFOP (2011). *Exploring leadership in vocational education and training*. Working paper N°13. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Disponible en <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/6113>

Centro de Estudios MINEDUC (2021). *Niños, escuelas y COVID 19. Revisión de los principales artículos de investigación*. Serie Evidencias n° 51. Disponible en https://centroestudios.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/100/2021/03/EVIDENCIAS-51_2021.pdf

Cid, J.; Cuadra, L.; Cuevas, S. y Villalobos, A. (2017). Articulación educación y trabajo: Un estudio desde la mirada de los docentes de la educación técnica regional chilena y sus necesidades de perfeccionamiento pedagógico. *Información Tecnológica* Vol. 28(1) pp. 25-34 <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642017000100004>

CIDE (2012). *Procesos de enseñanza Aprendizaje desde la perspectiva de los profesores en Chile*. Estudio solicitado por UNESCO-MINEDUC. Informe Final.

Comisión Nacional para la Productividad (2018). *Formación de competencias para el trabajo en Chile*, Santiago. Disponible en http://www.comisiondeproductividad.cl/wpcontent/uploads/2018/03/Informe_Formacion-de_Competicencias-para_el_Trabajo.pdf

Côté, J. (2002). “The role of identity capital in the transition to adulthood: the individualization thesis examined.” *Journal of Youth Studies* 5(2), 117-134.

Crossman, B. & Cameron, R. (2014). A comparative thematic review of vocational leadership literature from the USA, Great Britain and Australia. *Research in Post-Compulsory Education*, Vol. 19(4) DOI: 10.1080/13596748.2014.955374.

Cunningham, W. y Villaseñor, P. (2016). *Employer Voices, Employer Demands, and Implications for Public Skills Development Policy Connecting the Labor and Education Sectors*; World Bank Group. Disponible en <http://documentos.bancomundial.org/curated/es/444061468184169527/pdf/WPS7582.pdf>

Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades: La interpretación de una mutación*. Barcelona: Edicions Bellaterra.

Fejes, A., and S. Köpsen. (2014). Vocational Teachers’ Identity Formation through Boundary Crossing. *Journal of Education and Work* 27 (3): 265–283. doi:10.1080/13639080.2012.742181.

- Farnsworth, V. & Highman, J. (2012). Teachers who teach their practice: The modulation of hybridised professional teacher identities in work-related educational programmes in Canada. *Journal of Education and Work* 25(4): pp: 473-505 <https://doi.org/10.1080/13639080.2012.708726>
- Fraser, N. (2006). La justicia social en la era de la política de la identidad: Redistribución, reconocimiento y participación. En Fraser, N. y Honneth, A. *¿Redistribución o reconocimiento?* Madrid: Morata
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Green, A. (2015). Teacher Induction, Identity, and Pedagogy: Hearing the Voices of Mature Early Career Teachers from Industry Background. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 43 (1), 49–60. doi:10.1080/1359866X.2014.905671.
- Grollmann, P. (2009). Professionalization of VET Teachers and Lecturers and Practices in TVET Institutions in an International Perspective. En Mclean, R. & Wilson, D. (Eds.) *International handbook of education for the changing world*. Pp. 1185-1201. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Grollmann, P. (2008). The Quality of Vocational Teachers: teacher education, institutional roles and professional reality. *European Educational Research Journal*, 7(4), 535-547, <http://dx.doi.org/10.2304/eej.2008.7.4.535>
- Grollmann, P. & Rauner, F. (2007). TVET Teachers: an endangered species or professional innovation agents? En Grollmann, P. y Rauner, F. (Eds.) *International perspectives on teachers and lecturers in technical and vocational education*. Springer-UNESCO-UNEVOC book series n°7. E-book
- Gustavsson, M. & Persson, D. (2019) Students' Vocational Learning: Enabling Conditions for Putting Knowledge to Work. En: McGrath, S., Mulder, M., Papier, J. & Suart, R. (Eds.) *Handbook of Vocational Education and Training*. Springer, p.983-1000
- Hall, S. (2003). ¿Quién necesita identidad? En Hall, S. y Du Gay, P. (comps.) *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hautz, H. (2020): The 'conduct of conduct' of VET teachers: governmentality and teacher professionalism, *Journal of Vocational Education & Training*, DOI: 10.1080/13636820.2020.1754278
- Jodelet, D. (1993) La representación social: fenómenos, conceptos y teoría; en Moscovici, S. *Psicología Social II, Pensamiento y Vida Social; Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Lippman, L.; Ryberg, R.; Carney, R. Moore, K. (2015). Key "soft skills" that foster youth workforce success: toward a consensus across fields. Child trends. Disponible en <http://www.childtrends.org/publications/key-soft-skills-that-foster-youth-workforce-success-toward-a-consensus-across-fields-executive-summary/>
- Locke, P. & Maton, K. (2018): Serving two masters: how vocational educators experience marketisation reforms, *Journal of Vocational Education & Training*, DOI: 10.1080/13636820.2018.1480521
- Lonsdale, M., A. Deery, S. Clerke, M. Anderson, E. Curtin, P. Knight & M. Bramich. (2011). Final Report: *The Benefits of School–Business Relationships*. http://research.acer.edu.au/policy_analysis_misc/8
- Maclean, R. & Wilson, D. (2007) Introduction. En: En Grollmann, P. y Rauner, F. (Eds.) *International perspectives on teachers and lecturers in technical and vocational education*. Springer-UNESCO-UNEVOC book series n°7. E-book

- Majumdar, S. (2011). Teacher education in TVET: Developing a new paradigm, *International Journal of Training Research*, 9:1-2, 49-59
- Marco-Bujosa, L., Mcneill, K., González-Howard, M. & Loper, S. (2017). An exploration of teacher learning from an educative reform-oriented science curriculum: Case studies of teacher curriculum use. *Journal of Research in Science Teaching*. 54(2) DOI: 10.1002/tea.21340.
- Marope, P.T.M., Chakroun, B. & Holmes, K.P. (2015). *Unleashing the Potential: Transforming Technical and Vocational Education and Training*. Education on the Move Series, #3. Paris, France: UNESCO. [Online] En: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002330/233030e.pdf>
- Martin, T. (2012). "Policy to Practice: TAFE Teachers' Unofficial Code of Professional Conduct – Insights from Western Australia." *International Journal of Training Research* 10 (2): 118–131. doi:10.5172/ijtr.2012.10.2.118.
- Martínez, R.; Montero, Y., Pedrosa, M. E. (2009). "Una aproximación a las creencias epistemológicas y pedagógicas de los profesores y a su valoración de Internet", en *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 51/1-2009 pp. 1- 15.
- MINEDUC (2018). *Estrategia Nacional de Formación Técnico-Profesional*. Santiago. Disponible en <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2217>
- MINEDUC (2016). *Orientaciones para la gestión e implementación del currículum de la educación media técnico-profesional*. Disponible en <http://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2016/07/Orientaciones-para-la-gesti%C3%B3n-e-implementaci%C3%B3n-del-curr%C3%ADculum-de-la-Educaci%C3%B3n-Media-T%C3%A9cnico-Profesional.pdf>
- Mulder, R., Messmann, G. & König, C. (2015). Vocational Education and Training: Researching the Relationship between School and Work. *European Journal of Education*, 50(4), pp. 497-512, DOI: 10.1111/ejed.12147
- Nashira, I. & Mustaphab, R. (2013). *Instructional Leadership for Malaysian Polytechnics System*. 2nd International Seminar on Quality and Affordable Education (ISQAE), pp. 337-341.
- OCDE (2021). *Teachers and Leaders in Vocational Education and Training*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/59d4fbb1-en>.
- OCDE (2010). *Learning for Jobs. Synthesis Report of the OECD Reviews of Vocational Education and Training*. Disponible en <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/Learning%20for%20Jobs%20book.pdf>
- Orr, K. (2019). VET teachers and Trainers. En *The Willey Handbook of Vocational Education and Training*. London: John Willey & Sons Inc. Published.
- Özdemir, G. & Şahin, S. (2016). Development of the Technical Leadership Skills Scale in Vocational and Technical High School Administrators: Reliability and Validity Studies. *Journal of Educational Sciences Research*, 6(1), pp.135-152
- Page, D. (2013). Recruitment and Transition of Construction Lecturers in Further Education: The Perspective of Middle Managers. *Educational Management Administration & Leadership* 41 (6): 819–836. DOI:10.1177/1741143213488379.
- Park, J-H. & Jeong, D. (2013). School reforms, principal leadership, and teacher resistance: evidence. *Asia Pacific Journal of Education*, 33(1), pp. 34–52, DOI: 10.1080/02188791.2012.756392

- Retnawati, H., Hadi, S., Nugraha, A. (2016). Vocational High School Teachers' Difficulties in Implementing the Assessment in Curriculum 2013 in Yogyakarta Province of Indonesia. *International Journal of Instruction*, 9(1), pp. 33-48
- Runhaar, P. & Sanders, K. (2016). Promoting teachers' knowledge sharing. The fostering roles of occupational self-efficacy and Human Resources Management. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(5), pp. 794–813 DOI: 10.1177/1741143214564773
- Sarastuen, N.K. (2019): From vocational worker to vocational teacher: a study of identity transition and loss, *Journal of Vocational Education & Training*, DOI: 10.1080/13636820.2019.1607533
- Sasmito, A., Kustono, D., Purnomo, P. & Elmunsyah, H. (2020) Conceptual model for improving quality of teacher in Indonesian vocational school. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 9(1), DOI: 10.11591/ijere.v9i1.20390
- Schmidt, T. (2019). Teacher as person: the need for an alternative conceptualisation of the 'good' teacher in Australia's Vocational Education And Training sector, *Journal of Vocational Education & Training*, 73:1, 148-165, DOI:[10.1080/13636820.2019.1698646](https://doi.org/10.1080/13636820.2019.1698646)
- Sepúlveda, L. (2008). *La enseñanza media técnico-profesional en Chile: Orientaciones actuales desde la perspectiva de sus actores*. En MINEDUC, Centro de Estudios: Evidencias para políticas públicas en educación. Selección de Investigaciones Tercer Concurso FONIDE. Tomo 1.
- Sevilla, M.P. y 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(e2015320):1-13 <https://doi.org/10.5212/retepe.v.5.15320.015>
- Sevilla, M. P., Sepúlveda, L., & Valdebenito, M. J. (2019). Producción de diferencias de género en la educación media técnico-profesional. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 56(1), 17.
- Smith, E. (2019) The Importance of VET Teacher Professionalism: An Australian Case Study En: McGrath, S., Mulder, M., Papier, J. & Suart, R. (Eds.) *Handbook of Vocational Education and Training*. Springer
- Smith, E. & Yasukawa (2017). What makes a good VET teacher? Views of Australian VET teachers and students. *International Journal of Training Research* Vol. 15 (1) pp. 23-40 DOI:[10.1080/14480220.2017.1355301](https://doi.org/10.1080/14480220.2017.1355301)
- Tapani, A. & Salonen, A. (2019). Identifying teachers' competencies in Finnish vocational education. In: Gessler, M., Evans, K., Lasonen, J., Malloch, M., & Mulder, M. (Eds.) *IJR/VET International Journal of Research in Vocational Education and Training: Yearbook 2019*. Bremen, Germany: University of Bremen, 243-260
- Vähäsantanen, K. & Eteläpelto, A. (2011). Vocational teachers' pathways in the course of a curriculum reform. *Curriculum Studies*, 43(3), 291–312
- Valenzuela J. P.; López, I.; Sevilla, A (2019). *La movilidad de los nuevos profesores chilenos en la última década: aprendizajes para mejores políticas públicas*. Documento trabajo, Instituto de Investigación Avanzada en Educación (IE) y Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE). Santiago: Universidad de Chile.

Villarzú, A. Y Lincovil, C. (2018). El currículum de la Educación Media Técnico-Profesional: diálogo para responder a demandas complejas. En Arratia, A. Y Osandón, L. (Eds.) *Políticas para el desarrollo del currículum: reflexiones y propuestas*. Santiago: MINEDUC. Disponible en <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14572?show=full>

Wheelahan, L., & Moodie, G. (2011). *The quality of teaching in VET: Final report and recommendations*. Melbourne, Australia: Australian College of Educators. Disponible en https://austcolled.com.au/sites/default/files/quality_vetteaching_final_report1.pdf.