



Facultad de Ciencias de la Educación
Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional
Programa de Magíster en Educación Basada en Competencias

ANÁLISIS DOCUMENTAL SOBRE EL PRESENTE DE LA ENSEÑANZA
MEDIA TECNICO PROFESIONAL BAJO EL ENFOQUE DE LA
EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS

Trabajo de Graduación para la obtención del Grado Académico de Magíster
en Educación Basada en Competencias

Estudiante: Jacob Antonio Rebolledo Castillo
Profesor Patrocinante: Patricio Pantoja Ossandón

Talca, Abril. 2020

CONSTANCIA

La Dirección del Sistema de Bibliotecas a través de su unidad de procesos técnicos certifica que el autor del siguiente trabajo de titulación ha firmado su autorización para la reproducción en forma total o parcial e ilimitada del mismo.



Talca, 2022



Facultad de Ciencias de la Educación
Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional
Programa de Magíster en Educación Basada en Competencias

ANÁLISIS DOCUMENTAL SOBRE EL PRESENTE DE LA ENSEÑANZA
MEDIA TECNICO PROFESIONAL BAJO EL ENFOQUE DE LA
EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS

Trabajo de Graduación para la obtención del Grado Académico de Magíster
en Educación Basada en Competencias

Estudiante: Jacob Antonio Rebolledo Castillo

Profesor Patrocinante: Patricio Pantoja Ossandón

Talca, abril 2020

AGRADECIMIENTOS

A todos los compañeros del grupo del Magister por sus innumerables muestras de colaboración y camaradería.

Al cuerpo docente, quienes con su experticia y entrega personal me permitieron ampliar mi horizonte de conocimientos, gracias por su apoyo en observaciones y aportes, además de una motivación constante a trabajar por los objetivos propuestos.

A mi núcleo familiar, por su apoyo permanente e inagotable paciencia durante todo este proceso.

Al profesor tutor, por cada una de sus observaciones, su apoyo y permanente motivación.

Y muy especialmente a mi compañera de vida, María Luisa, por su apoyo infinito e incondicional.

INDICE DE CONTENIDOS

	Página
INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO I: PROBLEMATIZACIÓN Y OBJETIVOS	9
1.1. Exposición General del Trabajo	9
1.2. Contextualización y delimitación del Trabajo	9
1.3. Preguntas que guían el Estudio	10
1.4. Objetivos del Estudio	11
1.4.1. Objetivo General	11
1.4.2. Objetivos Específicos	11
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	12
2.1. Enseñanza Media Técnico Profesional en Chile	12
2.2. Reseña histórica de la formación basada en Competencias	13
2.3. Definición de competencia según diversos autores	15
2.3.1. Competencias laborales	17
2.3.2. Competencias pedagógicas	17
2.4. Consecuencias del concepto competencias para el sistema educativo	18
2.4.1. Instituciones	18
2.4.2. Docentes	21
2.4.3. Estudiantes	22
2.5. La evaluación en Educación	23
2.5.1. La evaluación en la Educación Basada en Competencias	24
2.6. Cobertura EMTP	25
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	26
3.1. Marco Contextual de la Investigación	26
3.2. Evolución del currículo en la EMTP	27
3.2.1. Ajuste curricular 2009	30
3.2.2. Decreto Supremo N° 452	31
3.2.3. Decreto 954	32
3.3. Relación problema, objetivos y la opción metodológica	32
3.3. Definición del tipo y diseño de la investigación	33
3.4. Descripción de la población y muestra	34
3.5. Operacionalización de las variables	35
3.6. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	36
3.7. Técnicas de procesamiento y análisis de datos	37

3.8. Fases de validación y confiabilidad	37
Capítulo IV: ANÁLISIS Y RESULTADOS	43
4.1. Acciones del nivel central para fortalecer la implementación de la EBC en la EMTP	44
4.1.1. Nuevas bases curriculares	44
4.1.2. Programas de formación para los diferentes estamentos de la Comunidad educativa involucrados en el proceso de enseñanza	47
4.1.3. Implementación de infraestructura y equipamiento tecnológico para el desarrollo de los programas de formación especializada que requiere la EMTP	49
4.1.4. Políticas de incentivo y reconocimiento docente	50
4.2. Dificultades de implementación del enfoque de la EBC	51
4.2.1. Contextualización del currículo basado en el enfoque de la EBC	52
4.2.2. Nivel de liderazgo institucional	55
4.2.3. Nivel pedagógico docente en la EMTP	55
4.2.4. Relación EMTP y ámbito productivo	56
4.2.4.1. Propuestas de acercamiento entre la educación y el ámbito productivo	59
4.2.5. Relación EMTP y Enseñanza Técnico Superior	61
4.3. Perfeccionamiento docente	62
4.3.1. Normativa sobre el perfeccionamiento docente	64
4.3.2. Programas de perfeccionamiento docente	64
4.3.3. Disposición docente para el perfeccionamiento que necesita la EBC	66
Capítulo V. CONCLUSIONES	68
5.1. Acciones del nivel central para fortalecer la implementación del enfoque de la EBC	68
5.1.1. Nuevas bases curriculares	68
5.1.2. Programas de formación para los diferentes estamentos de la comunidad educativa involucrados en el proceso de enseñanza	69
5.1.3. Implementación de infraestructura y equipamiento tecnológico para el desarrollo de los programas de formación especializada que requiere la EMTP	70
5.1.4. Políticas de incentivo y reconocimiento docente	71
5.2. Dificultades de implementación del enfoque EBC	72
5.2.1. Contextualización del currículo basado en el enfoque de EBC	72
5.2.2. Nivel de liderazgo institucional	72
5.2.3. Nivel pedagógico docente en la EMTP	73
5.2.4. Relación EMTP y ámbito productivo	73
5.2.5. Relación EMTP y Enseñanza Técnico Superior	74
5.3. Perfeccionamiento docente	75
5.3.1. Normativa sobre el perfeccionamiento docente	75
5.3.2. Programas de perfeccionamiento docente	75

5.3.3. Disposición docente para el perfeccionamiento que necesita la EBC	76
5.4. Conclusión final	77
Fuentes Bibliográficas	79
ANEXOS	
Anexo N° 1 Glosario	88

ÍNDICE DE TABLAS

	Página
Tabla N° 1 Variables e indicadores	35
Tabla N° 2 Listado de textos consultados para soporte conceptual	37

RESUMEN

La educación es uno de los pilares fundamentales en el progreso de la sociedad, y dentro de este sector la Enseñanza Media Técnico Profesional (EMTP) es muy importante, porque además de entregar a los y las jóvenes competencias técnicas necesarias para el mundo del trabajo, les proporciona competencias de formación general que les permiten continuar con su formación en la educación superior.

La metodología aplica el análisis documental y tiene como objetivo recopilar información actualizada y pertinente, para elaborar una radiografía del presente de la EMTP.

Como síntesis, la implementación de la Reforma Curricular de 1998, ha carecido de un organismo central único, responsable de organizar, planificar, coordinar y sobre todo de evaluar las políticas educativas así como la ejecución de las acciones realizadas; razón por la que de los muchos proyectos ejecutados no existe evaluación del impacto que generaron. Actualmente la calidad de la EMTP es de baja calidad, lo que atenta contra una formación eficiente de los futuros técnicos del país, además de alcanzar una justa valoración económica y social de este nivel educativo.

INTRODUCCIÓN

En cada debate realizado sobre el valor de la educación en la sociedad, la Enseñanza Media Técnico Profesional (EMTP) ha estado siempre presente en la discusión como uno de los “parientes pobres”, producto de la baja valoración social y económica de las carreras técnicas: no obstante, en los últimos años y como resultado de los movimientos estudiantiles en su lucha por igualdad y equidad en educación, la EMTP ha logrado adquirir visibilidad y notoriedad; del mismo modo, la sociedad ha ido percibiendo la importancia de contar con una educación técnica de buena calidad para su desarrollo; el Estado por su parte, ha puesto otra mirada sobre esta opción educativa y se ha preocupado y ocupado por mejorar las condiciones de estudio a la gran cantidad de jóvenes que por diversas razones optan por esta modalidad de estudios.

Lo descrito en el párrafo precedente, describe el contexto en el cual se desarrolla este trabajo, siendo su propósito entregar una mirada sobre la situación actual de la EMTP bajo el enfoque de la Educación Basada en Competencias, por lo que su contenido y tal como el objetivo general lo declara, es una percepción del proceso llevado a cabo en esta modalidad de estudios luego de la implementación de la reforma curricular del año 1998, hasta llegar a una visión de su estado presente.

Este trabajo, es el resultado de un análisis documental de la literatura especializada en el tema, dando énfasis en el Capítulo IV a aquellos textos publicados en los últimos cinco años; se inicia con un análisis de los innumerables estudios realizados en la década de los ‘90, cuyos diagnósticos claros y categóricos definían la formación impartida por la EMTP como una educación de mala calidad, donde sus egresados carecían de las habilidades básicas para ingresar con relativas posibilidades de éxito al mundo laboral y en proseguir estudios a nivel terciario.

El análisis de los textos leídos, fue orientado por determinadas preguntas con el propósito de lograr los objetivos propuestos; es así como en el Capítulo I se realiza una exposición general del trabajo, se contextualiza y delimita; también en este apartado se declara la problemática que pretende dilucidar el análisis, y los objetivos que se pretende alcanzar.

En el Capítulo II, se presenta el Marco teórico con la normativa que rige a la EMTP con sus respectivas definiciones conceptuales así como los diferentes decretos; en este capítulo se presenta una breve reseña sobre la formación basada en competencias según literatura de diversos autores, haciendo la diferencia entre competencias laborales y pedagógicas, así como del impacto de estas en el sistema educativo en general (curricular, pedagógico, institucional, directivos, docentes, estudiantes, familias); entre los autores citados, destacan: Levy-Leboyer, 1996; la OIT, 2000; Prieto, 2002; González y Wagenaar, 2003; Perrenoud, 2004; Le Boterf, 2001; OCDE, proyecto DeSeCo, 2002; Tobón, 2006; Mineduc, 2006; entre otros.

En el Capítulo III, se expone el marco metodológico con una visión sobre la evolución curricular en la EMTP, obtenida de los diferentes documentos que presentan la

implementación de la reforma curricular del año 1998; del mismo modo, se expone el ajuste curricular del año 2009, los decretos del 2013 y del 2015; destacan en este apartado la relación del problema con los objetivos y la metodología seleccionada; el tipo y diseño de investigación; la descripción de la población y la muestra; y por último, la definición de las variables con sus respectivos indicadores y las técnicas e instrumentos de recolección de datos.

En el Capítulo IV, se presenta el análisis de los diferentes documentos (libros, revistas especializadas, investigaciones, informes, tesis, noticias entrevistas, otros) relativos al tema publicados en los últimos años, tanto de expertos como de instituciones respecto de las variables del trabajo: acciones ejecutadas por el nivel central para fortalecer la EBC, dificultades para una implementación eficiente del enfoque de la EBC, y la problemática de desarrollar un perfeccionamiento docente de buena calidad.

En el V y último capítulo, se entregan las conclusiones que emanan del análisis y tratamiento de las lecturas de los diversos documentos seleccionados sobre la temática del trabajo, y también algunas reflexiones personales con la esperanza de mejorar el nivel educacional y formativo que brinda la EMTP.

Capítulo I: PROBLEMATIZACIÓN Y OBJETIVOS

1.1 . Exposición General del Trabajo

Los cambios provocados por la Reforma Curricular de 1998 en la Enseñanza Media Técnico Profesional (EMTP) fueron trascendentales, y se iniciaron proporcionándole un nuevo sentido a esta modalidad educativa, ya no solo orientada al ámbito laboral sino también a la continuación de estudios, además del cambio de un currículo basado en objetivos a uno basado en competencias laborales; las modificaciones anteriores ocasionaron a su vez, innumerables dificultades en los distintos estamentos encargados de su implementación; es en este proceso, donde han quedado de manifiesto obstáculos que han impedido mejores resultados. Ante la situación planteada, es interesante tener una visión sobre la evolución de la implementación de esa reforma, hasta llegar a la situación actual en que se encuentra la EMTP, tocando ámbitos administrativos, técnicos pedagógicos, institucional a nivel directivo, además de la formación y capacitación docente; en igual forma, es interesante indagar sobre los nexos entre las instituciones TP con el mundo productivo y con él de la Enseñanza Superior.

En consecuencia, el objetivo del trabajo es lograr una visión actual de la EMTP bajo el enfoque de la Educación Basada en Competencias, lo cual se hará por medio de un análisis documental de literatura especializada nacional e internacional.

1.2. Contextualización y Delimitación del trabajo

La necesidad de modernizar la educación, impulsó al gobierno de Chile a convocar a un grupo de expertos para que lo asesorara en este tema, este grupo bajo el nombre de: Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, en el año 1995, en su informe final explicita que los denominados Liceos Técnico Profesionales:

“Deben atender no solamente las condiciones presentes de los mercados laborales sino también a sus evoluciones y anticipar sus demandas futuras. Deben por lo tanto, poner al alumno en condiciones de seguir aprendiendo a lo largo de la vida y de seguir estudios superiores en la universidad u otras instituciones profesionales o de capacitación laboral. No puede en cambio concebirse esta etapa como “terminal”; como si adquirir un oficio determinado a los 18 años pudiera definir para siempre el destino final y eterno de una persona”¹.

¹ Informe de la comisión nacional para la modernización de la educación (1995). *Los Desafíos de la Educación Chilena frente al Siglo 21*. Santiago, Chile: Editorial Universitaria

La observación anterior junto a muchas otras, fueron fundamentales en la promulgación del Decreto N° 220 de la Reforma Curricular de 1998 para la Enseñanza Media Técnico Profesional.

El emitir una opinión sobre el estado actual de la implementación de la reforma de 1998 bajo el enfoque de Educación Basada en Competencias (EBC), precisa estar en contexto; por lo que se incluirán autores que en sus publicaciones describen conceptualmente este enfoque, entre ellos: Evaluación Educativa de Aprendizajes y Competencias, de Castillo y Cabrerizo, 2010; Diseño de Programas Educativos Basados en competencias, de Armando Lozano Rodríguez y José Alberto Herrera Bernal, 2013; Diseño Curricular por Competencias, María Ruht Vargas Leyva, 2008; Vigencia del debate curricular, Aprendizajes básicos, competencias y estándares, de César Coll y Elena Martín, 2006; Evaluación de los aprendizajes, Un enfoque basado en competencias, de Julio Herminio Pimienta Prieto, 2008; Formación integral y competencias: pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación, Sergio Tobón, 2013; Aprendizaje, formación y Educación por competencias, de Corporación Cimted, 2018; entre otros. En lo que concierne al análisis propiamente tal, se tomarán como referencia las publicaciones de los diferentes informes realizados en este lapso de tiempo, ya sean del MINEDUC o de los innumerables organismos nacionales e internacionales que han escrito sobre el tema; por citar: Estado y nudos Críticos de la Formación Técnica en Chile. (2018). Santiago. Centro de políticas públicas UC; Estudio de la Educación Técnico Profesional del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo de Junio – 2013; Competencias para el trabajo en Chile, Comisión Nacional de Productividad, marzo 2018; Calidad educativa en Educación Media Técnico Profesional desde la perspectiva de los actores clave del sistema, Agencia de Calidad de la Educación 2016; Estrategia Nacional de Formación Técnico-Profesional, para el período 2018 – 2030. MINEDUC 2018; Panorama de la Educación Media Técnico Profesional en Chile Agencia de Calidad de la Educación, 2016; entre otros.

Para resumir, el análisis a realizar tiene como objetivo conocer la realidad actual de la EMTP a más de veinte años la reforma curricular de 1998, revisar cómo ha sido su evolución y con un especial énfasis en la implementación del modelo educativo por competencias, realizando un paralelo con la realidad de aquellos países que han logrado implementarla con mayor éxito.

1.3. Preguntas que guían el Estudio

1. ¿En qué pie está actualmente la implementación del enfoque de la Educación Basada en Competencias en la EMTP?
2. ¿Cuál es relación de la EMTP con el ámbito productivo?
3. ¿Están preparados pedagógicamente los docentes que ejercen en la formación diferenciada de la EMTP?
4. ¿Existen los recursos suficientes para una implementación tecnológica acorde a las necesidades de formación que requiere el mundo productivo?

1.4. Objetivos del Estudio

1.4.1. Objetivo General

Analizar la situación actual de la Enseñanza Media Técnico Profesional a más de dos décadas de la implementación de la Reforma Educacional de 1998.

1.4.2 Objetivos Específicos

1. Realizar un análisis sobre las principales acciones impulsadas por el nivel central con el objetivo de fortalecer la formación por competencias.
2. Identificar las principales dificultades para una implementación eficiente del enfoque de la EBC.
3. Establecer las principales problemáticas que impiden un perfeccionamiento que posibilite un desempeño docente de buena calidad como lo que requiere la implementación de la EBC.

Capítulo II: REVISIÓN DE LA LITERATURA.

2.1. Enseñanza Media Técnico Profesional en Chile

La formalización de un modelo de Enseñanza Media Técnico Profesional en el país surgió en el contexto de la reforma educativa de los años 60, y en su definición se recogió la experiencia acumulada en la tradición de las escuelas formativas de la época; su implementación inicial está asociada al impulso desarrollista de mediados de los 60 y comienzo de los 70, y la demanda por una mayor cantidad de mano de obra especializada, particularmente en el sector industrial (Sepúlveda, 2009, p. 14)

Según la Constitución chilena:

La Educación Media es el nivel educacional que atiende a la población escolar que haya finalizado el nivel de educación básica y tiene por finalidad procurar que cada alumno expanda y profundice su formación general y desarrolle los conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan ejercer una ciudadanía activa e integrarse a la sociedad, los cuales son definidos por las bases curriculares que se determinen en conformidad a esta ley. (...) En este nivel educativo se encuentra la formación diferenciada técnico profesional, la cual está orientada a la formación en especialidades definidas en términos de perfiles de egreso en diferentes sectores económicos de interés de los alumnos. (...) Dicha enseñanza habilita, por otra parte, al alumno para continuar su proceso educativo formal a través de la educación superior o incorporarse a la vida del trabajo. (Ley 20.370, p.10)²

Por más de 20 años, la estructura curricular en esta modalidad se mantuvo inalterable, hasta el momento en que a los establecimientos se les otorgó la libertad de definir las especialidades a impartir así como sus planes y programas de estudio. En el año 1993 se publica un estudio realizado por La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre el desarrollo económico de América Latina en la década de 1980, con la intención de entregar orientaciones y propuestas viables frente a una atmósfera confusa y pesimista que reinaba tanto en los ámbitos gubernamentales como académicos respecto a las perspectivas de la región, y en él explicita:

"Para alcanzar los dos objetivos centrales del desarrollo en la década de los noventa, la competitividad auténtica y la equidad, hacen falta muchas instituciones y muchas políticas. Pero hay un área sin la cual no tendremos ni competitividad ni equidad y esa es el área de los recursos humanos: capacitación, educación, ciencia y tecnología" (Fajnzylber, 1992c, p. 41)³.

² Ley 20.370 Título I, *De los Niveles y Modalidades Educativas Artículo 20*. Mineduc. Chile

³ CEPAL: *Un planteamiento renovado frente a los nuevos desafíos del desarrollo*. Ernesto Ottone* Secretario de la Comisión a.i. Documento de Trabajo N° 23** Diciembre de 1993

Esta afirmación cobra toda su vigencia al recordar que la competitividad auténtica está basada precisamente en la incorporación del progreso técnico.

Resultado de los diferentes estudios realizados entre los años 1992 y 1996 y con el claro propósito de mejorar los resultados educativos, el Ministerio de Educación (MINEDUC) inicia una serie de cambios en la Educación Media, comenzando el año 1998 con el Decreto 220.

- El Decreto 220 del año 1998 fijó un nuevo Marco Curricular para la Educación Media, en él se establecen los Objetivos Fundamentales y Contenidos mínimo obligatorios para la enseñanza media y sus modalidades.
- Asimismo, para la Educación Media Técnico Profesional se fijaron los perfiles de egreso para todas las especialidades, las cuales fueron agrupadas de acuerdo al sector productivo.
- La Ley General de Educación N° 20.370 del 2009, planteó la necesidad de un nuevo currículum nacional, actualizado y orientado a recoger los avances de la ciencia y del conocimiento, incorporando entre otros los principios de educación permanente, calidad integral e inclusión.
- El año 2013, a través del el Decreto 452 se aprobaron las Bases Curriculares para la Formación Diferenciada Técnico Profesional de nivel medio; en este decreto se definen 34 especialidades agrupadas en 15 sectores económicos, y algunas de las especialidades ofrecen menciones (17 en total). Esta organización curricular implica un tronco común de competencias a ser desarrollado durante el primer año de la especialidad, y otras competencias diferenciadas para cada mención, a ser desarrolladas en el segundo año.
- En agosto del 2015, el MINEDUC Aprueba el plan de estudio para 3° y 4° año medio de formación diferenciada técnico-profesional, y en su artículo 3^{o4}, indica que: Los nuevos planes y programas de estudio que se aprueban en el presente decreto, comenzarán a regir a partir del año escolar 2016, para 3er. año medio, y desde el año escolar 2017, para 4to. Año medio.

2.2. Reseña histórica de la formación basada en Competencias.

Desde sus inicios, el concepto de competencia ha sido definido por un gran número de autores, y aún no existe consenso sobre una definición en específico; por consiguiente, el hecho de analizar la implementación del enfoque de Educación Basada en Competencias en un determinado contexto de espacio y tiempo, requiere primero examinar la diversa

⁴ Artículo 3° del Decreto Exento 954. Publicado el 02-Sep-2015

literatura especializada publicada sobre el tema; para efectos de este trabajo, se tomara como una referencia el texto: Formación Integral y Competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación, del autor Sergio Tobón, 4ª edición del año 2013, así como sus principales fuentes bibliográficas

En este libro, Tobón plantea que gracias al aporte de diversas disciplinas, fue posible confeccionar la siguiente línea de tiempo:

- En las civilizaciones antiguas, se evidencia el uso de términos similares al de competencia, como en la antigua Grecia donde hay uso de un concepto similar al de competencia que es *ikanótis*, que se traduce como la habilidad de conseguir algo (Mulder, Weigel y Collins, 2007); el Código de Hammurabi se escribió en una época muy remota (1792- 1750 a.C.) en la civilización de Mesopotamia y allí se menciona un concepto comparable al de competencia.
- En el siglo XVI en Europa, ya se evidenciaba el término competencia en diferentes idiomas, donde su significado era: la capacidad general para realizar una actividad o resolver un problema en un curso o materia (Mulder, Weigel y Collins, 2007).
- En la *década de 1960*: se inicia el empleo académico del concepto de competencias. Esto ocurrió en la lingüística por parte de Chomsky (1970). Esto fue una inspiración para estudios posteriores en el campo del lenguaje y también en el área del aprendizaje, que luego llegaron a la educación.
- *Década de 1970*: se inicia la estructuración académica del concepto en el área de la gestión del talento humano en las organizaciones a través de los estudios de McClelland sobre los desempeños que tienen los trabajadores exitosos respecto a los trabajadores menos exitosos y las estrategias más pertinentes de selección de personal (McClelland, 1973, citado en Díaz y Arancibia, 2002, pp. 210-211). Asimismo, se inicia la aplicación del concepto en la educación a través del movimiento *Competency - Based Education and Training (CBET)*, el cual buscó mejorar la preparación de los docentes y generar estrategias para articular la educación con los retos sociales y económicos (Blank, 1982).
- *Década de 1980*: se establecen proyectos en diferentes países (por ejemplo, en Canadá, Estados Unidos, Reino Unido, Australia, España y Francia) para mejorar la cualificación y acreditación de las personas para el desempeño laboral, con el apoyo de las empresas y los sindicatos. Un ejemplo de esto son las cualificaciones profesionales que se establecieron en el Reino Unido bajo el nombre de *National Vocational Qualifications (NVQ)* (Winterton et al., 2005).
- *Década de 1990*: se comienzan a generar modelos en torno al currículo, la didáctica y la evaluación por competencias en los diferentes niveles educativos con base en la investigación y el estudio de las falencias de los procesos pedagógicos tradicionales (véase, por ejemplo, Gallego, 1999; Gonczi, Curtain, Hager, Hallard y

Harrison, 1995; Hernández y Rocha, 1996; Hodkinson e Issitt, 1995; Mertens, 1996); asimismo, se comienzan a implementar aplicaciones rigurosas y sistemáticas del enfoque de competencias en varios países e instituciones educativas, como por ejemplo en Estados Unidos a través del proyecto de competencias básicas SCANS (1992a, 1992b, 1993) y en Colombia a través de la reforma del Examen de Estado para el Ingreso a la Educación Superior (Icfes, 1999).

- *Década del 2000*: se incorpora el concepto de competencias en las políticas educativas internacionales, como por ejemplo el proyecto Tuning en Europa (González y Wagenaar, 2005) y el proyecto DeSeCo (OECD, 2005). Asimismo, hay nuevos desarrollos teóricos y metodológicos de la formación basada en competencias desde un enfoque holístico y complejo (Rychen y Salganik, 2003; Tobón, 2001, 2006, 2009a, 2009b).

2.3. Definiciones de Competencia según diversos autores.

Del sinnúmero de autores, así como de las múltiples definiciones del concepto competencia en el ámbito laboral y educativo, he aquí algunas definiciones:

- Repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en una situación determinada (Levy-Leboyer, 1996).
- Capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada. Las competencias son el conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados en la acción adquiridos a través de la experiencia (formativa y no formativa) que permite al individuo resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible en contextos singulares (OIT, 2000).
- Ser capaz, estar capacitado o ser diestro en algo. Las competencias tienden a transmitir el significado de lo que la persona es capaz de o es competente para ejecutar, el grado de preparación, suficiencia o responsabilidad para ciertas tareas (Prieto, 2002).
- Representan una combinación dinámica de atributos, en relación al conocimiento y su aplicación, a las actitudes y responsabilidades, que describen los resultados de aprendizaje de un determinado programa o cómo los estudiantes serán capaces de desarrollarse al final del proceso educativo (González y Wagenaar, 2003).
- Aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizándolo a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro-competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento (Perrenoud, 2004)

- Saber hacer complejo que exige un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y virtudes que garantizan la bondad y eficiencia de un ejercicio profesional responsable y excelente (Fernández, 2005).
- Integración de conocimientos, habilidades y actitudes de forma que nos capacita para actuar de manera efectiva y eficiente (Collis, 2007).
- Le Boterf (2001) conceptualiza las competencias como el saber actuar dentro de un contexto de trabajo, combinando los recursos necesarios para el logro de un resultado excelente y que es válido en una situación de trabajo, lo cual indica que el dominio de la competencia implica tanto el desempeño del individuo, como el medio y los recursos disponibles para su ejecución a partir de las expectativas que se generan en un ambiente sociocultural determinado.
- “La competencia se interpreta como un sistema más o menos especializado de capacidades, competencias y destrezas que son necesarias o suficientes para alcanzar un objetivo específico”. (OCDE, 2001)
- Capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz (OCDE, proyecto DeSeCo, 2002).
- Procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad (Tobón, 2006).
- El concepto de competencia es el pilar del desarrollo curricular y el incentivo tras el proceso de cambio. Se define como “el desarrollo de las capacidades complejas que permiten a los estudiantes pensar y actuar en diversos ámbitos. Consiste en la adquisición de conocimiento a través de la acción, resultado de una cultura de base sólida que puede ponerse en práctica y utilizarse para explicar qué es lo que está sucediendo” (Braslavsky, citada en UNESCO, 2017)⁵.
- Por otra parte el Ministerio de Educación a través de su Unidad de Currículum y Evaluación (UCE) cita a Tenbrink para definir evaluación como: "Evaluación es el proceso de obtener información y usarla para formar juicios que a su vez se utilizarán en la toma de decisiones", absolutamente coincidente con el diagrama (MINEDUC, 2006).

En suma, desde que el concepto competencia emerge en la historia, su definición más básica se refiere a la capacidad de las personas para realizar las labores que le corresponden

⁵ UNESCO. (2017). Enfoque por competencias

con un grado mínimo de calidad. Ahora bien, su uso en el campo pedagógico data de la década de 1990 en adelante.

2.3.1. Competencias laborales.

De acuerdo con Tobón (2013), el concepto competencia en el ámbito laboral se manifiesta a partir desde 1970, y se relaciona con los estudios de McClelland (1973) sobre los desempeños que tienen los trabajadores exitosos respecto a los trabajadores menos exitosos y las estrategias más pertinentes de selección de personal. Con el paso del tiempo, y atendiendo la demanda del sector productivo a nivel local e internacional de contar con profesionales capaces de hacer frente a las nuevas exigencias de un mercado laboral en constante evolución, emergen con gran fuerza las Competencias laborales, de las cuales se tienen registro de la década de 1980, cuando se establecen proyectos en diferentes países (Canadá, Estados Unidos, Reino Unido, Australia, España y Francia) para mejorar la cualificación y acreditación de las personas para el desempeño laboral, con el apoyo de las empresas y los sindicatos.

2.3.2. Competencias pedagógicas.

Tobón afirma que el concepto de competencias llegó a la educación formal básica desde el campo del lenguaje, y que gracias a su aporte junto con las influencias de la teoría del procesamiento de la información, las inteligencias múltiples y las competencias profesionales, llevaron a introducirlo en otras áreas del currículo (2013, p. 78).

Por otra parte, el Proyecto Tuning América Latina⁶ sostiene que el concepto competencia en educación se presenta como una red conceptual amplia, que hace referencia a una formación integral del ciudadano, por medio de nuevos enfoques, como el aprendizaje significativo, en diversas áreas: cognitivas (saber), psicomotora (saber hacer, aptitudes), afectiva (saber ser, actitudes y valores).

De igual importancia es el conocido informe Delors⁷, el cual afirma que la educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares:

1. Aprender a conocer, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias
2. Aprender a hacer, a fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo.

⁶ Informe final Proyecto Tuning América Latina: Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina 2004-2007.

⁷ Informe a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) de la Comisión Internacional para la Educación del siglo XXI (1996)

3. Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia, realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.
4. Aprender a ser, para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. (1996, p, 34).

De acuerdo con los razonamientos anteriores, lo que sí importa, es concebir la educación como un todo; es en esta concepción, donde deben buscar inspiración y orientación las reformas educativas, tanto en la definición de las nuevas políticas pedagógicas como en la elaboración de los programas.

Por otra parte, y en el proceso de búsqueda de nuevas estrategias y metodologías para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje, emergieron las competencias pedagógicas con el fin de brindar a los estudiantes una formación de carácter integral, con significancia y relacionada con sus vivencias y contextos socioculturales; y en relación a eso, Garagorri (2007) sostiene que:

El planteamiento del currículo basado en competencias puede ser una oportunidad para repensar el sentido educativo de la enseñanza obligatoria como periodo que tiene como función principal la preparación de los jóvenes para la vida y para el aprendizaje a lo largo de toda la vida; para repensar el rol del docente como educador, en coherencia con el sentido educativo de enseñanza obligatoria; para plantear un modelo de escuela más abierto a la comunidad educativa y a la sociedad; para plantear un sistema de evaluación más participativo; para hacer un planteamiento de aprendizaje más abierto a la interacción y al contexto (p.52).

2.4. Consecuencias del concepto Competencia para el Sistema Educativo.

Una educación básica de calidad, orientada al desarrollo de las competencias, puede convertirse en una estrategia para formar personas capaces de ejercer los derechos civiles y democráticos del ciudadano contemporáneo, así como para participar en un mundo laboral cada vez más intensivo en conocimiento (Torrado, 2000, citado en Tobón 2013).

Según lo anterior, la implementación del enfoque de la educación basada en competencias, implica profundas transformaciones en todo el ámbito educativo, donde las instituciones, los docentes y por supuesto los estudiantes tienen funciones claramente definidas para que este modelo tenga éxito.

2.4.1. Instituciones.

Ante la creciente demanda de la sociedad en su conjunto por brindar a los estudiantes una educación para la vida, basada en los cuatro pilares antes mencionados: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir (Delors, 1996), las

instituciones se deben adaptar a un modelo donde la gestión institucional este siempre en una clara sintonía con la educación, es decir, la unión entre ambas debe ser indisoluble.

Con el propósito de contextualizar este trabajo, se toma como referente el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar del MINEDUC, el cual presenta cuatro ámbitos:

a). Construyendo e implementando una visión estratégica compartida

Las principales prácticas directivas que componen esta dimensión son:

- Definen o revisan, en conjunto con su comunidad educativa, el proyecto educativo institucional y curricular, enfocado en el mejoramiento de los logros de aprendizajes de todos los estudiantes, así como en los valores de la equidad, la inclusión y el respeto a la diversidad.
- Traducen los propósitos y objetivos institucionales en planes de mejoramiento y metas de corto y mediano plazo, en el marco de procesos de planificación participativos.
- Difunden y explican los objetivos, planes y metas institucionales, así como sus avances a todos los actores de la comunidad educativa.
- Promueven y modelan activamente una cultura escolar inclusiva, equitativa y de altas expectativas sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes y desempeño de todos los miembros del establecimiento.
- Desarrollan una comunicación y coordinación estratégica y efectiva con el sostenedor para el logro de los objetivos institucionales y de las políticas locales.

b). Desarrollando las capacidades profesionales

Las principales prácticas directivas que componen esta dimensión son:

- Desarrollan e implementan, en conjunto con su sostenedor, estrategias efectivas de búsqueda, selección, inducción y retención de docentes y asistentes de la educación.
- Identifican y priorizan las necesidades de fortalecimiento de las competencias de sus docentes y asistentes de la educación y generan diversas modalidades de desarrollo profesional continuo.
- Reconocen y celebran los logros individuales y colectivos de las personas que trabajan en el establecimiento.
- Apoyan y demuestran consideración por las necesidades personales y el bienestar de cada una de las personas de la institución.
- Demuestran confianza en las capacidades de sus equipos y promueven el surgimiento de liderazgos al interior de comunidad educativa.
- Generan condiciones y espacios de reflexión y trabajo técnico, de manera sistemática y continua, para la construcción de una comunidad de aprendizaje profesional.

c). Liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje

Las principales prácticas directivas que componen esta dimensión son:

- Aseguran la articulación y coherencia del currículum con las prácticas de enseñanza y evaluación como entre los diferentes niveles de enseñanza y asignaturas.
- Monitorean la implementación integral del currículum y los logros de aprendizaje en todos los ámbitos formativos de los estudiantes para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y la gestión pedagógica.
- Acompañan, evalúan y retroalimentan sistemáticamente las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes.
- Identifican las fortalezas y debilidades de cada docente de manera de asignarlo al nivel, asignatura y curso en que pueda alcanzar su mejor desempeño.
- Procuran que los docentes no se distraigan de los procesos de enseñanza aprendizaje, evitando las interrupciones de clases y la sobrecarga de proyectos en el establecimiento.
- Aseguran la implementación de estrategias para identificar y apoyar tempranamente a los estudiantes que presenten dificultades en los aprendizajes o en los ámbitos conductual, afectivo o social.
- Identifican y difunden, entre sus docentes y directivos, buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje como de gestión pedagógica, tanto internas como externas y que respondan a las necesidades de sus estudiantes.

d). Gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar

Las principales prácticas directivas que componen esta dimensión son:

- Desarrollan e implementan una política que asegura una cultura inclusiva y las condiciones para que las personas se traten de manera equitativa, justa, con dignidad y respeto, resguardando los derechos y deberes de la comunidad escolar.
- Modelan y promueven un clima de confianza entre los actores de la comunidad escolar, fomentando el diálogo y la promoción de una cultura de trabajo colaborativo tanto entre los profesores como de estos con los estudiantes en pos de la eficacia colectiva y mejora continua.
- Implementan y monitorean normas y estrategias que aseguran una sana convivencia con un enfoque formativo y participativo, promoviendo la responsabilidad colectiva para el logro de un clima escolar positivo.
- Generan oportunidades de participación y colaboración de los actores de la comunidad escolar a través de espacios formales, a fin de consolidar el logro de un clima escolar positivo y los objetivos expresados en el Proyecto Educativo Institucional.
- Anticipan conflictos mediando entre los actores, con el fin de lograr soluciones de manera efectiva y oportuna.
- Desarrollan y mantienen relaciones de comunicación y colaboración permanente con los padres y apoderados del establecimiento, con el objetivo de involucrarlos en los procesos formativos de los estudiantes.

2.4.2. Docentes

La importancia de la función docente en el proceso educativo es fundamental, ya que de su buen desempeño depende poder maximizar el desarrollo de las capacidades de los estudiantes; en este sentido, un estudio de la revista PREAL (Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe) afirma que la calidad de un sistema educativo se basa en la calidad de sus docentes, como lo asevera un funcionario surcoreano al referirse a la importancia de atraer a las personas correctas a la docencia: “La calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes” (Barber, M., & Mourshed, M. 2008, p.15); este estudio, además evidencia que los sistemas con más alto desempeño reclutan a sus docentes en el primer tercio de cada promoción de graduados de sus sistemas educativos: el primer 5% en Corea del Sur, el 10% superior en Finlandia y el 30% superior en Singapur y Hong Kong. De manera similar, en Estados Unidos los programas de sistemas de rápido avance, como los de Boston Teacher Residency, New York Teaching Fellows y Chicago Teaching Fellows, apuntan a los graduados de las principales universidades. A la inversa, los sistemas educativos con peor desempeño rara vez atraen a la docencia a las personas adecuadas⁸. En otro punto de este artículo, queda de manifiesto que en todos los sistemas estudiados, tanto las autoridades como los observadores atribuyeron con frecuencia su éxito para atraer gente talentosa a la docencia (o su falta) a variables aparentemente fuera del control de las autoridades: historia, cultura y el estatus de la profesión docente. En particular, los observadores externos atribuyen a menudo el éxito de los sistemas educativos asiáticos estudiados a dos factores: una fuerte ventaja cultural en educación y el tradicional respeto por el docente (Confucio).

En el caso de Chile y específicamente en la EMTP, el ministerio de educación afirma que la enseñanza conlleva un conjunto de decisiones que el docente toma en el proceso de mediación del Currículum Nacional y el aprendizaje de las y los estudiantes. Este proceso debe considerar las características personales, emocionales y sociales de los estudiantes; las características de la institución educativa (proyecto educativo institucional, condiciones de recursos, entre otros) y el contexto específico, en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje (MINEDUC, 2016).

La implementación curricular del modelo de formación por competencias en la EMTP, luego de la reforma de 1998, demandó a los docentes modificar sus modelos de enseñanza, las formas de evaluar los aprendizajes, la didáctica, la gestión, los recursos utilizados, y contar con competencias pedagógicas o capacidades de docencia (Meller y Brunner, 2009, citados en educarchile, 2019). Lo anterior planteó el desafío de cambiar el énfasis desde el proceso de enseñanza al del aprendizaje, es decir, cambiar un modelo donde el protagonista principal es el docente (enseñanza), a uno donde el enfoque está dirigido al estudiante (aprendizaje); lo que a su vez implica formar, capacitar, perfeccionar un universo de docentes, capaces de desempeñarse en el contexto de la educación técnico profesional, donde la formación de los saberes (saber, hacer y ser) de las competencias se deben brindar

⁸ Barber, M., & Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. PREAL, Vol. 41.

de forma integral. Según el sitio digital educativo educarchile (2019), para fortalecer lo anteriormente señalado, se requiere docentes atentos a los avances tecnológicos y curriculares que puedan facilitar el aprendizaje de los estudiantes volviéndolos protagonistas de sus propios procesos formativos. Considerando su rol de facilitador, las distintas dimensiones del proceso formativo y el compromiso con la equidad que esta modalidad se ha planteado, se espera que el docente:

- Identifique las características socio-afectivas de sus estudiantes y sus necesidades formativas de manera previa al desarrollo del curso.
- Planifique estrategias metodológicas para el logro de los aprendizajes de los estudiantes, considerando la necesidad de flexibilizar sus recursos.
- Escoja y utilice diversas metodologías para impulsar el aprendizaje de los estudiantes.
- Motive la participación de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Construya instrumentos de evaluación de los aprendizajes que apunten a retroalimentar al estudiante, planteando esta instancia como un momento formativo más.

Además, está la expectativa de que los docentes de la EMTP se encuentren vinculados directamente a la industria para potenciar los puntos mencionados a través de una formación pertinente y significativa, asociada a las características de entornos productivos particulares. Con todo, la formación técnica requiere que el docente identifique y contextualice los contenidos, los plantee adecuadamente en términos metodológicos considerando las características de los contextos de desempeño profesional, los enfoques y recursos especializados, y las características de sus propios estudiantes.

Uno de los grandes aportes al ámbito de la formación docente, fue el realizado por Jonh Biggs, con su postulado sobre el alineamiento constructivo, el cuál explicita que:

Un buen sistema de enseñanza alinea el método y la evaluación de la enseñanza con las actividades de aprendizaje establecidas en los objetivos, de manera que todos los aspectos de este sistema están de acuerdo en apoyar el adecuado aprendizaje del estudiante (Biggs, 2006, p.29).

2.4.3. Estudiantes

La educación técnico profesional supone el desafío de desplegar los conocimientos, habilidades y actitudes de un estudiante en un campo específico de saberes que correspondan a su especialidad. Para lo anterior, el modelo de formación por competencias demanda al docente orientar y apoyar el aprendizaje del joven en las dimensiones del ser, hacer y conocer, considerando que éste lleve a la práctica lo adquirido en el proceso de enseñanza aprendizaje (educarchile, 2019). Un aspecto muy importante para lograr lo anteriormente señalado, es la actitud del estudiante, su disposición a asumir la responsabilidad de ser protagonista de su proceso de formación personal y profesional.

2.5. La evaluación en Educación

La evaluación se encuentra presente de diferentes formas y fines en la cotidianeidad de la vida, desde que se emite un juicio sobre un determinado objeto, alimento o bebida, hasta la evaluación de diferentes desempeños profesionales; entre ellos, la educación. Tyler, uno de los autores más reconocidos que han escrito sobre educación; expone su idea de currículo e integra en él su método sistemático de evaluación educativa, y lo declara como *“el proceso surgido para determinar en qué medida han sido alcanzados los objetivos previamente establecidos”* (Tyler, 1950, citado en Escudero, 2003).

Según Escudero, Tyler consideraba atinadamente, que una buena evaluación precisa de las siguientes condiciones:

- a) Propuesta clara de objetivos.
- b) Determinación de las diversas situaciones en las que se deben manifestar las conductas esperadas.
- c) Elección de instrumentos apropiados de evaluación.
- d) Interpretación de los resultados de las pruebas.
- e) Determinación de la fiabilidad y objetividad de las medidas.

En el mismo artículo anterior, Horowitz (1995) analiza el contenido y el significado de una entrevista a Ralph W. Tyler hecha en abril de 1993 por Pamela Perfumo, con el propósito de conocer su parecer acerca del actual desarrollo de la evaluación, y destaca entre otros, los siguientes aspectos de su pensamiento:

- a). Necesidad de analizar cuidadosamente los propósitos de la evaluación, antes de ponerse a evaluar. Los actuales planteamientos de evaluaciones múltiples y alternativas deben ajustarse a este principio.
- b) El propósito más importante en la evaluación de los alumnos es guiar su aprendizaje, esto es, ayudarles a que aprendan. Para ello es necesaria una evaluación comprensiva de todos los aspectos significativos de su rendimiento; no basta con asegurarse que hacen regularmente el trabajo diario.
- c) La verdadera evaluación debe ser idiosincrásica, adecuada a las peculiaridades del alumno y el centro. En rigor, la comparación de centros no es posible.

Medio siglo después de que Tyler revolucionara el mundo de la evaluación educativa, se observa la fortaleza, coherencia y vigencia de su pensamiento. Como se percibe, sus ideas básicas, convenientemente actualizadas, se entroncan fácilmente en las corrientes más actuales de la evaluación educativa.

En la misma línea, Pimienta (2008) realiza otro aporte significativo a la definición de evaluación, en el que declara: *“evaluar los aprendizajes de los estudiantes implica*

enjuiciar sistemáticamente el mérito y/o valía de las competencias adquiridas por ellos en un contexto específico” (p.26).

2.5.1. La Evaluación en la Educación Basada en Competencias.

En todo proceso educativo, la evaluación es una parte fundamental de él, sobre todo en este enfoque, así queda de manifiesto en Pimienta (2008):

Si el currículo está propuesto con base en competencias, entonces la evaluación deberá dirigirse hacia ellas, puesto que los objetivos de aprendizaje serán entonces las competencias, las cuales dirigirán tanto los esfuerzos de planeación y praxis como los de evaluación, considerada en su acepción más amplia, es decir, como una evaluación no sólo de los resultados, sino también de los procesos (p. 25).

Otra definición a este concepto:

La evaluación de las competencias es una experiencia significativa de aprendizaje y formación, que se basa en la determinación de los logros y los aspectos a mejorar en una persona respecto a cierta competencia, según criterios acordados y evidencias pertinentes, en el marco del desempeño de esa persona en la realización de actividades y/o el análisis, comprensión y resolución de problemas del contexto profesional, social, disciplinar e investigativo, considerando el saber ser, el saber conocer, el saber hacer y el saber convivir. (Tobón, Pimienta y García, 2010, p. 116).

A su vez, el Mineduc a través de su Unidad de Currículum y Evaluación (UCE) cita a Tenbrink (2006) para definir evaluación: *"Evaluación es el proceso de obtener información y usarla para formar juicios que a su vez se utilizarán en la toma de decisiones"*, (p. 19).

En otra idea se expone:

La mejor forma de evaluar competencias es poner al sujeto ante una tarea compleja, para ver cómo consigue comprenderla y conseguir resolverla movilizand o conocimientos. Los instrumentos de evaluación empleados no pueden limitarse a pruebas para ver el grado de dominio de contenidos u objetivos sino proponer unas situaciones complejas, pertenecientes a la familia de situaciones definida por la competencia, que necesitará por parte del alumno, asimismo, una producción compleja para resolver la situación, puesto que necesita conocimiento, actitudes, pensamiento metacognitivo y estratégico (Bolívar, 2008, citado en Cano, 2008, p.184).

2.6. Cobertura EMTP.

Es importante para efectos de este análisis, considerar la matrícula de la EMTP:

Año 1998⁹, 349.142 estudiantes.
Año 2017¹⁰, 267.859 estudiantes.

⁹ Fuente: Ministerio de Educación: Estadísticas de la Educación (2006, 2007)

¹⁰ Fuente. Ministerio de Educación: Resumen Estadístico de la Educación (2017)

Capítulo III. MARCO METODOLÓGICO

El presente trabajo tiene como eje principal el proceso de implementación de la reforma curricular del año 1998 en la EMTP; se inicia con algunos datos desde antes de la fecha de su promulgación, y continua hasta la fecha más reciente que se tienen antecedentes (datos); forman parte de este informe, las etapas del proceso, con las diferentes dificultades que ha debido enfrentar su puesta en marcha, así como la intervención de las instituciones y estamentos que han formado parte de él.

3.1. Marco contextual de la investigación

Por las características de esta investigación documental, la técnica utilizada fue el análisis de diversas fuentes seleccionadas, con el propósito de construir una visión sobre el impacto que ha tenido, tiene y tendrá la implementación de un currículo basado en competencias en la EMTP en Chile.

El encontrar un significado del concepto currículo, no es una tarea fácil debido a la cantidad de concepciones que de él existen, ya que el concepto en sí es objeto de disensión; ahora, la polémica y polisemia que genera su significado, tienen su origen en la importancia de su uso como elemento para determinar intenciones y relaciones de poder con el fin de conformar cierto modelo de sociedad; todo esto, por su calidad de agente central de todo proceso educativo, lo que incide directamente en la formación de todos y de cada uno de los estudiantes. Como aporte a la inquietud planteada, están las definiciones de: Franklin Bobbit (1918); Ralph Tyler (1949); Hilda Taba (1962); Robert Gagné (1967); Coll, C. (1987); Stenhouse, L. (1984); Gimeno, J. (1988); Bernstein y Díaz (1985), entre otras. Ahora, en este trabajo, se tomó como referencia lo emanado del MINEDUC: *“El currículum es una selección cultural con propósitos formativos, que organiza la trayectoria de alumnos y alumnas en el tiempo con la finalidad de transmitir los contenidos relevantes que regularán la experiencia futura de los jóvenes”*(Cox, 2003, citado en Reforma Curricular EMTP 2008, Mineduc).

En la década de los 90, con la necesidad urgente de modernizar la educación en Chile, las autoridades a cargo, encargaron diversos estudios a instituciones y organismos nacionales e internacionales, con el fin de crear un sistema educacional moderno, capaz de satisfacer las expectativas y demandas, tanto del ámbito productivo como las de la sociedad en general. El año 2011, Cristian Cox¹¹, afirma que:

Una fuente importante y de sistemática presencia a lo largo del proceso de elaboración curricular de fines de los Noventa y fines de la década recién pasada,

¹¹ Cox C. (2011). Currículo escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo. pp. 6-7

fue el análisis curricular internacional de experiencias recientes consideradas especialmente relevantes. En este aspecto, en los Noventa la experiencia chilena aprovechó de análisis curriculares generales de la Comunidad Europea (European Commission, 1996) y la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OCDE 1994), y de los documentos curriculares de las experiencias recientes de reforma curricular de los sistemas educativos inglés, neozelandés, español y argentino, y de algunos estados de Estados Unidos. Asimismo, aprovechó del análisis curricular del Third International Mathematics and Science Study (TIMSS), y de los estándares nacionales para la enseñanza de las ciencias de la Academia Nacional de Ciencias de Estados Unidos, para definir y ajustar sus definiciones en las áreas de matemática y ciencias.

En los procesos de ajuste curricular concluidos en 2009 y 2010, los referentes internacionales fueron más especializados y su influencia probablemente más penetrante. Al respecto, han sido referentes de decisiva influencia, el conocido estudio y definiciones acerca de las competencias relevantes para el Siglo XXI de la OECD: Definition and Selection of Competencies (DeSeCo) (Rychen, D.S. and Salganik, L.H. 2003); el marco conceptual de las pruebas PISA (en las que Chile ha participado en 2000, 2006 y 2009); y el trabajo sobre Mapas de Progreso, del Australian Council for Research in Education (ACER) (institución a la vez decisiva en la construcción del marco conceptual de PISA)¹²

3.2. Evolución del Currículo en la EMTP

Debido a la importancia del currículo como elemento central del proceso educativo, el Gobierno de Chile y tal como indica la constitución chilena en su función de garante de la libertad de enseñanza, declara en el año 1998 por intermedio del Decreto 220¹³:

- Los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Enseñanza Media, deben ser consistentes con la doble función que la ley N° 18.962 asigna a este nivel educativo: habilitar al alumno tanto para continuar estudios en la Enseñanza Superior, como para su incorporación a la vida del trabajo.
- Artículo 1°: Establécense los siguientes Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, para la Enseñanza Media, cuyo texto se contiene en el Anexo que se acompaña al presente decreto, que se entiende formar parte del mismo, y que se publicarán conjuntamente en el Diario Oficial.
- Artículo 2°: Para los efectos de este Decreto entiéndase por:

¹² CEPPE-Facultad de Educación PUC, Revue Internationale de Education de Sevres N°56 (avril 2011) « Contenus scolaires : l'émergence des politiques curriculaires »

¹³ Decreto 220, de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media, Mineduc, Santiago, 1998

- Plan de Estudio: El documento de carácter normativo que señala, para cada curso, los sectores, subsectores de aprendizaje o las asignaturas, con indicación de la carga horaria semanal.
- Programa de Estudio: El documento de carácter normativo que expone los objetivos, la secuencia de contenidos de enseñanza y las actividades que deben aplicarse en conformidad al plan de estudio.
- Formación General: Tipo de formación que provee la base común de aprendizajes que contribuye al crecimiento, desarrollo e identidad personales; al ejercicio pleno de la ciudadanía; al desempeño activo, reflexivo y crítico del ser humano a lo largo de la vida; y al desarrollo de capacidades para adoptar decisiones fundadas sobre continuación de estudios y proyecciones de carácter vocacional-laboral.
- Formación Diferenciada: Tipo de formación que, sobre una previa base adquirida de capacidades y competencias de carácter general, apunta a satisfacer intereses, aptitudes y disposiciones vocacionales de los alumnos y las alumnas, armonizando sus decisiones con requerimientos de la cultura nacional y el desarrollo productivo y social del país.
- Objetivos Fundamentales son las competencias o capacidades que los alumnos y alumnas deben lograr al finalizar los distintos niveles de la Educación Media y que constituyen el fin que orienta al conjunto del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Especialidades por familias ocupacionales, Este marco curricular ordena las especialidades por sectores económicos y las define dentro de una agrupación de ocupaciones que comparten elementos comunes (“familia ocupacional”), a partir de una descripción sistémica que en todos los casos considera: el campo ocupacional, los insumos utilizados, los procesos que se necesita dominar, los instrumentos y herramientas de trabajo que se debe saber manipular y los productos esperados del trabajo. Estas definiciones proporcionan la información necesaria para la planificación y el desarrollo curricular que deberán realizar los establecimientos.
- Perfiles de salida como objetivos fundamentales terminales, En cada especialidad se ha definido un conjunto de objetivos fundamentales terminales en la forma de un perfil de egreso, que expresa lo mínimo y fundamental que debe aprender todo alumno o alumna del país que curse esa especialidad. No se trata de un perfil ocupacional, tal como se lo entiende en los procesos de capacitación (centrado en las tareas que se debe cumplir en un puesto de trabajo), sino de un delineamiento de las competencias técnicas que preparan para una vida de trabajo y que se espera domine un alumno o una alumna al egresar.

En el informe final del año 2008, sobre La implementación Curricular de la EMTP del año 1998, del año, Oscar Espinoza, investigador principal del Proyecto FONIDE, expone:

- En el Decreto N° 220 de 1998 la organización de los planes de estudio de educación media plantea los dos primeros años (1° y 2°) como de Formación General y los dos últimos años (3° y 4°), un currículum que combina Formación General correspondiente a determinados sectores de aprendizaje con una Formación Diferenciada para EMTP, compuesta por módulos¹⁴ que llevan a un cierto grado de especialización, pero orientada en sus contenidos específicos y prácticas, a preparar para una vida de trabajo en un sector ocupacional.
- En relación con la Formación Diferenciada el programa oficial se presenta en una estructura modular, teóricamente fundamentada, para permitir una mayor flexibilidad que aquellas que ostentan mallas curriculares cerradas con recorrido único cuando están elaboradas por asignaturas. La nueva estructura modular posibilitaría mejores aprendizajes y facilitaría la articulación con cursos de capacitación y la formación técnica de nivel superior.
- De acuerdo a lo establecido en el documento Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media (Mineduc, 2005), el nuevo marco curricular que se propuso en la educación media contempló cinco cambios que redefinen la regulación, organización y los contenidos sustantivos del currículum en el nivel medio:
 1. El primer cambio es el consignado por la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), de una definición estatal de planes y programas de estudios obligatorios a un marco curricular de objetivos y contenidos mínimos obligatorios, dejando libertad para que los establecimientos elaboren sus planes y programas.
 2. El segundo cambio se refiere a la estructura curricular y se plantea en términos de la distinción entre Formación General y Formación Diferenciada. El nuevo marco curricular para los años 9 a 12 del ciclo escolar, está organizado en tres ámbitos o espacios: el de la Formación General (FG); el de la Formación Diferenciada (FD); y el de la Libre Disposición (LD) por parte de los establecimientos.
 3. El tercer cambio apunta a la organización del currículum, al establecer nuevas categorías temáticas o sectores, y también a sus contenidos, al incorporar nuevas áreas de conocimientos y experiencias que se ofrecerán a los alumnos. Estas nuevas áreas son:
 - Establecimiento de objetivos transversales de formación intelectual y moral referidos a desarrollo del pensamiento, formación ética, y la persona y su entorno (familiar, social, laboral y de ciudadanía).

¹⁴ Módulos: entendidos como bloques unitarios de aprendizaje que integran habilidades, actitudes y conocimientos requeridos para el desempeño efectivo en un área de competencia, y cuyo desarrollo se basa en experiencias y tareas complejas que provienen del trabajo en un contexto real, cuya duración, combinación y secuencia son variables

- Incorporación de un nuevo sector denominado Educación Tecnológica en la Formación General.
 - Para La Formación Diferenciada Técnico Profesional la definición de 14 sectores económicos y 46 especialidades.
4. El cuarto cambio supone una modificación crucial en la Formación Diferenciada Técnico Profesional: cambiar la denominación de “una educación para determinados puestos de trabajo” a un concepto más amplio de “vida de trabajo”.
 5. El quinto cambio dice relación con la forma de las definiciones del nuevo currículum. Ésta, articula por una parte, objetivos y contenidos, y, por otra, contenidos, habilidades y actitudes (o competencias) (pp. 36, 37).

En el caso de la EMTP, la diferenciación alude a la formación especializada, definida en términos de objetivos terminales agrupados en perfiles de salida, correspondientes a catorce sectores ocupacionales y 46 canales de especialización. El marco curricular en este caso no define contenidos mínimos obligatorios, ni objetivos específicos por nivel, sino que Objetivos Fundamentales Terminales, es decir, lo que cada alumno debe lograr en cada una de las especialidades referidas al final de la EMTP (p.38).

Respecto de los alcances relacionados con la Formación Diferenciada presentada en el Capítulo VI del Decreto 220, esta se presenta como una definición de las capacidades mínimas y fundamentales que deben poseer los estudiantes al egresar de la EMTP, clasificados como objetivos fundamentales terminales para la especialidad y formando parte de un perfil de egreso¹⁵

3.2.1. Ajuste Curricular 2009

Con el objetivo de complementar y mejorar aspectos sustantivos de la reforma en marcha, se realiza el ajuste curricular del año 2009 por medio del Decreto Supremo de Educación N° 254¹⁶, el cual modifica Decreto Supremo n° 220 de 1998.

En el caso de la modalidad Técnico Profesional, la diferenciación alude a la formación especializada, definida en términos de objetivos terminales agrupados en perfiles de egreso, correspondientes a los siguientes catorce sectores económicos y 46 canales de especialización. Los perfiles correspondientes fueron definidos con la cooperación de instituciones empresariales, de trabajadores y gubernamentales, y responden a las necesidades de recursos humanos calificados de una economía en crecimiento e integrada a los mercados globales.

¹⁵ Espinoza, O. (2008) *La Implementación de la reforma Curricular en la Educación Media Técnico Profesional: Evaluación y Proyecciones*. Proyecto FONIDE N° 143

¹⁶ Currículum Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media, Actualización 2009

El Marco Curricular en este caso no define contenidos mínimos obligatorios ni objetivos específicos por nivel, sino que Objetivos Fundamentales Terminales (OFT), es decir, lo que cada estudiante debe lograr en cada una de las especialidades referidas al final de la Educación Media. Esta particularidad se funda en la necesidad de la modalidad Técnico Profesional de responder en forma adecuada a la creciente velocidad de cambio en las tecnologías, mercados y organización industrial de los sectores a los que sirve, lo cual impone una flexibilidad mayor en las formas y contenidos de la experiencia formativa de sus estudiantes (p. 14).

3.2.2. Decreto Supremo N° 452: Establece bases curriculares para la Educación Media Formación Diferenciada Técnico Profesional.

La Formación Diferenciada Técnico Profesional de la Educación Media (EMTP) constituye un ámbito de preparación inicial para una vida de trabajo y, más allá, un ámbito de formación integral para la vida adulta. Esta preparación se construye articulando el dominio de las competencias propias de una especialidad con el aprendizaje tanto de los (...). A la vez, es el conjunto de tal experiencia el que proporciona las habilidades para continuar realizando estudios sistemáticos, ya sea que éstos se efectúen en el ámbito de la capacitación laboral o en la educación superior técnica o académica.

El espacio de Formación Diferenciada, correspondiente a los niveles 3° y 4° de educación media, ofrece (...), y que los prepare en forma efectiva para el trabajo y para responder con flexibilidad a la velocidad de los cambios tecnológicos.

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. En el diseño de los perfiles de egreso se ha considerado resguardar una perspectiva de itinerarios de formación técnica en un sistema de formación permanente (...).

Estas Bases Curriculares definen 34 especialidades agrupadas en 15 sectores económicos. Algunas de las especialidades se ofrecen con dos o tres menciones. Esta organización curricular implica un tronco común de competencias a ser desarrollado durante el primer año de la especialidad, y otras competencias diferenciadas para cada mención, a ser desarrolladas en el segundo año. Las menciones suman 17 en total.

Los perfiles de egreso están precedidos de una breve descripción del contexto laboral de cada especialidad. Este contexto describe la actividad económica asociada a la especialidad, principalmente los indicadores que dan cuenta de su dinamismo y potencial de crecimiento, los desafíos que enfrenta, el tipo de empresas que conforman el campo laboral para los egresados y los productos que se esperan de su trabajo (p, 11).

Perfiles de egreso en términos de competencias.

Para cada especialidad, se ha definido un conjunto de objetivos de aprendizaje a ser logrados al final de los dos años de formación diferenciada. Estos objetivos configuran un perfil de egreso que expresa lo mínimo y fundamental que debe aprender todo alumno o alumna del país que curse una especialidad. No se trata de un perfil ocupacional, tal como se lo entiende en los procesos de capacitación (centrado en las tareas que se debe cumplir en un puesto de trabajo), sino de un delineamiento de competencias que preparan para iniciar una vida de trabajo y que se espera domine un estudiante al egresar de la EMTP (p, 12).

3.2.3. Decreto 954 Exento. Aprueba plan y programas de estudio para la Formación Diferenciada Técnico Profesional.

Artículo 1º: Apruébase el siguiente plan de estudio para 3º y 4º año medio de formación diferenciada técnico-profesional. El Plan de Estudio de la Formación Diferenciada Técnico Profesional, establece la carga horaria en horas pedagógicas semanales y anuales de la Formación General, el tiempo mínimo de la Formación Diferenciada y el tiempo de Libre Disposición

Artículo 2º: Apruébanse los programas de estudio para 3º y 4º año medio de formación diferenciada técnico-profesional (...):

Los Programas de Estudio para las especialidades y, en los casos que corresponda, sus menciones, tienen una organización curricular con estructura modular y se basan en un enfoque de competencias laborales que desarrolla los Objetivos de Aprendizaje explicitados en las Bases Curriculares, para cada especialidad y mención. Cada programa modular explicita el o los OA de la especialidad y los OA genéricos a los cuales se asocian los aprendizajes esperados y criterios de evaluación, ejemplos de actividades de aprendizaje, de actividades de evaluación y sugerencias bibliográficas, que orientan la labor pedagógica.

Artículo 3º: Los nuevos planes y programas de estudio que se aprueban en el presente decreto, comenzarán a regir a partir del año escolar 2016, para 3er. año medio, y desde el año escolar 2017, para 4to. Año medio; salvo en el caso del programa de estudio para la especialidad de Mecánica de Mantenimiento de Aeronaves, que comenzará a regir a partir del año escolar 2017 para 3er. año de educación media y del año escolar 2018 para 4to. Año de educación media, los que serán puestos a disposición de todos los establecimientos educacionales del país.

3.3. Relación problema, objetivos y la opción metodológica

El centro de la problemática de este trabajo, está en determinar el estado actual de la EMTP tras veinte años de la implementación de la reforma curricular del año 1998; con el propósito de buscar solución a esta problemática, se contará con tres objetivos específicos

orientados a aspectos determinantes de ella; el primero, a realizar un análisis sobre las principales acciones impulsadas por el nivel central con el objetivo de fortalecer la formación por competencias; el segundo, a identificar las principales dificultades para una implementación eficiente del enfoque de la EBC; y el tercero a establecer las principales problemáticas que impiden un perfeccionamiento que posibilite un desempeño docente de buena calidad como lo que requiere la implementación de la EBC. Para el logro de estos objetivos, se realizará una lectura analítica de la diversa literatura (libros, informes internos y externos, seminarios, artículos de revistas científicas entre otros), que se presentará con una breve síntesis del contenido de cada uno de ellos.

3.4. Definición del tipo y diseño de la investigación.

En este trabajo se utilizará un estudio de orden cualitativo circunscrito al análisis documental; sustentado en una revisión analítica de textos seleccionados que tratan sobre la evolución de diferentes aspectos de la implementación de la reforma curricular del año 1998 en la EMTP; en el análisis realizado, fue importante adoptar una definición de los siguientes conceptos:

La investigación documental es un proceso basado en la búsqueda, recuperación, análisis, crítica e interpretación de datos secundarios, es decir, los obtenidos y registrados por otros investigadores en fuentes documentales: impresas, audiovisuales o electrónicas. Como en toda investigación, el propósito de este diseño es el aporte de nuevos conocimientos (Arias 2012).

Según Peña y Pirela (2007) es posible puntualizar que el análisis documental constituye un proceso ideado por el individuo como medio para organizar y representar el conocimiento registrado en los documentos, cuyo índice de producción excede sus posibilidades de lectura y captura. La acción de este proceso se centra en el análisis y síntesis de los datos plasmados en dichos soportes mediante la aplicación de lineamientos o normativas de tipo lingüístico (...). Por consiguiente, su finalidad es facilitar la aproximación cognitiva del sujeto al contenido de las fuentes de información (p, 59).

Además, el desarrollo de esta investigación precisó aclarar una serie de conceptos, para lo cual se tomó como base el libro: “El Proyecto de Investigación: Introducción a la metodología científica” de Fideas Arias, en el cuál se definen ciertos conceptos atinentes a este trabajo:

- La investigación científica es un proceso metódico y sistemático dirigido a la solución de problemas o preguntas científicas, mediante la producción de nuevos conocimientos, los cuales constituyen la solución o respuesta a tales interrogantes (p. 22).
- El conocimiento científico es un saber producto de una investigación en la que se ha empleado el método científico. Tal condición le confiere características que lo

hacen verificable, objetivo, metódico, sistemático y predictivo. Pero, además de los atributos mencionados, este tipo de conocimiento posee una cualidad muy importante que es la falibilidad o posibilidad de incurrir en fallas, errores o equivocaciones (p.14)

- El método científico es el conjunto de pasos, técnicas y procedimientos que se emplean para formular y resolver problemas de investigación mediante la prueba o verificación de hipótesis (p.19)
- La investigación descriptiva consiste en la caracterización de un hecho, fenómeno, individuo o grupo, con el fin de establecer su estructura o comportamiento. Los resultados de este tipo de investigación se ubican en un nivel intermedio en cuanto a la profundidad de los conocimientos se refiere (p. 24)
- Dato: es la unidad de información que se obtiene durante la ejecución de una investigación. Según su procedencia, los datos se clasifican en primarios, cuando son obtenidos originalmente por el investigador; y secundarios, si son extraídos de la obra de otros investigadores.
- Fuente: es todo lo que suministra datos o información. Según su naturaleza, las fuentes de información pueden ser documentales (proporcionan datos secundarios), y vivas (sujetos que aportan datos primarios).
- Documento o fuente documental: es el soporte material (papel, madera, tela, cinta magnética) o formato digital en el que se registra y conserva una información (pp.27, 28)
- Aun cuando las fuentes documentales aportan datos secundarios, éstas a su vez se clasifican en fuentes documentales primarias: obras originales; y fuentes documentales secundarias: trabajos en los que se hace referencia a la obra de un autor (p. 28)
- Aparte de la división en fuentes primarias y secundarias, en la actualidad, gracias al creciente avance tecnológico, los documentos o fuentes documentales pueden ubicarse en tres grandes clases: impresas, audiovisuales y electrónicas (p. 28, APA, 2010).

3.5. Descripción de la población y muestra

La población inicial para esta investigación fue de 135 textos, entre los que se contaban libros, revistas, seminarios, informes, tesis y artículos electrónicos; de este universo, se seleccionó una muestra intencionada de 104 textos; el contenido de esta muestra fue orientado a la implementación del enfoque de la Educación Basada en Competencias en la EMTP, en el contexto de la reforma curricular de 1998, todo esto con una mirada a la situación de la Enseñanza Técnico Profesional (nivel secundario) a nivel global y especialmente en América Latina y el Caribe; para efectos del soporte conceptual del trabajo, los textos fueron seleccionados en un rango de fechas de publicación desde 1990 a 2019, y para el análisis de contenidos respecto al tema de la investigación, se hizo énfasis en los publicados los últimos cinco años. En la búsqueda y selección de esta literatura, se recurrió a diversos buscadores electrónicos, como:

- Base de datos ERIC (Centro de información de recursos educativos). Una base de datos que proporciona un amplio acceso a la literatura relacionada con la educación y está patrocinada por el Departamento de Educación de los EE. UU.
- Google Académico
- Sistema de Información Científica Redalyc, Red de Revistas Científicas <https://www.redalyc.org/>.
- SciELO – Scientific Electronic Library Online (Biblioteca Científica Electrónica en Línea) <https://scielo.org/>.
- Dialnet <https://dialnet.unirioja.es/>
- RefSeek <https://www.refseek.com/>
- BASE (Bielefeld Academia Search Engine) <https://www.base-search.net/>
- iSEEK Education <http://education.iseek.com/#/education>
- Universidad de Talca http://biblioteca.ugalca.cl/html/fuentes_informacion/tesis_digitales.html

3.6. Operacionalización de las Variables

A modo de observación, y según Hernández (2006), “*La investigación no experimental es la que se realiza sin manipular deliberadamente las variables independientes, se basa en variables que ya ocurrieron o se dieron en la realidad sin la intervención directa del investigador. Es un enfoque retrospectivo*” (p, 126).

Para precisar el significado conceptual de variable en este trabajo, se tomó el propuesto por Arias (2012): “*Variable es una característica o cualidad; magnitud o cantidad, que puede sufrir cambios, y que es objeto de análisis, medición, manipulación o control en una investigación* (p, 57).

Para que una variable pase de ser un concepto abstracto a un concepto concreto, es necesario operacionalizarla, proceso definido por como: “*la definición operacional de la variable establece los indicadores para cada dimensión, así como los instrumentos y procedimientos de medición*” (Arias, 2012). En este caso, las variables son de naturaleza cualitativa, lo que significa que sus características son expresadas en forma verbal, y en el caso específico de este trabajo, las variables también son las dimensiones en cuanto a los indicadores.

Es importante aclarar que de acuerdo a la orientación del trabajo, *“una dimensión también puede ser considerada como una variable, pues se trata de definiciones de carácter instrumental que el científico realiza de acuerdo a la naturaleza del problema planteado”* (Sabino, 2002. p, 60).

En este trabajo se definen tres variables/dimensiones, que son:

- Acciones ejecutadas por el nivel central para fortalecer la EBC.
- Dificultades para una implementación eficiente del enfoque de la EBC.
- Perfeccionamiento docente.

En lo referido a los indicadores, estos son definidos como: *“un indicio, señal o unidad de medida que permite estudiar o cuantificar una variable o sus dimensiones”* (Arias, 2012. p, 61).

Tabla N° 1. Variables e indicadores.

	Variables	Indicadores
1	Acciones del nivel central para fortalecer la implementación de la EBC	Bases curriculares claras y acordes al contexto nacional
		Programas de formación para los diferentes estamentos de la comunidad educativa involucrados en el proceso de enseñanza
		Implementación tecnológica para el desarrollo de los programas de formación especializada que requiere la EMTP.
		Políticas de incentivo y reconocimiento a la labor docente.
2	Dificultades de implementación del EBC	Contextualización del currículo basado en el enfoque por competencias.
		Nivel de liderazgo institucional
		Nivel pedagógico docente en la EMTP
		Relación EMTP – Ámbito productivo
		Relación EMTP – Enseñanza Superior
3	Perfeccionamiento docente	Normativa sobre el perfeccionamiento docente.
		Programas de perfeccionamiento docente efectivos en cantidad y calidad.
		Disposición docente para el perfeccionamiento que necesita el EBC.

Fuente: El Proyecto de Investigación: Introducción a la metodología científica. Fidias G. Arias 2012.

3.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

En esta sección, se define tanto la técnica como los instrumentos de recolección de datos, y para ello fue necesario buscar su significado conceptual; esta definición se tomó de Arias (2012, pp. 67,68):

- Se entenderá por técnica de investigación, el procedimiento o forma particular de obtener datos o información.
- Un instrumento de recolección de datos es cualquier recurso, dispositivo o formato (en papel o digital), que se utiliza para obtener, registrar o almacenar información.

Por ser una Investigación Documental, las técnicas utilizadas fueron el análisis documental y el análisis de contenido y los instrumentos el computador portátil (notebook), una memoria externa (pendrive), además de la nube (Google Drive).

De las diferentes definiciones sobre el análisis documental y el análisis de contenido; en este trabajo se tomará: a). El análisis documental como la descripción de sus aspectos formales, con el propósito de poder identificar los textos (título, autor, año, edición, entre otros); b). El análisis de contenido, se refiere al mensaje del texto, desde donde es posible inferir las ideas principales, conceptos y propuestas del autor.

3.8. Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Algunas de las técnicas utilizadas en el procesamiento de datos de este trabajo:

- Recopilación y selección de textos.
- Lectura de textos
- Organización de contenidos: según criterios de relevancia para el trabajo y el logro de los objetivos planteados,
- Por evolución temporal

El proceso de análisis de datos: *“En el caso de investigaciones documentales y bibliográficas el análisis básico consiste en descomponer o desglosar la información en ideas principales y secundarias, con el fin de traducir o descifrar el sentido de las mismas, e identificar vínculos e implicaciones”* (Arias, 2012. p, 136).

3.9. Fases de validación y confiabilidad

Por ser un trabajo de investigación documental, la validación y confiabilidad de los datos se sustenta en la recopilación de información pertinente al tema principal, debidamente respaldada por las referencias bibliográficas de cada uno de los textos seleccionados.

Tabla N°2. Textos consultados para soporte conceptual

	Tipo de documento	Título	Autor(es)	País	Año
1	Documento	Un planteamiento renovado frente a los nuevos desafíos del desarrollo	Documento de Trabajo N° 23, CEPAL	Chile	1993
2	Informe	Los Desafíos de la Educación Chilena frente al Siglo 21	Comisión Nacional para la modernización de la Educación	Chile	1995
3	Informe	Informe a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) de la Comisión Internacional para la Educación del siglo XXI	Jacques Delors	Francia	1996
4	Decreto	Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media	Mineduc	Chile	1998
5	Libro	Ingeniería de las competencias	Le Boterf, G.	España	2001
6	Documento	Definición y selección de competencias	OCDE, Proyecto DeSeCo	Suiza	2002
7	Libro	El proceso de investigación.	Sabino, C.	Venezuela	2002
8	Artículo revista	Desde los test hasta la investigación evaluativa actual	Escudero, T.	España	2003
9	Documento	Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile.	OCDE	Chile/Francias	2004
10	Documento	Evaluación para el aprendizaje:	Unidad de Currículum y Evaluación.	Chile	2006
11	Libro	Metodología de la Investigación (4ª.Ed.).	Hernández S	México	2006
12	Libro	Calidad del aprendizaje universitario (2ª. Ed.).	Biggs, J.	España	2006
13	Informe	La Implementación de la reforma Curricular en la Educación Media Técnico Profesional: Evaluación y Proyecciones	Espinoza O. Proyecto FONIDE	Chile	2006

14	Artículo	Aspectos básicos de la formación basada en competencias, Proyecto Mesesup	Tobón, S.	Chile	2006
15	Libro	Evaluación: guía práctica para profesores (8ª.Ed.).	Tenbrink, T.	España	2006
16	Artículo revista	La complejidad del análisis documental	Peña, T., Pirela, J.	Venezuela	2007
17	Informe	Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina 2004-2007	Informe final Proyecto Tunnig América Latina	España	2007
18	Artículo	Currículo basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión	Garagorri, X.	España	2007
19	Documento	Estado y perspectivas de la enseñanza media técnico profesional en Chile	Sepúlveda L. FONIDE	Chile	2008
20	Artículo Revista	Ciudadanía y competencias básicas.	Bolívar, A.	España	2008
21	Artículo revista	Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos.	PREAL (Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe, Volumen 41)	Chile	2008
22	Artículo revista	La evaluación por competencias en la educación superior	Cano, M.	España	2008
23	Libro	Hacia un enfoque de la educación en competencias	Álvarez S., Pérez, A., Suárez, M.	España	2008
24	Libro	Evaluación de los aprendizajes	Pimienta, J.	México	2008
25	Libro	Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media,	Mineduc	Chile	2009
26	Libro	Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias.	Tobón, S., Pimienta, J., y García, J.	México	2010
27	Libro	El Proyecto de Investigación: Introducción a la metodología científica (6ª Ed.).	Arias, F.	Venezuela	2012

28	Libro	Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación (4ª Ed.)	Tobón, S.	Colombia	2013
29	Decreto	Decreto Supremo N° 452	Mineduc	Chile	2013
30	Libro	Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación (4ta. Ed.).	Tobón S.	Colombia	2013
31	Decreto	Decreto Exento 954.	Mineduc	Chile	2015
32	Artículo revista	Incentivos al trabajo profesional docente y su relación con las políticas de evaluación e incentivo económico individual	Acuña F.	Chile	2015
33	Decreto	Decreto 954 Exento	Mineduc	Chile	2015
34	Documento	Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar.	Mineduc	Chile	2015
35	Documento	Educación Técnico Profesional en Chile	Arias, E., Farías, M., González-Velora, C., Huneus, C., & Rucci, G	Chile	2015
36	Documento	ChileValora, Comisión del Sistema Nacional de Certificación de Competencias Laborales.	OIT-CINTERFOR	Chile	2016
37	Documento	Orientaciones para la Gestión e Implementación del Currículum de la Educación Media Técnico Profesional	Mineduc – Fundación Chile	Chile	2016
38	Documento	Calidad educativa en EMTP desde la perspectiva de los actores claves del sistema.	Agencia de Calidad de la Educación	Chile	2016
39	Artículo Revista	Análisis breve del gobierno del sistema educativo en el federalismo: el caso de México	Covarrubias-Moreno, O	México	2016
40	Documento	Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills: Chile	OCDE	Francia	2016
41	Documento	Perspectivas económicas de América Latina 2017: Juventud, competencias y emprendimiento	OCDE/CEPAL/CAF	Francia	2016
42	Documento	Excellence and Equity in Education	OCDE	Francia	2016

43	Documento	Recomendaciones para una Política Nacional de Desarrollo Curricular	Mineduc	Chile	2016
44	Documento	Política Nacional de Formación Técnico Profesional	Mineduc	Chile	2016
45	Nota Técnica	Hacia un Sistema de Formación Técnico-Profesional de Chile: Un Análisis Funcional	Amaral, N., de Diego, M. Pagés C. & Prada, M	Chile	2017
46	Nota Técnica	Building Better Skills Systems for Productivity and Growth	Amaral, N., Fieldsend, G., Prada, M., & Rucci, G.	Chile	2017
47	Artículo	Cuánto ha avanzado la educación chilena en la última década? Y cuánto nos falta para llegar a la “meta”.	Educación 2020	Chile	2017
48	Documento	Panorama de la educación técnica profesional en América Latina y el Caribe.	Sevilla, M	Chile	2017
49	Documento	Educación Técnica Profesional en el tiempo presente: Nudos críticos y desafíos de futuro	Sepúlveda, L.	Chile	2017
50	Documento	Programa de Fortalecimiento de la Educación Técnico Profesional.	Banco Interamericano del Desarrollo	Chile	2017
51	Libro	Formación, Competencias y Productividad; Propuestas para mejorar la educación técnica en Chile	Alianza Centro de Políticas Públicas, CPC, Inacap y Duoc UC	Chile	2018
52	Documento	Políticas para el Desarrollo del Currículum: Reflexiones y Propuestas	Arratia, M., Osandón, L.	Chile	2018
53	Nota Técnica	Evolución e implementación de las políticas educativas en Chile.	Aziz, C.	Chile	2018
54	Artículo	Show What You Know: A Landscape Analysis of Competency-Based Education	Getting Smart.	USA	2018
55	Documento	Formación de Competencias para el Trabajo en Chile	Comisión Nacional de Productividad.	Chile	2018
56	Documento	Sistemas Comparados y Experiencias Nacionales de Articulación de la Educación Técnica.	Fundación Chile	Chile	2018

57	Documento	Nudos críticos en la gestión directiva de Establecimientos de Educación Media Técnico Profesional	Sepúlveda, L., Valdebenito, M. and Jacovkis, J.	Chile	2018
58	Documento	Estrategia Nacional de Formación Técnico-Profesional	MINEDUC - UNESCO	Chile	2018
59	Documento	Marco de Cualificaciones Técnico Profesional.	MINEDUC & CORFO	Chile	2018
60	Documento	Orientaciones para el uso de Cualificaciones en el Diseño Curricular.	Fundación Chile	Chile	2019
61	Artículo	Modelo de formación por competencias: Una educación para conocer, hacer y ser,	Educación Chile	Chile	2019

Adaptado de Díaz Bazo, C. (2015). Tesis documentales - Instrumentos para la recolección de datos

Capítulo IV: ANÁLISIS Y RESULTADOS

En las últimas décadas, la dinámica permanente de los avances tecnológicos han permitido un desarrollo explosivo en el ámbito de las comunicaciones; esto a su vez, ha impactado en forma directa en todo tipo de relaciones a nivel global; en esta realidad, los diferentes países han impulsado y desarrollado programas y acuerdos para poder responder de buena forma a las diferentes exigencias de la sociedad; el ámbito educacional-formativo es uno de los que más expectativas ha generado por el impacto que tiene en la formación de los niños y jóvenes. Previo al análisis de las diferentes dimensiones de este trabajo, es preciso recordar algunas de las razones que fundamentaron la implementación de la reforma curricular de 1998.

Según investigación realizada por Sepúlveda (2009)¹⁷, indica que al terminar la década de 1980, importantes entidades y personalidades emitieron un diagnóstico sobre la realidad de la EMTP, en el cual destacan dos aspectos: a). incapacidad de respuesta a la evolución tecnológica y transformaciones del mundo productivo; b). problemas estructurales del sistema, que inciden en la calidad de la formación impartida.

De acuerdo a Sepúlveda (2009), los estudios previos realizados a la reforma de 1998 detectaron al menos tres ámbitos de la EMTP, necesarios de incluir en ella:

1. La excesiva desregulación de la modalidad educativa técnico profesional, provocando un gran crecimiento inorgánico de especialidades y con una multiplicidad de planes y programas de estudio, muchos de éstos, sin vínculo entre sí.
2. Desconexión entre muchas de las especialidades que se entregaban en los centros educativos con el mundo productivo y sus requerimientos, sin que existiese un mínimo de coordinación local o regional en perspectivas de favorecer áreas productivas prioritarias. De igual manera, el diagnóstico señalaba la débil asunción en la formación de los estudiantes de las competencias de empleabilidad mínimas para comenzar una vida laboral, incluso más allá del manejo de conocimientos técnicos específicos.
3. Debilidades institucionales de los centros educacionales que entregaban formación EMTP y las carencias existentes en el plano formativo y de definición de objetivos de egreso de los estudiantes, sin que se visualizaran indicadores de gestión pedagógica, criterios de evaluación de calidad de la formación general, como tampoco orientaciones de formación en las respectivas especialidades (pp. 16 – 17)

¹⁷ Sepúlveda, L. (2009) *Estado y perspectivas de la enseñanza media técnico profesional en Chile: un estudio sobre las orientaciones estratégicas predominantes en los actores*. Proyecto FONIDE N° F310831

En concordancia con lo anterior, una publicación de la UNESCO (1992)¹⁸, afirma que:

Parece evidente que existe un profundo desfase entre el sistema educacional tradicional, cuyos fundamentos se diseñaron en el siglo XIX, y los requerimientos de la sociedad que se perfila para el siglo XXI, con un paradigma productivo que cambia vertiginosamente y que basa cada vez más su desarrollo en el conocimiento, el progreso técnico, la innovación y la creatividad (p. 119).

Como resultado del análisis documental realizado, emergieron tres dimensiones con sus respectivos indicadores que apuntan a la problemática de este trabajo, estas son:

1. Acciones del nivel central para fortalecer la implementación de la EBC
2. Dificultades de implementación del EBC
3. Perfeccionamiento docente.

4.1. Acciones del nivel central para fortalecer la implementación de la EBC en la EMTP.

Cuando se busca determinar de quien es la responsabilidad de la educación en el país, esta es asignada en menor a mayor medida a los diferentes actores que intervienen en esa tarea (profesores, recursos, familia, estado y otros); como producto del análisis realizado, es posible afirmar que la educación a nivel país es responsabilidad del estado en su conjunto, quien por medio de políticas educativas específicas debe llevar a cabo las acciones necesarias que permitan la correcta implementación de lo planificado. Para efectos de este trabajo, es importante la siguiente definición: *“Políticas educativas son aquellas políticas públicas que responden, en alguna medida, a requerimientos sociales en el ámbito sectorial de la educación. La definición de políticas públicas, sin embargo, tiene distintas aproximaciones, evolucionando permanentemente”* (Lahera, 2008; Espinoza, 2009). De acuerdo a lo anterior, los requerimientos sociales deben ser debidamente recepcionados por los estamentos correspondientes, para ser analizados y así determinar las políticas educativas más eficientes para el logro de los objetivos propuestos, quedando el nivel central como el responsable de asumir las acciones determinantes para fortalecer la implementación de las políticas trazadas.

4.1.1. Nuevas bases Curriculares.

En el contexto descrito anteriormente y siguiendo las directrices de sectores académicos, científicos y productivos entre otros, las autoridades a cargo de las políticas públicas en el sistema educacional, iniciaron la búsqueda de las alternativas necesarias para generar un cambio en la EMTP, con el propósito de implementar un sistema de formación eficiente capaz de preparar a los estudiantes en cuanto a conocimientos y técnicas necesarias demandadas por un mundo en permanente desarrollo. Producto de lo anterior, en Chile, el

¹⁸ CEPAL-UNESCO (1992) “Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad”; Santiago.

año 1998 se implementó la reforma educacional, la cual implicó una serie de cambios a nivel administrativo y técnico para la educación de enseñanza media.

En el plano curricular, se trata de abandonar el aprendizaje enciclopédico y de aprender a pensar, a analizar, a resolver problemas; se trata menos de “inculcar valores” que de aumentar la capacidad moral de las personas para “discernir entre valores” (García-Huidobro, 1998, citado en Picazo 2007, p. 320).

En el ámbito de la Educación Media Técnico Profesional (EMTP) y, específicamente, en lo relacionado con la Formación Diferenciada, la reforma se plantea a partir de un modelo curricular con enfoque en competencias laborales cuyo fin primordial es proporcionar formación teórica y práctica integrando el saber y el saber hacer en una estructura de aprendizaje que aborda un área de competencia o dimensión productiva de manera globalizada¹⁹.

El Decreto 220 de 1998, fijó un nuevo Marco Curricular para la Educación Media, estableciendo los Objetivos Fundamentales y Contenidos mínimo obligatorios; en cuanto a la Educación Media Técnico Profesional (EMTP):

- Se conforman 14 familias ocupacionales, donde 46 especialidades son agrupadas de acuerdo al sector productivo, y se instauran perfiles de egreso para cada una de ellas, entendiéndose estos como un delineamiento de las competencias técnicas que preparan para una vida de trabajo, y que se espera domine un alumno o una alumna al egresar de la EMTP.
- Los Planes de Estudio de Educación Media plantea los dos primeros años (1° y 2° medio) como de Formación General y los dos últimos (3° y 4°), un currículum que combina Formación General correspondiente a determinados sectores de aprendizaje con una Formación Diferenciada para EMTP.

Espinoza (2008), precisa dos cambios fundamentales insertos en el Decreto 220, inherentes a la Educación Media Técnico Profesional:

- Cambio en la denominación de “una educación para determinados puestos de trabajo” a un concepto más amplio de “vida de trabajo”.
- Cambio en la relación con la forma de las definiciones del nuevo currículum. Ésta, articula por una parte, objetivos y contenidos, y, por otra, contenidos, habilidades y actitudes (o competencias) (p, 37).

Según Jacqueline Gysling (2007):

La reforma de los noventa, fuertemente influida por la forma de hacer política curricular de los países desarrollados y dirigida a generar un currículum que

¹⁹ Introducción al plan de estudio presente en cada uno de los programas de estudio del área técnico profesional.

respondiera a las rápidas transformaciones del conocimiento en la sociedad actual, intentó desde sus inicios generar las bases para transformar esta dinámica e instalar un procedimiento de desarrollo curricular, que permitiera ir modificando el currículum sin esperar un nuevo proceso de reforma. Para esto, se instaló un dispositivo de seguimiento a la implementación curricular, que permitiera recoger evidencia desde el sistema para informar nuevos cambios; se estrechó la relación institucional entre la evaluación de los aprendizajes y el diseño curricular; y se recogieron demandas de la sociedad al currículum a través de comisiones especializadas. Esto ha permitido ir recogiendo distintos requerimientos al currículum.

Es de importancia recalcar que para efectos de este trabajo, se hace referencia a aquellas indicaciones que aluden directamente a la EMTP. Consecuente con lo afirmado por Gysling el año 2009, se aprueba el Decreto 254 que modifica el Decreto 220; en lo concerniente a la EMTP, las adecuaciones son en razón de que: *“dadas las modificaciones en el mundo laboral, se ha considerado necesario actualizar los Objetivos Fundamentales Terminales de las especialidades de la Formación Diferenciada Técnico Profesional para adecuarlos a estas transformaciones”*.

Otra de las adecuaciones importantes de este decreto, es la adopción del concepto de competencias: *“Por ser una definición que representa un consenso amplio, se utiliza como referencia para el concepto de competencias el marco del proyecto DESECO elaborado por la OECD”*²⁰:

Un aporte más a la definición del concepto de competencia, es el siguiente:

Una competencia se define como la habilidad de satisfacer de manera exitosa demandas complejas en un contexto particular, a través de la movilización de saber, de destrezas cognitivas pero también prácticas, así como componentes sociales y de comportamiento como actitudes, emociones, valores y motivaciones. Una competencia, por lo tanto, es una combinación interrelacionada de actitudes, valores, conocimiento (incluyendo el conocimiento tácito) y destrezas fundamentales, como analíticas, toma de decisiones, resolución de problemas, pensamiento crítico y destrezas de comunicación que juntos hacen posible una acción efectiva (Rychen, 2008, p.26)

También, es de suma importancia mencionar que las adecuaciones emanadas del Decreto 254, son producto de:

Estudios realizados por universidades a petición del Ministerio de Educación, que han tenido como propósito recoger información sobre tendencias del desarrollo productivo y dinámicas de empleo. Estos estudios se han realizado para determinar la vigencia de cada especialidad según la demanda laboral de ella, y para orientar la

²⁰ OCDE, 2002. Definition and selection of competences (DESECO): Theoretical and conceptual foundations

definición de los perfiles de egreso de acuerdo a las competencias laborales requeridas en el sector productivo respectivo. (p.7)

En el continuo de transformaciones para perfeccionar la EMTP, el año 2013 por medio del Decreto Supremo N° 452, se establece una nueva reformulación curricular:

Estas Bases Curriculares definen 34 especialidades agrupadas en 15 sectores económicos. Algunas de las especialidades se ofrecen con dos o tres menciones. Esta organización curricular implica un tronco común de competencias a ser desarrollado durante el primer año de la especialidad, y otras competencias diferenciadas para cada mención, a ser desarrolladas en el segundo año. Las menciones suman 17 en total. (p.11)

Los constantes cambios en el mundo del trabajo demandan que el currículum de la Formación Técnico Profesional se actualice constantemente e incorpore espacios de flexibilidad que le permitan dar respuesta tanto al desarrollo del país como a los intereses de sus estudiantes; es en este contexto que la EMTP requiere tener un currículo con capacidad de adaptación a los diferentes requerimientos a los cuales es sometido. En consecuencia con lo anterior, el año 2015:

El Ministerio de Educación organizó una Mesa de Trabajo²¹ que generó propuestas para una Política de Desarrollo Curricular, con participación, entre otros, de expertos en Educación Técnico Profesional y representantes del sector productivo. Entre las principales recomendaciones para el currículum de la Formación Técnico Profesional destacan:

1. La necesidad de reducir los ciclos de actualización curricular, alineándolos al mundo del trabajo.
2. La generación de programas de estudio para la formación general en Educación Técnico Profesional, que profundicen y se articulen con los aprendizajes de la formación diferenciada.
3. La cimentación de los objetivos de aprendizaje del currículum de Educación Técnico-Profesional en el Marco de Cualificaciones Técnico-Profesional.
4. El desarrollo de mecanismos explícitos y estandarizados para la revisión de la oferta de especialidades (p.28).

4.1.2. Programas de formación para los diferentes estamentos de la Comunidad Educativa involucrados en el proceso de enseñanza.

Una buena implementación de todo nuevo programa, requiere del desempeño eficiente de todos los involucrados en él; no obstante, muchas veces estos carecen de las competencias que se precisan para ejecutar las acciones asignadas, por lo que es de responsabilidad del ente central, generar las instancias para su desarrollo de la forma más simple y eficaz posible.

²¹ Ministerio de Educación (2016). *Política Nacional de Formación Técnico Profesional*. Santiago.

En cuanto a las expectativas generadas por esta reforma, es necesario compararlas con las exigencias que los especialistas y la sociedad en general creen necesarias que se cumplan para su éxito. En sentido Espinoza, Castillo & Traslaviña (2010)²² afirman que:

Para avanzar en el mejoramiento de la calidad de la educación técnica es imprescindible contar con una adecuada implementación curricular, lo que implica una profunda revisión y análisis de los fundamentos del modelo curricular vigente. En esa perspectiva, se requiere establecer estrategias de solución que involucren la internalización del concepto por parte de los actores y la ejecución de innovaciones en beneficio de los estudiantes, que al realizar actividades de aprendizaje relevantes podrían adquirir capacidades necesarias para su desarrollo humano y una adecuada inserción laboral en el contexto del desarrollo productivo regional y nacional (p. 113).

Además del nuevo marco curricular, los planes de estudio y la conformación de los módulos para las distintas especialidades, el nivel central impulsó iniciativas tendientes al perfeccionamiento de los directivos y docentes de la EMTP.

El resultado de cambiar desde un sistema de enseñanza centrado en el docente y en el conocimiento, a uno basado en el estudiante y en el saber hacer, generó un problema que para enfrentarlo en forma eficaz, se requiere de docentes pedagógicamente preparados para ese cambio, y directivos con liderazgo claro para conformar equipos de trabajo eficientes, con capacidad de gestionar las diferentes necesidades que emergen producto de la carencia de implementación y recursos materiales para el trabajo en las distintas especialidades. En consecuencia:

El MINEDUC desarrolló varias instancias entre las que pueden mencionarse los Programas de Perfeccionamiento Fundamental y seminarios de socialización específicos para la EMTP, que consideraron aspectos relacionados con la gestión para directivos de estas instituciones y cursos para docentes de las diferentes especialidades, además de pasantías en instituciones nacionales y en instituciones de educación técnica extranjeras (Cox, 2003).

Como una estrategia en el área específica del perfeccionamiento, el Mineduc por intermedio del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación de Chile (CPEIP), presentó el año 2005 el Marco para la Buena Dirección²³:

²² Espinoza, O.; Castillo, D. y Traslaviña, P. (2010) *Evaluación de la Reforma Curricular en Educación Media Técnico Profesional*; Calidad en la Educación No. 32, 147; Santiago.

²³ Mineduc, (2005) *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*; Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, Santiago. Editora e Imprenta Maval Ltda.

Las escuelas de nuestro país son organizaciones complejas que se encuentran en constante cambio y, con ello, surgen nuevos desafíos para los directores y equipos directivos, quienes deben incorporar nuevas formas para gestionarlas, no sólo en el ámbito administrativo sino, por sobre todo, en la gestión pedagógica de la enseñanza, los aprendizajes y los resultados académicos de los estudiantes. Por lo mismo, se requiere que los equipos directivos en cada establecimiento, junto con adquirir un compromiso ético con toda la Comunidad Educativa, cuenten con un conjunto claro de definiciones y fundamentos que orienten sus prácticas y sus necesidades de desarrollo profesional; así también otros actores del sistema escolar, formadores y ejecutores de la política pública requieren elementos que puedan ayudar a seleccionar e identificar rasgos que potencien un mejor desempeño de directores y equipos directivos en general.

El estamento docente a su vez, a partir del año 2003 cuenta con el Marco Para la Buena Enseñanza; *“En él se establece lo que los docentes chilenos deben conocer, saber hacer y ponderar para determinar cuán bien lo hace cada uno en el aula y en la escuela”*(p. 5)

4.1.3. Implementación de infraestructura y equipamiento tecnológico para el desarrollo de los programas de formación especializada que requiere la EMTP.

Existe un claro consenso en que la infraestructura y equipamiento tecnológico de una institución educativa técnico profesional, es un factor determinante en la adquisición de competencias específicas de cada especialidad, ya que estas facilitan su desarrollo.

Según la normativa del Decreto 220 del año 1998:

Indica los recursos didácticos y equipamiento mínimo que deben estar presentes en los liceos para alcanzar las capacidades definidas en los Perfiles de Egreso de sus 46 especialidades. La acción del Programa, se inscribe en el marco de las necesidades asociadas al proceso de enseñanza aprendizaje en cada una de las especialidades (Equipamiento de la Educación Media Técnico Profesional, p. 4).

De acuerdo a lo anterior, el mineduc implementa el programa: Equipamiento de Establecimientos de Enseñanza Media Técnico-Profesional (EMTP)²⁴, cabe destacar que el programa es un fondo concursable y está enmarcado en el Decreto 423 de Diciembre de 2007, el cual define el equipamiento como: *“Los implementos pedagógicos para laboratorios, talleres u otros recintos docentes que sean necesarios para desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje en los establecimientos de enseñanza media técnico profesional del sector municipal”*; y uno de sus objetivos es: *“Contribuir a mejorar la calidad y la pertinencia de la EMTP que permitan a los estudiantes contar con las competencias exigidas en el mercado laboral y/o la continuidad de estudios”*.

²⁴Disponible en:<https://infraestructuraescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/79/2016/10/ContextoLegaldelPlandeEquipamientoparaestablecimientosTP.pdf>

El problema que da origen al Programa se encuentra plenamente vigente, ya que si bien la EMTP fue sometida a un conjunto de transformaciones desde hace dos décadas, orientadas a elevar su calidad y pertinencia, éstas no fueron suficientes para mejorar su desempeño. Menos del 60% de los docentes de EMTP logra trabajar los módulos completos de los Programas de estudio durante el año escolar (CIDE, 2010), debido a la carencia de equipamiento adecuado en los establecimientos, entre otros aspectos. Según los docentes, un tercio de los liceos tiene nula disponibilidad de equipos, herramientas y materiales necesarios para el desarrollo íntegro del currículo (p. 5).

El Programa responde a una necesidad concreta, detectada por una serie de estudios nacionales e internacionales (Espinoza et al, 2011; OCDE, 2004; MINEDUC 2009 y 2012, Larrañaga et al, 2013): la falta de equipamiento en la modalidad de EMTP afecta la implementación curricular y atenta contra el logro de aprendizajes pertinentes en los estudiantes, lo que pone en peligro su inserción en la educación superior y/o el mercado laboral y es una manifestación de la falta de oportunidades e inequidad del sistema educativo, en tanto este tipo de enseñanza atiende principalmente a jóvenes cuyas familias pertenecen a los dos primeros quintiles de ingreso (p. 6).

El año 2018 la Dirección de Educación Pública hace una convocatoria a postular al proyecto de Equipamiento Técnico Profesional 4.0²⁵, con el objetivo específico de:

Los implementos a adquirir permitirán mejorar las competencias de los estudiantes mediante sistemas didácticos y prácticos de enseñanza al interior del establecimiento, contribuyendo a cumplir con el perfil de egreso, aumentar la titulación, empleabilidad de los egresados y potenciando la vinculación entre los establecimientos educacionales y los distintos sectores industriales.

Este programa es de carácter selectivo, pues estará: *“destinado a beneficiar de equipamiento a las ocho especialidades de mayor porcentaje de empleabilidad (con un índice de empleabilidad mayor o igual a un 80%)”*, (según estudio realizado por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo entregado por la Secretaría Ejecutiva Técnico Profesional del Ministerio de Educación).

4.1.4. Políticas de incentivo y reconocimiento docente.

En el marco de las observaciones anteriores, la infraestructura e implementación de una institución educativa son muy importantes; sin embargo, el punto central es disponer con profesores preparados para entregar una formación de calidad; por lo anterior, es necesario apoyar a los docentes, valorar y reconocer su trabajo mediante un sistema que reconozca su esfuerzo y buen desempeño y que los impulse en su desarrollo

²⁵ <https://educacionpublica.cl/wp-content/uploads/2018/08/LLAMADO-Y-ANEXOS-PLAN-4.0.doc>

profesional, además de generar un sistema que contribuya a fortalecer su protagonismo y corresponsabilidad en los cambios educativos (OREALC/UNESCO). Por consiguiente, es clave fortalecer la profesión docente, y la forma en que se ha llevado a cabo esto en gran parte del mundo es mediante políticas de evaluación del desempeño, siendo una de las peculiaridades de Chile que éstas se han vinculado con programas de incentivo económico individual (Murillo, González y Rizo, 2006).

Siguiendo a Sissto (2011); en el campo de la educación, desde el 2003, el gobierno de Chile implementa una política de evaluación e incentivos al desempeño docente, que se constituye en el esfuerzo más claro dirigido a orientar a los profesores hacia los nuevos modelos de profesionalismo propios del nuevo *management (administrador)* público (p.180)

En la actualidad, rige El Sistema de Desarrollo Profesional Docente, el cual fue creado en abril de 2016 por la Ley 20.903. Su objetivo es reconocer la docencia, apoyar su ejercicio y aumentar su valoración para las nuevas generaciones, y para ello genera transformaciones relevantes para su ejercicio; aborda desde el ingreso a los estudios de pedagogía hasta el desarrollo de una carrera profesional que promueve el desarrollo entre pares y el trabajo colaborativo en redes de maestros (Agencia Calidad de la Educación). Su implementación se lleva adelante entre los años 2016 y 2026 contempla un aumento del tiempo no lectivo, una nueva escala de remuneraciones acorde a distintos niveles de desarrollo profesional, y la instauración de nuevos derechos para los docentes: al acompañamiento en los primeros años de ejercicio y a la formación continua (Agencia Calidad de la Educación).

4.2. Dificultades de implementación del enfoque de la EBC.

Toda implementación de nuevos cambios en cualquier ámbito presenta una serie de dificultades y desafíos, en algunos mayores que en otros; en cuanto a lo que se refiere a la reforma de 1998, un informe presentado en la III jornada de Investigación de Liderazgo Escolar²⁶, da cuenta que la EMTP se encuentra fuertemente tensionada por los siguientes factores:

- Reforma 1998 establece su doble propósito de continuidad de estudios y/o inserción laboral
- Ambigüedad de la oferta formativa en establecimientos educacionales
- Demanda socio-política por desarrollo de *capital humano* en función de desafíos de la producción y el crecimiento, pero débil consideración del sistema y lo específico de la enseñanza media

²⁶ Sepúlveda, L., Valdebenito, M. and Jacovkis, J. (2018). *Nudos críticos en la gestión directiva de establecimientos de Educación Media TécnicoProfesional (EMTP) en Chile: Desafíos para el Liderazgo*. Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo

- Aumento de las aspiraciones de estudiantes que no consideran su destino inmediato en el trabajo

Todo lo anterior respaldado por los siguientes diagnósticos, a los cuales los investigadores catalogan como “recurrentes”

- OCDE 2018: (a) problema de calidad y pertinencia (b) lazos con empleadores no son sistemáticos (c) débil articulación EMTP y ETS.
- Comisión Nacional de la Productividad 2018: (a) necesidad de una nueva arquitectura institucional (b) necesidad de un marco regulatorio (marco de cualificaciones) (c) mayor y mejor relación con el sector productivo (d) definición de criterios para aseguramiento calidad TP.
- Consejo Asesor Presidencial ETP 2018: requerimiento de una institucionalidad del sistema que favorezca desarrollo de trayectorias

En consonancia con lo anterior, exponen que la EMTP enfrenta las siguientes consecuencias:

- Sistema chileno está a medio camino entre sistemas comprensivos y segmentados.
- Ausencia de institucionalidad acentúa debilidad estratégica y nuclearización de las experiencias.
- En este marco, los establecimientos EMTP deben cumplir con las mismas tareas y objetivos de cualquier otro establecimiento que imparte enseñanza media, pero con el agregado de una serie de tareas y obligaciones propias de la educación para el trabajo.

4.2.1. Contextualización del Currículo basado en el enfoque de la EBC.

Una de las dificultades más significativas que ha debido enfrentar la reforma iniciada el año 1998, es contar con un currículo acorde a las necesidades y condiciones de lo que la EMTP necesita. Según el congreso internacional de Psicopedagogía Gallego Portugués²⁷:

La implementación de que la contextualización curricular puede ser una posibilidad para adaptar el currículo definido a nivel nacional a los contextos locales, constituye un procedimiento que articula el conocimiento oficial con el conocimiento experiencial de los estudiantes y la cultura local en el que opera la escuela.

Los sentidos de la contextualización curricular le dan un estado central en la enseñanza y el aprendizaje, ya que permite una aproximación de estos procesos a las experiencias reales de los estudiantes y, así contribuir con el aprendizaje más significativo y permite a los estudiantes a ampliar sus conocimiento En resumen, es

²⁷ XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía-7/8/9 Setembro 2011-Coruña
https://www.fpce.up.pt/contextualizar/pdf/Apresentacao_Corunha.pdf

evidente el uso de la contextualización del currículo como una condición que favorece el éxito escolar de los alumnos.

Con el objetivo de promover una discusión informada, abierta y participativa respecto a la política de desarrollo de las definiciones curriculares nacionales, se constituyó una Mesa de Trabajo²⁸, con el propósito de asegurar una adecuada representación para generar recomendaciones en torno a la Política de Desarrollo Curricular (Mineduc 2016).

En este documento, se plantea que:

El principal propósito de una Política de Desarrollo Curricular es establecer los procedimientos, criterios y etapas que deben considerarse para contar con definiciones y estrategias que reflejen los consensos que la sociedad ha establecido con respecto al rol del sistema educativo y el perfil de persona que se busca formar, dotando de calidad, pertinencia y estabilidad al currículum nacional (p. 9).

A su vez, la Mesa constituida reconoce adelantos tanto en materia curricular como en términos de mejoramiento de los instrumentos de apoyo a su implementación, en los espacios de participación con respecto a su construcción y seguimiento, y en el desarrollo de otras políticas educativas que impactan en diversos aspectos del desarrollo curricular. También es muy clara cuando expresa:

Estas definiciones curriculares, sin embargo, requieren una permanente revisión y contextualización en coherencia con el reconocimiento de lo que somos como país y conforme van cambiando los requerimientos de la sociedad, del mundo del conocimiento y del sistema escolar. Todo ello con el propósito de asegurar que el país cuente con una institucionalidad robusta que le permita sostener una Política de Desarrollo Curricular en el tiempo que resguarde la calidad, pertinencia y estabilidad del currículum nacional (p. 17)

Producto de su trabajo, la Mesa formula a modo de orientación:

En el ámbito específico de la Educación Media Técnico-Profesional, se considera que esta se debe constituir en el inicio de una trayectoria de especialización constante a lo largo de la vida. Así, el estudiante de EMTP debería estar habilitado para continuar estudios en la educación superior, en un área relacionada con su especialidad, y su preparación no debería ser necesariamente para un puesto de trabajo específico, sino más bien para un sector económico, en el que requerirá especializarse para lograr un buen desempeño laboral (p. 23).

²⁸ Mesa de Trabajo a la cual fue convocada una amplia gama de actores, tanto del mundo educacional público y privado, académico, social, laboral y cultural como también quienes fueron Coordinadores Nacionales de la Unidad de Currículum y Evaluación (UCE) en distintos gobiernos.

También recomienda:

Reducir el actual número de especialidades de EMTP, de modo que se ajusten a las políticas públicas de los Ministerios del Trabajo y de Economía y a las tendencias emergentes tanto de educación como de los sectores productivos e industriales. En la EMTP, desde una perspectiva de especialización continua, considerar:

- Un currículum de formación general para la formación diferenciada técnico profesional que no se limite a tomar los contenidos de la formación general humanista científico con menos horas, sino que los articule con los aprendizajes relevantes para cada especialidad.
- Fortalecer estrategias para el desarrollo de las competencias básicas y genéricas de la EMTP. (p. 25)

Con igual propósito de velar por el desarrollo y la calidad de la educación, Arratia y Osandón (2018), dan cuenta que el año 2016 se constituye por mandato presidencial el Consejo Asesor de Formación Técnico-Profesional²⁹, instancia que convoca a representantes del sector público (Educación, Trabajo, Economía y Hacienda) y privado (trabajadores, empleadores e instituciones formadoras) y que es apoyada por un conjunto de Consejos Regionales. Este (...) y tiene el mandato de generar una estrategia nacional en el área (de carácter multisectorial), que será revisada cada cinco años (p. 281).

Según el texto:

La pertinencia es uno de los factores claves de la educación, y está vinculada al lugar que ocupa la formación en la sociedad y las demandas que desde ella debe responder. En el caso de la formación técnico-profesional, la pertinencia tiene relación con su capacidad de responder, al menos, a tres elementos fundamentales:

1. Las necesidades y expectativas de los estudiantes y sus entornos familiares.
2. Las necesidades del país, desde el punto de vista de la formación integral de ciudadanos.
3. Las necesidades del sector productivo, que experimenta cambios drásticos producto de la tecnología y la globalización (p. 283).

En concordancia con lo anterior, en el documento se señala que si la EMTP espera alcanzar lo que de ella se espera, es necesario que cumpla al menos dos condiciones básicas:

1. La educación media técnico-profesional debe constituirse en una opción válida e interesante para todos los jóvenes del país.

²⁹ Decreto 238 (2016). Crea consejo asesor para la Formación Técnico Profesional. Ministerio de Educación

2. El diseño e implementación de la EMTP debe considerar a los jóvenes en términos de sus necesidades y desafíos vitales, teniendo en consideración los acuerdos sociales sobre lo que se espera de ellos. (p. 284)

4.2.2. Nivel de liderazgo institucional

Demás está mencionar el nivel trascendental que tiene el liderazgo institucional en la marcha de cualquier organización; ahora, muchas veces el contexto restringe el ejercicio de un liderazgo proactivo debido a la normativa o modelo de gestión existente en él; aun así, una gestión puede ser eficiente si los actores están preparados para enfrentar problemas como los descritos en la investigación realizada por: Sepúlveda, Valdebenito, Jacovkis, Universidad Alberto Hurtado (2018):

- La formación EMTP debe hacer frente a una serie de nudos específicos de gestión que interrogan acerca de las formas de liderazgo educativo que pueden ponerse en juego para su adecuado enfrentamiento.
- Por lo general, existe un débil enfrentamiento de algunos desafíos estratégicos (orientación vocacional; articulación curricular), aunque existen mecanismos institucionales para hacerles frente. Estos nudos, muchas veces, no dependen exclusivamente de la gestión de los liceos y constituye un problema del sistema en su conjunto
- La relación con el entorno productivo es un problema extendido, y solo es posible observar formas satisfactorias de resolución cuando existe un soporte institucional del sostenedor para facilitar esta tarea.

Sobre la base de lo anterior, es evidente que la situación es preocupante por la gran importancia que reviste el liderazgo escolar, como lo sostienen Pont, Nusche y Moorman, (2008):

El liderazgo escolar se ha convertido en una prioridad de los programas de política educativa a nivel internacional. Desempeña una función decisiva en la mejora de los resultados escolares al influir en las motivaciones y en las capacidades de los maestros, así como en el entorno y el ambiente escolares. El liderazgo escolar eficaz es indispensable para aumentar la eficiencia y la equidad de la educación (p. 9).

4.2.3. Nivel pedagógico docente en la EMTP

Sobre la situación de las competencias pedagógicas de los docentes, y de acuerdo a un estudio sobre implementación curricular en la EMTP, se señala:

“Los profesores aún carecen de la suficiente claridad en su discurso y en su práctica acerca de cómo teoría y práctica se integran en el proceso de enseñanza aprendizaje. Esto se refleja, por ejemplo, en la forma en que ocupan el programa de la

especialidad. (...). Se puede agregar a esto que un importante número de profesores, no conoce aspectos de la didáctica relacionada con sus especialidades, metodologías ni estilos evaluativos para poner en práctica el nuevo modelo curricular, además de la constatación de la insuficiencia de medios y equipamiento didáctico necesario para cumplir los lineamientos del programa de cada especialidad, sobre todo en los módulos que llevan a la especialización en competencias específicas (Espinoza, 2008: 9).

En la misma línea:

El problema de la calidad hoy se concentra en la enseñanza en el aula, y en la necesidad de incrementar radicalmente la eficacia de los apoyos para su mejoramiento, así como de resolver el déficit de preparación de los docentes para enseñar el nuevo currículum (Cox. 2003).

Una situación contradictoria con lo anterior que llama poderosamente la atención:

Que si bien desde el año 2007 existe una oferta de perfeccionamiento para los docentes de la EMTP destinada a dotarlos de competencias pedagógicas y técnicas de su especialidad, esta oferta es más bien desconocida para los establecimientos y no se presenta como un requisito para ejercer la docencia, sino como una capacitación voluntaria; a esto se suma la existencia del decreto 352/2003, el cual permite, en ausencia de docentes titulados en pedagogía, a profesionales o técnicos en áreas afines, impartir asignaturas propias de las especialidades TP incluyendo ésta a técnicos recién egresados de cuarto medios, esto ha llevado según datos oficiales, a que cerca de la mitad de los docentes técnicos respondan a este perfil (Ministerio de Educación 2010).

Otro hito importante ocurrido en la EMTP con el propósito de mejorar el nivel pedagógico, fue la entrada en vigencia de la nueva ley de evaluación docente³⁰, lo que implicó que a partir de 2017 todos los docentes de enseñanza media en especialidades técnicas fueron incluidos en los procesos de evaluación y desarrollo profesional.

4.2.4. Relación EMTP y ámbito productivo.

Según los diversos análisis realizados sobre la relación escuela empresa, así como lo describe la experiencia de lo realizado en esta materia, los ambientes más parecidos a los ambientes laborales, generan mejores aprendizajes y el logro de aquellas competencias propias de su especialidad. Como ya se mencionó con anterioridad:

La vinculación con el sector productivo es un problema no resuelto para la mayoría de los establecimientos educacionales y su vínculo depende, fundamentalmente, de la capacidad de gestión de los jefes de especialidad ..., ya que los directores no

³⁰ http://www.docentemas.cl/docs/2017/Manual%20Portafolio_Tecnico%20Profesional_2017.pdf

tienen capacidad de gestión y su conocimiento del sector es, en muchos casos, solo general (Sepúlveda, Valdebenito, Jacovkis, Universidad Alberto Hurtado, 2018).

El año 2018, La Comisión Nacional de Productividad³¹ publica un texto con un análisis del estado de funcionamiento del Sistema de Formación de Competencias para el Trabajo, teniendo en consideración la demanda y desafíos que el país enfrentará en estas materias; un insumo importante tomado en cuenta por este análisis, son determinados resultados obtenidos por los principales estudios y evaluaciones ya realizados en el tema; también se destacan en el documento las políticas públicas implementadas sobre educación técnico profesional, las nuevas demandas de habilidades del sector productivo, así como la necesidad de generar un sistema permanente de articulación entre el ámbito formativo y el sector productivo; además de revitalizar el Sistema de Formación de Competencias para el Trabajo, y ajustarlo a los requerimientos futuros del país; también recomienda tomar como referencia las experiencias internacionales exitosas, contextualizándolas a nivel local. Por la importancia que representa para el sistema formativo, destaca que:

Nuestro sistema educacional ha tendido a favorecer al sector científico humanista y universitario por sobre la enseñanza técnico profesional y la formación continua, la cual ha estado caracterizada por una formación deficiente y poco vinculada a las demandas del sector productivo. Se ha desconocido que la formación técnico profesional, y en especial, la educación media técnico profesional representa una forma distinta de aprender que va de lo práctico y concreto a lo conceptual, a diferencia de la enseñanza tradicional de pizarrón. La experiencia sugiere que buena parte de la población aprende mejor con base en lo práctico (p. 19).

Además, define un sistema de formación de competencias para el trabajo:

Como el conjunto de instrumentos, políticas y programas conducentes a definir, entregar y certificar las competencias requeridas para desarrollar una carrera u oficio en particular. La existencia de estos sistemas es considerada condición necesaria para el desarrollo económico de los países, el bienestar de sus ciudadanos y el crecimiento sostenido de la productividad en el largo plazo (p. 15).

Esta comisión en su diagnóstico, coincide y reitera muchas de las dificultades reveladas por otros estudios sobre el tema, dando cuenta:

De la ausencia de un sistema de formación profesional, donde la estructura vigente es fragmentada y no cohesionada, lo que produce una oferta formativa desarticulada e incapaz de generar las competencias que se requieren, anticipar las futuras, y

³¹ Institución consultiva, independiente, y autónoma. Su misión es asesorar al Gobierno de Chile en materias orientadas a aumentar la productividad, con foco en mejorar el bienestar de los ciudadanos, proponiendo políticas públicas, técnicamente sustentadas, y que consideren la opinión de la sociedad civil.

ofrecer trayectorias articuladas a los usuarios. En la estructura de formación profesional del país, el todo es menos que la suma de las partes (p. 40).

El contexto descrito anteriormente, contrasta con la realidad de otros países como Alemania, Francia, China o Finlandia (entre muchos otros) donde el sistema de formación técnico profesional, posee normativas claras que definen y regulan los objetivos propuestos de acuerdo a una estructura establecida a nivel central, incorporando políticas formativas integrales donde se incluyen el aporte y las necesidades de todos los involucrados en el proceso, *“con un modelo de formación coherente que ofrece trayectorias educativas y laborales, bajo un Marco Nacional de Cualificaciones, un estricto sistema de calidad (público y privado) y un sistema de certificación de competencias basado en perfiles ocupacionales”* (p. 47).

Hoy, más importante que los diagnósticos realizados sobre el nivel de la implementación que lleva la reforma curricular del año 1998, es generar propuestas de solución para poder ir superando los diferentes obstáculos que impiden avanzar hacia un sistema educativo de calidad de acuerdo a lo que necesita nuestra sociedad en general. En esa línea, este documento plantea: *“Crear una nueva arquitectura institucional específica a la formación técnica profesional que coordine los distintos actores del sistema (liceos TP, instituciones de educación superior TP), a través de un Marco Nacional de Cualificaciones”* (p. 203).

Este permitirá estructurar los currículos educativos, acreditar programas e instituciones, certificar personas y, vincular el mundo de la educación y el trabajo. Para ello se requiere que se vincule estructuralmente con el sector productivo con miras a que haya un sistema y no una multiplicidad de subsistemas desconectados entre sí (p. 203).

Sumado a lo anterior, y producto del análisis funcional realizado en el texto, emergieron algunas propuestas que corresponden a: la capacidad de responder a las necesidades del mercado laboral, construir un currículo que permita la generación de trayectorias exitosas, asegurar la calidad del sistema, y entregar un financiamiento coherente. Entre estas propuestas están:

- Fomentar el involucramiento del sector productivo en la Formación Técnico Profesional (FTP), con el propósito de trabajar juntos en la formación de un sistema formativo, y estar acorde a sus demandas.
- Implementar un currículo más flexible, consolidando el uso del MNC, y permitiendo una efectiva articulación con las instituciones de educación superior y/o empresas.
- Incluir en todos los currículos, independiente de especialidad, tecnología digital y/o programación y aspectos bien definidos de competencias transversales.

- Implementar un sistema de aseguramiento de la calidad en ámbitos tan importantes como la formación de competencias técnicas y pedagógicas para docentes de las especialidades.
- Crear un fondo especial para la promoción, actualización y desarrollo de docentes y directivos del área técnico profesional.
- Gestionar los recursos para la EMTP, mejorando los mecanismos de financiamiento reconociendo las características propias de su nivel.

4.2.4.1. Propuestas de acercamiento entre la educación y el ámbito productivo.

Entre las acciones generadas por el nivel central tendientes a generar lazos entre el sector educacional y el productivo, destacan ciertos programas que es de importancia mencionar; es así como:

En varios centros educacionales se recurre a la modalidad dual³² como una alternativa de aprendizaje situado de los estudiantes. Sin embargo, es compleja y muchas veces no se cumplen los objetivos de formación, ya que los lugares donde pueden ser enviados los estudiantes no cumplen los requisitos para el conjunto de actividades y funciones definidos en el plan de formación de los estudiantes (Agencia de Calidad de la Educación 2016).

Según el libro, Formación Dual³³:

Este es un programa que se inicia buscando un acercamiento paulatino entre los sectores de educación y producción, a través de la cooperación entre escuela y empresa como dos lugares de aprendizaje complementarios en la formación de los jóvenes, en el marco de la Cooperación Técnica Chileno-Alemana (Sociedad Alemana de Cooperación Técnica (GTZ) y gobierno de Chile). (p. 21)

De acuerdo a la Comisión Nacional de Productividad³⁴, este programa es:

Un modelo donde los estudiantes asisten al establecimiento educacional, y al mismo tiempo son entrenados en una empresa. La aproximación del sector educativo y productivo busca proporcionar a los estudiantes competencias que les faciliten la inserción, proyección en el mercado laboral, y la continuidad en la educación superior; su implementación en Chile comenzó en 1991 con tres establecimientos.

³² Centro de Estudios Mineduc. (2012). *Serie Evidencias: Radiografía de la Educación Técnico Profesional en Chile*. Mineduc.

³³ Bravo, D., Peirano, C., Sevilla, M., & Weíntraub, M. (1999). *Formación Dual, un desafío para Chile*. GTZ / Departamento de Economía Universidad de Chile / Mineduc.

³⁴ Comisión Nacional de Productividad (2018), *Formación de Competencias para el Trabajo en Chile*

A su vez la SOFOFA, describe este modelo como un programa donde:

Las empresas insertan los aprendices en sus procesos productivos y los entrena de acuerdo a un “plan de aprendizaje”. El cumplimiento de este plan debe ser supervisado por los docentes del liceo a cargo de los estudiantes. Por cierto, la precariedad de recursos económicos y la escasa disponibilidad de profesionales idóneos constituyen factores limitantes para una adecuada implementación del modelo en cuestión³⁵.

Otra alternativa desarrollada con el fin de tender puentes para acercar la educación y la empresa, son los aportes de Chilecalifica³⁶ a los Liceos EMTP:

- Mayor pertinencia de su oferta curricular.
- Mejoramiento del proceso formativo por mayor acceso (compartido) a recursos tecnológicos.
- Mejores expectativas laborales para sus egresados.
- Mayores posibilidades de continuidad de estudio de sus egresados.
- Capacitación y actualización de docentes técnicos acorde a las demandas del sector productivo.
- Acceso a pasantías y prácticas profesionales de alumnos en empresas (p.207).

En el cúmulo de antecedentes analizados, en la búsqueda de acciones realizadas por el nivel central con el fin de plantear soluciones a los problemas que aquejan a la EMTP, se encontró la Estrategia Nacional de Formación Técnico-Profesional³⁷; entidad elaborada por el Consejo Asesor de Formación Técnico Profesional:

La Estrategia Nacional de Formación Técnico-Profesional se basa en una exhaustiva revisión de la situación actual de este sector en Chile y en el mundo; a partir de los últimos desarrollos de la investigación en el área y en una revisión de las políticas públicas en torno a la formación para el trabajo y sus resultados en las últimas décadas. (...) y, desde luego, el desarrollo productivo del país (p. 6).

Además este documento explicita que:

Entre los mayores desafíos de la Educación Media Técnico-Profesional se encuentra desarrollar procesos de apoyo y evaluación efectivos y pertinentes a la formación diferenciada; generar mecanismos que faciliten la relación con el sector productivo; fortalecer la relación con otros espacios de la Formación Técnico-Profesional y mejorar la pertinencia de las especialidades respecto a las necesidades del sector productivo y de los distintos territorios del país (P. 18)

³⁵ SOFOFA. (2012). Formación Dual En Chile.

³⁶ Luna, M., Astorga, V., Téllez, M., & Novoa, J. (2005). Programa Chilecalifica: Redes para la articulación de la formación técnica. *Calidad en la Educación*, (23), 197-212.

³⁷ MINEDUC-UNESCO (2018) *Estrategia Nacional de Formación Técnico-Profesional*, Santiago.

Ante el escenario descrito, es urgente que el sistema educacional asuma los desafíos, ya que el país precisa y merece una formación profesional potente, que esté a la altura de los requerimientos de lo que ella se espera a nivel de estudiantes y a nivel productivo. Para ello, la Estrategia de Formación Técnico-Profesional propone tres hitos fundamentales para el período 2018-2030 de modo de alcanzar este escenario:

1. El establecimiento del Marco de Cualificaciones como el instrumento guía de la Formación Técnico-Profesional, ampliando progresivamente el desarrollo de cualificaciones sectoriales.
2. La creación de una institución que ejerza el rol de coordinación del sistema de Formación Técnico-Profesional, la que operará con un período de marcha blanca de 5 años. El proyecto de ley para su creación será ingresado al Congreso en el año 2018 y será desarrollado por el Consejo Asesor de Formación Técnico Profesional y su Secretaría Técnica.
3. La implementación de un nuevo currículum que reforme profundamente la EMTP, (...) y del desarrollo económico y productivo. Este currículum será construido en conjunto entre el Estado, actores educativos, y actores del mundo del trabajo desde el año 2018, estará asociado al nivel 3 del Marco de Cualificaciones, y contemplará mecanismos explícitos para la evaluación de su implementación y resultados (p. 26).

4.2.5. Relación EMTP y Enseñanza Técnico Superior.

En el Chile actual, la articulación de estudios entre la EMTP y la ESTP es prácticamente inexistente, por lo que los egresados de la EMTP que continúan sus estudios en la educación superior, deben iniciarlos desde cero. En cuanto al hecho de que la ley N° 18.962, asigne la misión de formar a los estudiantes de la EMTP para su incorporación a la vida del trabajo y habilitarlos para continuar estudios en la Enseñanza Superior, implica un compromiso que según los antecedentes revisados está lejos de cumplirse; como se asevera en la siguiente cita:

Chile carece de una política nacional en la materia y de una normativa que facilite el progreso educativo eficiente de los grupos más vulnerables que cursan estudios técnicos. Los avances en articulación son incipientes, en general, restringidos al ámbito curricular, lo que en la práctica se traduce en acuerdos institucionales uno a uno, que para las instituciones de educación superior resultan en mecanismos de atracción de matrícula vocacionalmente cautiva. El estudio sugiere la toma urgente de medidas para avanzar hacia un sistema educativo que facilite y promueva la acumulación de capital humano de tipo técnico y, por esa vía, que favorezca el crecimiento económico y la equidad de oportunidades (Sevilla, Farías & Weintraub, 2014).

Los mismos autores definen el término de articulación como:

La conjunción de elementos curriculares, pedagógicos, institucionales y culturales que propician el tránsito eficiente y exitoso hacia la educación superior de estudiantes egresados de programas técnicos escolares. Los elementos curriculares se refieren a los procesos de equivalencia o convergencia curricular gestados en el marco de acuerdos entre instituciones formadoras; los elementos pedagógicos corresponden a la preparación previa de los estudiantes para la educación superior, tanto en términos académicos como de orientación vocacional, y a su posterior soporte y acompañamiento en dicha etapa.

Como una acción concreta en el marco en el Fortalecimiento de la Educación Pública, en mayo de 2014 es lanzado oficialmente el Programa PACE³⁸ comenzando su etapa piloto con estudiantes de 3° Medio, el cual declara:

Para cumplir de forma responsable con este desafío, el programa es implementado por los equipos de 31 Instituciones de Educación Superior (IES) que están en convenio con el Ministerio de Educación, 29 universidades del CRUCH, un Centro de Formación Técnica y un Instituto Profesional, quienes realizan actividades de preparación en 3° y 4° año medio y de acompañamiento durante su primer año de estudios superiores, con miras a que puedan mantenerse en el sistema y lograr su titulación.

Otra medida para elevar los estándares de calidad en la ETP, fue la promulgación el 29 de marzo de 2016 de la Ley N° 20.910, que crea quince Centros de Formación Técnica (CFT) estatales, cuyo funcionamiento es a partir del año 2019 en todas las regiones del país.

4.3. Perfeccionamiento docente

Se puede afirmar fehacientemente que el perfeccionamiento docente es una de las variables más trascendentes en el proceso formativo, específicamente en el área de la EMTP; así lo sostiene la Comisión Nacional de Productividad (2018):

Las mejores prácticas mundiales apuntan a la calidad de docente como un punto crítico del sistema. Los requisitos mínimos exigidos para desempeñarse como docente en la en los países de alto desempeño consideran al menos tres aspectos: 1) experiencia FTP reciente (deben exponerse al sector cada año) en el área de especialidad, 2) mecanismos de evaluación y capacitación permanente y 3) continua formación pedagógica.

Para reforzar lo anterior, la Comisión continúa:

En Australia, Finlandia o Alemania, ningún técnico experto en una materia puede ser profesor sin antes haberse certificado como entrenador o docente. Chile no cuenta con políticas que faciliten la selección de los mejores docentes, la evaluación

³⁸ PACE: Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior.

identificación de áreas de mejora, ni la provisión de capacitación adecuada para los docentes en la enseñanza ni los relatores en los cursos de capacitación. Esto TP es válido a todo nivel, pero crítico en la enseñanza media TP. Las políticas de docencia no presentan ninguna adaptación sustantiva que permita recoger las especificidades requeridas para la enseñanza técnico-profesional, pues los requisitos para desempeñarse como docente generalista en la educación media EMTP, y el proceso de reclutamiento, son idénticos al de otros docentes. Esto sin duda repercute en la enseñanza TP, que requiere conocimientos técnicos específicos (además de los pedagógicos), demanda aproximaciones pedagógicas distintas, y la capacidad de integrar el saber hacer.

Como una señal de conocimiento de lo expuesto anteriormente, el nivel central da a conocer en la página de educarchile³⁹, una ficha sobre el rol del docente de la EMTP:

El modelo de formación por competencias al que adhiere la educación técnico profesional, propone que el docente facilite al estudiante desplegar en la práctica, sus conocimientos técnicos asociados a una especialidad, sus habilidades para experimentar y descubrir el aprendizaje, y un campo actitudinal asociado a las características del desempeño profesional específico y a una ética laboral, en general. Por lo anterior el docente debe transformarse en un guía o facilitador que oriente el aprendizaje de los estudiantes.

Con el objetivo de enfrentar el desafío de formación de docentes para la EMTP con el perfil descrito anteriormente, el Mineduc se compromete a:

Ofrecer iniciativas de aprendizaje continuo a todos los docentes del país. En esta línea, desde el año 2015, mil docentes de formación técnico-profesional participan cada año de programas de fortalecimiento de competencias directivas y docentes dirigidas específicamente a quienes se desempeñan en establecimientos de Educación Media Técnico-Profesional.

Ese mismo año, el programa Técnicos para Chile incorpora una línea especial para docentes de Educación Media Técnico-Profesional, destinada al desarrollo de programas de perfeccionamiento en el extranjero, sumándose a las convocatorias ya existentes para docentes de Educación Superior Técnico-Profesional (Política Nacional de Formación Técnico Profesional 2016).

³⁹ <https://www.educarchile.cl/docente-empt-y-modelo-de-formacion-por-competencias>

4.3.1. Normativa sobre el perfeccionamiento docente.

Lo expuesto anteriormente, revela que a más de veinte años de la implementación de la reforma curricular de 1998, las normas de perfeccionamiento docente aún no tiene un lineamiento claro; así se puede deducir al revisar la propuesta del nivel central para tratar de solucionar este grave problema:

Actualmente, el CPEIP, en colaboración con actores de relevantes de la Formación Inicial Docente, está elaborando los nuevos estándares pedagógicos y disciplinarios que serán utilizados como referentes para los procesos de acreditación de las carreras de pedagogía. Estos considerarán el camino avanzado en los últimos años en esta materia. Los nuevos estándares recogerán las experiencias de los Estándares Orientadores para Egresados de Carreras de Pedagogía, los Estándares de Desempeño para la Formación Inicial de Docentes (2001) y el Marco para la Buena Enseñanza.

En el marco del proceso anterior, se propone la creación de dos nuevos estándares para programas de formación de profesores de filosofía y de educación técnico profesional los cuales se encuentran en etapa de socialización en diversas regiones del país; de ellos, Francisca Díaz, directora del CPEIP explica respecto de estos instrumentos que guiarán la formación de los futuros profesores y el desempeño de los docentes en ejercicio:

“A través de los estándares buscamos avanzar hacia una docencia fortalecida, que nos permita avanzar en calidad educativa, generando oportunidades de aprendizajes significativos para todos los estudiantes, en línea con los desafíos que representa esta sociedad del conocimiento, dinámica y globalizada” (agosto 2019), respecto de estos instrumentos que guiarán la formación de los futuros profesores y el desempeño de los docentes en ejercicio⁴⁰.

Agrega Díaz:

El principal valor de esta propuesta trascendental para el desarrollo de los profesores es que ha sido construida tomando en consideración los aportes y la participación de la propia comunidad educativa a lo largo del país, logrando integrar una mirada amplia y articulada.

4.3.2. Programas de perfeccionamiento docente.

En lo que se refiere a los programas de perfeccionamiento, estos representan un talón de Aquiles para el nivel central, ya que producto de los innumerables cursos impartidos:

⁴⁰ Mineduc. (2019). Estándares para la Formación Inicial y el Desempeño Docente

Existe una percepción difundida, tanto en el mundo docente como de especialistas, de que las acciones de capacitación y formación continua tradicionalmente implementadas, consistentes básicamente en cursos y talleres desvinculados de las necesidades de las escuelas y en los que los profesores desempeñan un rol de aprendices pasivos, no tienen impacto suficiente en las prácticas de enseñanza de los docentes y no contribuyen, por lo tanto, a mejorar los aprendizajes de los estudiantes (Consejo Económico y Social, 2011).

Hecha la observación anterior, el mismo organismo al hablar sobre la calidad y relevancia de la formación continua, asevera:

Si bien en la mayoría de los países de la región se han puesto en práctica muchas iniciativas que configuran ofertas relativamente amplias de formación continua, los niveles de exigencia respecto de la calidad y relevancia de los aprendizajes en la misma a menudo son demasiado bajos. Pueden formularse diversas explicaciones para este fenómeno, como la inexistencia de estándares de formación, la debilidad de las agencias oferentes y la carencia de una regulación efectiva (Consejo Económico y Social, 2011).

En cuanto a la realidad del ámbito educativo chileno, fortalecer las capacidades de los formadores es fundamental por el impacto directo que esto tiene en mejorar la calidad de los aprendizajes y en el logro de competencias. Ante ello, el Consejo Asesor de Formación Técnico-Profesional propone:

1. En Educación Media Técnico-Profesional, promover la existencia de programas de formación docente, para quienes cuenten con una carrera en un área afín al dominio técnico asociado y al menos un año de experiencia laboral.
 - Los programas conducentes a este título deben ser de corta duración, de carácter fundamentalmente práctico, y podrán ser realizados en paralelo con el ejercicio de la docencia.
 - El Estado debe otorgar incentivos para que Instituciones de Educación Superior desarrollen una oferta de formación dirigida a la docencia en EMTP. Junto a ello, la evaluación de competencias docentes debe avanzar hacia el reconocimiento de certificaciones de competencias laborales de cada sector como acreditación de conocimientos específicos, estableciéndolo como criterio equivalente a la actual prueba de conocimientos.
2. Tanto en Educación Media como en capacitación, establecer la necesidad de desempeñarse paralelamente en un espacio laboral pertinente, o de realizar pasantías periódicas en el sector productivo. Estas pasantías formarán parte de espacios de formación continua dirigidos a formadores.

3. En la Capacitación, exigir como requisito para los formadores el contar con una certificación de competencias ad-hoc desarrollada por ChileValora (Estrategia Nacional de Formación Técnico-Profesional 2016).

En este mismo orden, el año 2016 una iniciativa de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción, consistente en un proyecto de investigación propone establecer un diagnóstico de las necesidades de perfeccionamiento de los docentes y directivos docentes de la Enseñanza Media Técnico Profesional (EMTP) de la región⁴¹.

En ese marco, el decano de Educación, Abelardo Castro, destacó la importancia del estudio:

“Esta es un área que no ha sido poco investigada; para la que existen pocas políticas públicas y las que hay están mal planteadas en términos de necesidades de desarrollo del país. Esto es una traba para la construcción de la infraestructura intelectual de un país, para la infraestructura técnica y científica de un país”.

El académico señaló que “cuando se terminó la Universidad Técnica del Estado, se dejó de formar profesores (técnicos) en Chile y los cambios económicos, del conocimiento, de la tecnología que hemos sufrido en los últimos años no están reflejados en un área tan crítica del capital humano”.

4.3.3. Disposición docente para el perfeccionamiento que necesita la EBC.

Existen muchos estudios y muy bien fundamentados sobre la disposición que manifiestan los individuos ante los cambios que exigen las organizaciones para evolucionar de acuerdo a la dinámica que impera en su desarrollo. Se puede afirmar que el ser humano es “un animal de costumbres”, por lo que cualquier cambio complejiza su existencia, lo que a su vez, provoca en él una natural resistencia, obstaculizando el crecimiento que como organización pretende lograr.

La experiencia y la teoría nos muestran que toda apuesta por el cambio implica también la exposición a la resistencia. En el ámbito educativo, la resistencia al cambio se percibe y se nombra a través de sus actores. Profesores, estudiantes, directivos y paradocentes son identificados como "resistentes al cambio", en tanto estamento o como individuos. La resistencia como una forma de conflicto, aparece, emerge, habla y explica (Guerrero, 2005).

En innumerables consultas realizadas al estamento docente sobre la necesidad de efectuar cambios en el sistema formativo y de perfeccionamiento, la mayoría de ellos responde que es necesario hacerlos, pero cuando estos cambios les afecta de manera directa, el convencimiento de esa necesidad cambia, ya que como individuos, les es más cómodo

⁴¹Universidad de Concepción. (2016). Educación U. de C. investigará necesidades de formación de los profesores de la EMTP

continuar con sus formas habituales de acción y aflora en ellos la resistencia al cambio. Infiriendo de lo anteriormente señalado y resaltando esta conducta como un hecho generalizado en los docentes (salvo en las nuevas generaciones), su disposición al perfeccionamiento, está claramente remarcada por la resistencia que en ellos genera el salir de su zona de confort y el temor a lo desconocido.

Capítulo V. CONCLUSIONES

El aceptar el desafío de participar del programa de Magíster en Educación Basada en Competencias, propicia la oportunidad de conocer ese enfoque educativo, su génesis, su evolución en el tiempo; conocer los argumentos de quienes están a favor y en contra, y también la opinión de los que participan en este proceso; es evidente entonces que para efectos de este análisis, lo anterior fomenta la inquietud por conocer la realidad actual de esta orientación educativa en la EMTP, desde el inicio de su implementación; saber de las dificultades que ha debido enfrentar, algunas de las cuales forman parte de las dimensiones y variables que conforman este trabajo. No existe certeza si el análisis realizado, logra entregar una respuesta clara y precisa a las preguntas enunciadas, pero es de valor el haberlas integrado en la discusión, ya que en ocasiones las preguntas poseen valor por sí mismas, aún más que sus propias respuestas; además de continuar aportando al desafío de buscarles una respuesta; al ser esta una investigación de orden cualitativo, las reflexiones emanadas de ella contienen un alto grado de subjetividad.

5.1. Acciones del nivel central para fortalecer la implementación del enfoque de la EBC.

La Enseñanza Media Técnico Profesional es un sistema educativo con un alto grado de complejidad; entre los agentes y circunstancias que la complejizan están: la dualidad de objetivos que declara, las características tan propias de sus estudiantes y docentes, las políticas emanadas desde el nivel central, así como el contexto socioeconómico y cultural en el que se encuentra inserta.

El propósito de toda reforma es cambiar algo, y siempre ese cambio debe ser apuntando hacia la mejora; en el caso de Chile, producto del diagnóstico sobre la formación de baja calidad brindada por la EMTP, y siguiendo la propuesta de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación y de su Consejo Asesor (1994) de reformar la EM, el año 1998 el nivel central dio inicio a la implementación de una reforma curricular que implicó grandes cambios especialmente en el ámbito técnico pedagógico.

Del estudio documental efectuado, se generan las dimensiones sobre las cuales se originan las siguientes conclusiones.

5.1.1. Nuevas bases curriculares.

El derecho a la educación es un derecho constitucional, por lo que el Estado debe velar por generar las políticas educativas que satisfagan las demandas de una sociedad en permanente evolución; en ese sentido, y bajo el contexto ya descrito en el capítulo cuarto, el nivel central dictó el Decreto 220, por medio del cual se dio inicio a la implementación de la reforma curricular del año 1998; la interpretación emanada de él, es que esta reforma

propicia una formación básica para ingresar al mundo laboral, desarrollada por medio de una preparación en una determinada especialidad, coincidiendo con la interpretación de Espinoza (2008): *“una educación para determinados puestos de trabajo” a un concepto más amplio de “vida de trabajo”*.

Con el fin de avanzar junto con la dinámica del mundo productivo y no quedar desfasado en el tiempo, el año 2009 se aprueba el decreto 254 que modifica el Decreto 220, actualizando los Objetivos Fundamentales Terminales de las especialidades de la EMTP; otro punto importante que genera esta modificación, apunta a la adopción del concepto de competencia al propuesto en el marco del proyecto DESECO elaborado por la OCDE, minimizando la libre interpretación producida por la multiplicidad de conceptos de esta. En la línea de mejorar esta modalidad de estudios, el año 2013 y producto del Decreto 452 se definen especialidades según sectores económicos, y algunas de ellas con dos o tres menciones; en la continuidad de transformaciones, el año 2015, se dicta el Decreto 954 que entró en vigencia el año 2016 para 3°, y desde el año escolar 2017 para 4°. Año.

Al realizar un análisis retrospectivo de lo afirmado por los diferentes autores seleccionados sobre la implementación de las bases curriculares de la reforma del año 1998, se vislumbra la falta de un organismo especializado que oriente las políticas en materia curricular de manera integral, cuidando de que la EMTP sea un sistema capaz de brindar una educación de buena calidad a la gran cantidad de estudiantes que opta por ella, capaz de responder a las exigencias de la sociedad (estudiantes, familias, mundo productivo); todo esto, al menos hasta el año 2016, cuando el Mineduc conformó una Mesa de Desarrollo Curricular, la cual emitió un informe proponiendo una Política Nacional de Desarrollo Curricular con el fin de establecer una línea de acción a mediano y largo plazo, con procedimientos y estrategias que recogiesen las inquietudes y expectativas de la sociedad en su totalidad e integrándolas *“al rol del sistema educativo y el perfil de persona que se busca formar, dotando de calidad, pertinencia y estabilidad al currículum nacional”*; de esa última propuesta no se encontró evidencia de implementación.

5.1.2. Programas de formación para los diferentes estamentos de la comunidad educativa involucrados en el proceso de enseñanza.

Los dos principales estamentos de una comunidad educativa debido a lo trascendental de su función, son los docentes y los directores con sus equipos directivos (en ese orden), por lo cual su desempeño dentro de ella es de vital importancia; consciente de la importancia de ambos roles en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, *“el Mineduc junto con la implementación de la reforma, impulsó diversas instancias de perfeccionamiento tanto para directivos como para docentes”* (Cox 2003). En la línea de mejoramiento de las capacidades de los directivos, se encuentra el informe de la OCDE para mejorar la efectividad del uso de recursos en las escuelas (2018), el cual citando a (Weinstein & Hernández, 2014; Muñoz & Marfán, 2012; Donoso, Benavides, Cancino, Castro & López, 2012), sostiene que se han constatado distintas falencias de los programas de perfeccionamiento, ya que estos:

No se encuentran explícitamente orientados al fortalecimiento del liderazgo pedagógico de los directivos, carecen de regulación estatal en torno a su calidad (con la excepción del Plan de Formación de Directores de Excelencia que incorpora ciertas regulaciones en la formación financiada vía becas), y tienden a concentrarse en los directivos en servicio, sin existir una oferta específica para los docentes aspirantes al cargo o para los líderes que se encuentran en etapa de inducción (p. 160).

Independiente del informe anterior, existe escasa información oficial por parte de los organismos del nivel central sobre el real impacto que han tenido las diferentes opciones de perfeccionamiento impartidas; de lo anterior se puede inferir que estos programas carecieron de una etapa de evaluación, y cuando se realizó, apuntó solo a la dimensión administrativa y no a la dimensión pedagógica que es la que incide directamente en el aprendizaje de los estudiantes.

De acuerdo a los antecedentes examinados sobre las instancias de perfeccionamiento brindadas al estamento docente, es un caso similar al precedente, puesto que la mayoría de los cursos se certifica por su participación y no por su aprobación, menos por su impacto en el resultado de los aprendizajes, por lo que es perentorio que las nuevas políticas educativas sobre perfeccionamiento, delimiten responsabilidades sobre el proceso de aprendizaje, es decir, sobre lo que aprenden los estudiantes.

5.1.3. Implementación tecnológica para el desarrollo de los programas de formación especializada que requiere la EMTP.

La adopción del enfoque de la educación basada en competencias, requiere de ciertas condiciones básicas mínimas para su desarrollo con un determinado nivel de eficiencia, de lo contrario se afecta directamente el logro de los aprendizajes, así lo sustentan una sucesión de informes (Espinoza et al, 2011; OCDE, 2004; MINEDUC 2009 y 2012, Larrañaga et al, 2013) cuando sostienen que la falta de equipamiento en la modalidad de la EMTP, afecta la implementación curricular atentando contra el logro de aprendizajes de los educandos.

En nivel central está en conocimiento que los estudiantes de la EMTP, requieren recibir una formación en un ambiente lo más parecido al contexto laboral; con una infraestructura adecuada que les permita operar máquinas y herramientas, desarrollar actividades haciendo uso de la tecnología que se utiliza en el sector productivo, aspectos que propician el desarrollo de las competencias específicas que requieren para un buen ingreso al mundo del trabajo; por consiguiente, durante estos años se han implementado ciertos proyectos con el objetivo de dotar de infraestructura y equipamiento a los establecimiento de EMTP, entre ellos el programa: Equipamiento de Establecimientos de Enseñanza Media Técnico-Profesional; cabe destacar que el programa es un fondo concursable y está enmarcado en el Decreto 423 de Diciembre de 2007

Con igual propósito que el programa anterior, el año 2018 la Dirección de Educación Pública hace una convocatoria a postular al proyecto de Equipamiento Técnico Profesional 4.0.

Uno de los grandes problemas que se percibe en este tipo de política, es que sus programas son con fondos concursables, donde la habilidad de diseñar y fundamentar buenos proyectos dependen de las competencias que poseen los equipos encargados de cada institución, que en muchos casos no son las más desarrolladas; lo anterior implica que muchas veces no se beneficia a las instituciones con la igualdad y equidad que debiese ser.

De acuerdo a las políticas implementadas, se advierte en las autoridades una falta de claridad para concebir que educar y formar en un contexto de alta vulnerabilidad, exige invertir en ella por si de verdad se pretende un buen desarrollo del factor humano, y por ende, una buena rentabilidad social.

5.1.4. Políticas de incentivo y reconocimiento docente.

Buscando en lo leído para formular una conclusión sobre este indicador, es de importancia reiterar una cita mencionada en el informe McKinsey (2007): *como resultado de haber analizado lo realizado por los países con políticas educativas exitosas que le han permitido alcanzar sus objetivos. : “La calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes”*.

En el caso de Chile, la política educativa en este ámbito se ha enfocado en asociar el desempeño docente con incentivos económicos individuales, tal como lo evidencian las diferentes iniciativas implementadas para vigorizar la profesión docente (Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP), el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño Profesional Docente, Asignación Variable por Desempeño Individual (AVDI), prueba INICIA y la Beca Vocación de Profesor).

Lo descrito en el punto anterior, cuenta con la oposición del colegio de profesores a este tipo de incentivos, quien además, esta en desacuerdo con la evaluación por considerar que no cumple con lo que aspira el magisterio. Es coincidente con la opinión anterior, lo sostenido por Sissto (2011), *“se confirma que diversos resultados empíricos muestran que estas lógicas que promueven un nuevo profesionalismo basado en el mérito individual no están logrando los resultados esperados”* (Gunter y Rayner 2007; Gunter, 2008; Ranson, 2008; y Maxcy, 2009).

Por las consideraciones anteriores, más lo leído sobre las políticas educativas en general, se observa que los sistemas de incentivo y reconocimiento obedecen más al sistema político económico que rige al país, que a reposicionar el rol que en antaño esta profesión tuvo ante la sociedad; además de ser subestimada social y económicamente frente a otras profesiones, es señalada como una de las grandes responsables de las múltiples dificultades que afectan a nuestra sociedad.

En síntesis, la ineficiencia de las políticas educativas hasta el momento en torno a este tema, ha sido producto en gran parte el no incorporar en ellas algo tan fundamental como es el reconocimiento hacia la persona del docente, hacia su rol como formador, hacer que se sienta satisfecho y contento de su labor.

Cabe señalar que en la actualidad rige El Sistema de Desarrollo Profesional Docente (2016 a 2026) y aún no es posible determinar su grado de impacto en el sistema.

5.2. Dificultades de implementación del enfoque de la EBC.

Son variadas las consecuencias que la reforma educacional de 1998 ocasionó en el ámbito social, político y económico, muchas de ellas de un alto nivel de complejidad; dificultades que en la EMTP abarcaron desde la contextualización del currículo, los niveles de liderazgo institucional y pedagógico, el establecimiento de vínculos con instituciones de educación superior y del sector productivo, todos aspectos fundamentales para brindar a los estudiantes alternativas ciertas de ingreso, ya sea al mundo laboral o la continuación de estudios.

5.2.1. Contextualización del currículo basado en el enfoque de la EBC.

Al analizar una afirmación del profesor Todd Rose de Harvard, *“no hay un promedio; cada uno de nosotros tiene un "perfil irregular”*, se deduce claramente lo que una institución de EMTP debiese tener presente al llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje, sobre todo cuando se ha estado tratando de implementar el enfoque de la Educación Basada en Competencias.

En consecuencia, una gran deficiencia en la implementación de la EBC, ha sido la contextualización del currículo nacional:

1. A nivel regional, integrando las necesidades y aportes del sector laboral con toda su dinámica productiva, y generando un nexo articulado entre las instituciones de EMTP y las de Educación Superior para facilitar la transición a los estudiantes que continúan estudios, y a los que ingresan al ámbito laboral.
2. A nivel institucional y de aula, integrando los saberes y experiencias previas de los estudiantes a los conocimientos propios de la especialidad, otorgándoles validez y pertinencia, y algo muy importante como es propiciar las condiciones que permitan el desarrollo de la personas de forma integral.

5.2.2. Nivel de liderazgo institucional.

Sobre lo expuesto en el Capítulo IV sobre este indicador y su importancia en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, y con base en lo expuesto en los textos analizados, la mayoría de los directivos poseen más habilidades en el ámbito administrativo que en el

ámbito pedagógico, lo que los distancia del ejercicio del liderazgo pedagógico, que es lo que debe ser su función principal: ejercer un “liderazgo para el aprendizaje”.

Como un apunte adicional a lo anterior, es importante resaltar que en muchos establecimientos TP, sus directores no poseen este tipo de formación, por lo que desconocen su quehacer formativo y todas las implicancias que ello conlleva.

En síntesis, el nivel de los liderazgos institucionales a nivel de establecimientos de EMTP, es deficiente, ya que la mayoría de sus directores carecen de habilidades específicas en este ámbito formativo, donde los estudiantes requieren desarrollar competencias específicas que les permitan ingresar con posibilidades de éxito ya sea al mundo productivo o a la continuación de estudios.

5.2.3. Nivel pedagógico docente en la EMTP

Según diferentes estudios, el nivel de preparación de los docentes es un factor determinante en la calidad de formación impartida por la EMTP; no obstante lo anterior, un importante número de ellos posee solo algunas de las características específicas necesarias para desempeñarse con éxito en este ámbito educativo; atendiendo a lo expuesto, la percepción del nivel pedagógico docente existente en la EMTP es mayoritariamente deficiente, y las causas van desde:

- El ingreso a educación desde otra profesión.
- Déficit de competencias pedagógicas, ya sea en lo curricular, didáctico y evaluación entre otros.
- Una formación pedagógica general desconociendo lo específico de la especialidad.
- Carencia de competencias socio afectivas.
- Desconocimiento de los procesos productivos y de la tecnológica que se utiliza en el mundo productivo.
- Normativa legal que permite determinadas deficiencias en el desempeño profesional como docente en la EMTP; ej: la existencia del Decreto número 352 del año 2003.

5.2.4. Relación EMTP y ámbito productivo.

La siguiente cita manifiesta una realidad sobre la EMTP percibida el año 2002, y por lo fuerte de su aseveración, parece oportuno recordarla:

“La educación técnico profesional presenta un desfase crónico e insuperable respecto de las exigencias de la empresa, pues ésta, a raíz del imperativo de aumentar la productividad y rentabilidad, está permanentemente renovando sus tecnologías y procedimientos y, por tanto, requiriendo de nuevos conocimientos y habilidades frente a los cuales el liceo técnico-profesional, tarde o temprano, resulta caduco.” (Servat, 2002, pág. 309).

En consonancia con el sentido de la cita precedente, la Comisión Nacional de Productividad en su publicación sobre el estado de funcionamiento del Sistema de Formación de Competencias para el Trabajo del año 2018, puso en discusión la necesidad de gestar una institución educativa con una estructura administrativa flexible, dinámica, que admita ciertas propuestas esenciales para desarrollar una educación técnica acorde a los requerimientos del mundo productivo; entre estas iniciativas se encuentra el generar una vinculación con el ámbito laboral para facilitar la creación de un sistema de formación profesional articulado que propicie el aporte de todos al proceso formativo.

Basado en el análisis de los textos revisados, al menos hay dos propuestas que pueden ayudar a generar un sistema que propicie una formación de calidad acorde a la educación TP que requiere el mundo productivo:

1. Privilegiar el modelo de la educación dual (descrito en el capítulo anterior) en aquellos lugares que las condiciones del mundo laboral sean las adecuadas para que los estudiantes puedan desarrollar las competencias específicas de su especialidad.
2. La implementación general del Marco Nacional de Cualificaciones, *como herramienta para el desarrollo, clasificación y reconocimiento de habilidades, conocimientos y competencias aportando un referente común para los diferentes actores interesados en la Formación Técnico-Profesional del país*⁴², con el cual se puede articular la educación TP (secundaria y superior), y el ámbito laboral; generando una macro estructura a nivel central que delinee las políticas generales, donde cada uno de los intervinientes en este proceso realice sus aportes bajo estándares consensuados y establecidos.

5.2.5. Relación EMTP y Enseñanza Superior.

Como ya está planteado en el capítulo anterior, la falta de un nexo entre la EMTP y la Educación Superior es endémica, y como causa de ello se podrían esgrimir múltiples razones, pero lo que ahora interesa, es hacer una reflexión sobre lo expuesto por los especialistas, con la intención de buscar una posible alternativa de solución a este nudo que impide desarrollar un tránsito más expedito desde la EMTP hasta la Educación Superior. Es innegable que el nivel central ha realizado numerosos esfuerzos por mejorar la deficiencia anterior, con la implementación de políticas públicas específicas y de organismos con dedicación exclusiva, pero aun así, no se ha logrado el avance en la solución que se precisa.

La mirada crítica sobre este tema se fue fortaleciendo a medida del análisis realizado, con datos cualitativos y cuantitativos que daban cuenta del nivel de desconexión y total falta de articulación entre la EMTP y la Educación Superior; en la búsqueda de alguna propuesta de solución a esta problemática, emerge el programa PACE (a pesar de ser un avance, es insuficiente), por lo que la percepción de confusión aumenta ante el trato tan ineficiente de

⁴² <http://marcodecualificacionestp.mineduc.cl/>

una temática que debiese ser tratada con una política central robusta, con una institucionalidad de bases sólidas y la capacidad suficiente de promover la colaboración sin mezquindades entre la EMTP y la Educación Superior, además de incorporar al mundo laboral que es el que proyecta el quehacer productivo y es donde debe apuntar la formación técnico profesional.

5.3. Perfeccionamiento docente

De acuerdo con Ibernón (1996), en el contexto social, económico y cultural, la educación precisa de un nivel de docentes con habilidades reflexivas, con dinamismo para adaptarse a las diferentes problemáticas emergentes ya sea en el aula o en el contexto social; *“Por lo tanto, deben ser capaces de evaluar la necesidad potencial y la calidad de renovación teniendo las destrezas básicas en el ámbito de las estrategias de enseñanzas, de la planificación, del diagnóstico y de la evaluación”* (p.16).

Según lo anterior, ya en 1996 existía una visión sobre las características pedagógicas y administrativas que debían poseer los docentes a formar; no obstante hoy, a más de dos décadas de esa fecha, aún no llegan a las aulas de la EMTP docentes con las competencias necesarias para liderar los aprendizajes de los estudiantes.

5.3.1. Normativa sobre el perfeccionamiento docente.

Era una realidad, que para implementar la reforma curricular del año 1998 a nivel de aula, el sistema educativo necesitaba contar con un estamento docente que estuviese en sintonía con el propósito formativo declarado en ella; en caso contrario, era necesario contar con las estrategias necesarias para ofrecer las alternativas de perfeccionamiento que permitiesen solucionar estas deficiencias del profesorado.

Se reconoce y valora el esfuerzo del nivel central para diseñar e impartir cursos orientados a la formación pedagógica, didáctica y de gestión (entre otros) al estamento docente que ejerce en la EMTP; no obstante, durante lo avanzado de la reforma, la normativa lo máximo que dictó fue la obligación de participar en ellos, pero nunca habló de su aprobación, y menos de alguna consecuencia por una eventual reprobación. En la actualidad, independiente a la marcha de los dos nuevos estándares para programas de formación de profesores de filosofía y de educación técnico profesional, la reglamentación aún continua siendo contraproducente con el objetivo de lograr un docente competente que le permita alcanzar la calidad en el aula, por el carácter no obligatorio de perfeccionamiento, la autorización a otros profesionales ejercer la docencia sin tener las competencias pedagógicas, además del aún vigente artículo 352 del año 2003.

5.3.2. Programas de perfeccionamiento docente.

Existe consenso en el estamento docente que ejerce en la EMTP de la necesidad de perfeccionamiento, pues están claros que la carencia de habilidades profesionales que los

afecta incide en los logros de aprendizaje; pero a su vez, argumentan que las instancias de perfeccionamiento y actualización carecen de la pertinencia y la calidad necesaria.

En el contexto descrito en el Capítulo cuarto, se siente la falta de programas de perfeccionamiento que pongan su foco en las necesidades de los estudiantes, con énfasis en un trabajo más integrado, es decir, orientado hacia el estamento docente y directivo en su conjunto, dejando de lado lo individual, y con instancias de evaluación que permitan medir el impacto en el logro de aprendizaje de los estudiantes.

5.3.3. Disposición docente para el perfeccionamiento que necesita la EBC.

Está comprobado que toda conducta humana, se ve influenciada por diferentes factores según los contextos donde se desenvuelve; en el caso de los docentes y su disposición a buscar instancias de perfeccionamiento en su ámbito profesional, esta se ve disminuida por diversas circunstancias internas y externas, algunas de las cuales ya han sido descritas en los párrafos precedentes.

Ahora, sobre la base de la lectura y análisis del tema, se puede manifestar que existe una baja disposición docente para tomar opciones de perfeccionamiento, y que esta tiene como origen variados argumentos, entre los que se mencionan:

- Poca flexibilidad con los horarios para tomar los cursos, lo que implica un esfuerzo extra en sus tiempos particulares.
- Cursos poco trascendentes y descontextualizados
- En cierto modo la normativa legal no lo exige de forma explícita
- Salir de la comodidad de su zona de confort
- Temor a lo desconocido

CONCLUSIÓN FINAL

La siguiente reflexión, es producto del análisis de los diferentes documentos seleccionados en la búsqueda de antecedentes sobre el avance que ha tenido la Reforma Educacional de 1998 en la modalidad de EMTP, para dar respuesta a las dos principales interrogantes formuladas al inicio de este trabajo:

¿Cuál es la situación actual de la Enseñanza Media Técnico Profesional?

La Reforma del año 1998, fue producto de los diferentes informes que conformaban un diagnóstico claro y rotundo, en el que se señalaba que la EMTP, entregaba una deficiente formación, producto de una serie de factores como la falta de vínculos de la enseñanza técnica secundaria con la enseñanza superior, lo mismo con la falta de nexos con el sector productivo; el bajo nivel pedagógico de los docentes de esta modalidad, una infraestructura, equipamiento y tecnología desfasadas en el tiempo y ajeno a lo existente en el mundo productivo, y bajo nivel de gestión institucional entre otros aspectos.

El resultado de innumerables informes dan cuenta de diferentes iniciativas con proyectos y programas en todos los ámbitos, con el propósito de elevar el nivel de la calidad impartida por la EMTP; no obstante, en las evidencias encontradas en la literatura analizada se percibe un panorama no muy diferente al existente al de hace más de dos décadas cuando se dio inicio a la reforma, percepción que encuentra sustento en las afirmaciones de Patricio Traslaviña, Director del Programa Técnico Profesional de Fundación Chile:

- “Es que los liceos de la EMTP trabajan un marco curricular y con planes y programas de estudio asociados desajustados a las pertinencias del mercado laboral actual” (Grupoeducar. 2018).
- Hay colegios que tienen muy buenos docentes, son buenas personas, pero trabajan con tecnologías obsoletas. Hay empresas que toman a los alumnos egresados de EMTP y los someten a una capacitación, que en realidad es un reseteo. En el fondo le dicen que todo lo que aprendió en el colegio no sirve, es como poner a alguien que viene de la agricultura a trabajar en una mina (Grupoeducar. 2018).
- En la EMTP existen problemas de calidad, de recursos, de infraestructura, pero también de políticas públicas, que en definitiva tiene a este tipo de educación, en el segmento bajo de la formación” (Grupoeducar. 2018).

Según lo precedente, es evidente que el avance no ha sido al ritmo ni en el sentido propuesto, y el gran escollo, es la falta de una política educativa central a cargo de un solo organismo, con soportes institucionales potentes que organice, planifique, coordine y proyecte las diferentes acciones a desarrollar, y no disgregue responsabilidades que muchas veces replican esfuerzos y recursos más no avanzan en el propósito central por su falta de coordinación.

También es elemental que el nivel central tenga muy presente que formar bajo el enfoque de la EBC, requiere de un cambio de paradigma en todo el espectro educacional, especialmente en la modalidad de la EMTP, donde los involucrados deben enfocar sus esfuerzos y capacidades hacia el proceso de aprendizaje, donde los estudiantes deben asumir un rol protagónico, con el fin de aplicar lo que aprenden y lograr transferirlo a otros contextos.

¿En qué pie está actualmente la implementación del enfoque de la Educación Basada en Competencias en la EMTP?

Según los antecedentes encontrados en los textos analizados, la EMTP aún no se apropia del concepto de competencia, y menos como llevar a cabo el proceso de enseñanza y evaluación; además la falta de nexos entre el ámbito educativo y el mundo laboral ha provocado que los docentes estén ajenos a los procesos productivos, lo que a su vez impacta negativamente en la formación basada en competencias; pues al trabajar como respaldo didáctico solo con los textos y guías emanados del ministerio, se termina aplicando la pedagogía por objetivos, pasando por alto lo central de una competencia como es su carácter integrador, contextualizado y en permanente desarrollo.

Para solucionar lo anterior, los directivos de las instituciones TP, deben poseer o desarrollar capacidades de gestión y liderazgo pedagógico, pues en ellos recae gran responsabilidad en la gestión de nexos y alianzas con el mundo laboral, con el fin de acercar a los estudiantes a la tecnología y los procesos productivos que en él se manejan.

En lo que se refiere al estamento docente, el modelo económico imperante en nuestro país, lo ha relegado a un rol de funcionario individualista y competitivo, producto de la política de incentivos económicos que se ha instalado, perdiendo el reconocimiento social y la consideración a su dimensión humana, además de asignarle otras responsabilidades ajenas a su quehacer; así se refleja en la siguiente afirmación:

La existencia de una política verticalista, top-down, tensiona los procesos de individuación de la escuela y pone en entredicho el sentido de ésta, afectando directamente los modos de actuar de los profesores. En este contexto "se interpela directamente a los profesores, su principal fuerza de trabajo, como responsables ya no de prácticas pedagógicas y formativas concretas, sino del desarrollo económico y social de los países" (Sissto, 2011: 179).

Revertir lo anteriormente expuesto, es una tarea pendiente y debe ser enfrentada lo más pronto posible, pues urge reposicionar ante la sociedad lo esencial de la labor docente: hacerle sentirse satisfecho con lo que realiza; esto podría servir como motivación y disposición a actualizarse y perfeccionarse profesionalmente.

Como síntesis, expresar que el Estado debe considerar la educación como un derecho no solo declarado sino también implementado, y que su financiamiento es una inversión y no un gasto.

Referencias Bibliográficas

- Acuña, F. (2015). Incentivos al trabajo profesional docente y su relación con las políticas de evaluación e incentivo económico individual. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(1), 7-26.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000100001>
- Agencia de Calidad de la Educación (2016). Calidad educativa en EMTP desde la perspectiva de los actores claves del sistema. Santiago de Chile
Recuperado el 3 de Marzo 2020, de: [//archivos.agenciaeducacion.cl/Calidad_EMTP.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/Calidad_EMTP.pdf)
- Alianza Centro de Políticas Públicas, CPC, Inacap y Duoc UC (2018) *Formación, Competencias y Productividad; Propuestas para mejorar la educación técnica en Chile*. Chile.
https://politicaspublicas.uc.cl/wp-content/uploads/2019/01/Propuestas-formacio%CC%81n-TP_DIGITAL.pdf
- Arias, F. (2012). *El Proyecto de Investigación: Introducción a la metodología científica* (6ª Ed.). Caracas, Venezuela: Editorial Episteme.
- Amaral, N., de Diego, M. Pagés C. & Prada, M. (2017). Hacia un Sistema de Formación Técnico-Profesional de Chile: Un Análisis Funcional. *Nota Técnica N° IDB-TN-1522*.
<http://dx.doi.org/10.18235/0001395>
- Amaral, N., Fieldsend, G., Prada, M., & Rucci, G. (2017). Building Better Skills Systems for Productivity and Growth. *Technical Note No. IDB - TN - 1328*.
<https://publications.iadb.org/publications/english/document/Building-Better-Skills-Systems-for-Productivity-and-Growth.pdf>
- Arias, E., Farías, M., González-Velora, C., Huneeus, C., & Rucci, G. (2015). *Educación técnico profesional en Chile*. BID
<https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Educaci%C3%B3n-t%C3%A9cnico-profesional-en-Chile.pdf>
- Arratia, M., Osandón, L. (2018). *Políticas para el Desarrollo del Currículum: Reflexiones y Propuestas* Ministerio de Educación, Chile.
https://www.academia.edu/36173967/Pol%C3%ADticas_para_el_desarrollo_del_curr%C3%ADulum_Reflexiones_y_propuestas
- Aziz, C. (2018). Evolución e implementación de las políticas educativas en Chile. *Nota técnica N° 2. LIDERES EDUCATIVOS*, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.
https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2018/06/NT2_L6_C.A_Evolucio%CC%81n-e-implementacio%CC%81n-de-las-poli%CC%81ticas-educativas-en-Chile.pdf

- Banco Interamericano del Desarrollo (2017). Programa de Fortalecimiento de la Educación Técnico Profesional. Recuperado desde:
<http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=39549383>
- Barber, M., & Mourshed, M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. (PREAL)*Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe (Vol. 41)*. Chile: Editorial San Marino.
https://www.academia.edu/40608822/.como_hicieron_los_sistemas_educativos_con_mejor_desempeno_del_mundo_para_alcanzar_sus_objetivos
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario* (2ª. Ed.). Madrid, España: Narcea, S.A. de Ediciones
- Bolívar, A. (2008). *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación ECOEM
- Bravo, D., Peirano, C., Sevilla, M., & Weíntraub, M. (1999). Formación Dual, un desafío para Chile. GTZ / Departamento de Economía Universidad de Chile / Mineduc.
<http://repositorio.conicyt.cl/handle/10533/219062>
- Cano, M. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Revista de currículum y formación del profesorado*, N°3, (Vol. 12), 1-16
http://www.ub.edu/cubac/sites/default/files/la_evaluacion_por_competencias_en_la_educacion_superior_0.pdf
- Centro de Estudios Mineduc (2012). *Serie Evidencias: Radiografía de la Educación Técnico Profesional en Chile*.
https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/A1N4_TecnicoProfesional.pdf
- CEPAL-UNESCO (1992) “Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad”; Santiago.
<https://www.cepal.org/es/publicaciones/2130-educacion-conocimiento-eje-la-transformacion-productiva-equidad>
- CEPAL. (1993). Un planteamiento renovado frente a los nuevos desafíos del desarrollo. Ernesto Ottone, Secretario de la Comisión a.i. *Documento de Trabajo N° 23*
<https://repositorio.cepal.org/handle/11362/9598?locale-attribute=es>
- CPEIP (2018). Estándares para la Formación Inicial Docente
<https://www.cpeip.cl/estandares-orientadores-para-la-formacion-inicial-docente/>
- Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. (1996). *La educación encierra a un tesoro*. Informe a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Ediciones Unesco.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa

- Comisión Nacional de Productividad. (2018). *Formación de Competencias para el Trabajo en Chile*. https://www.comisiondeproductividad.cl/wp-content/uploads/2018/03/Informe_Formacion-de_Competicencias-para_el_Trabajo.pdf
- Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (2006). *Informe Final del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación*. Chile. http://www.opech.cl/bibliografico/doc_movest/informe_final_consejo_asesor2.pdf
- Consejo Nacional de Educación. (2014). *Hacia un Marco Nacional de Cualificaciones para Chile* https://www.cned.cl/sites/default/files/marco_nacional_cualificaciones_chile.pdf
- Cox, C. (2001). El currículum escolar del futuro *Revista Perspectivas (Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile)*, vol. 4, N° 2, 2001 (pp. 213-232). <http://www.dii.uchile.cl/~Revista/ArticulosVol4-N2/213-232%2003-C.pdf>
- COX, C. (2003). Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. En: C. Cox (editor). *Políticas Educativas en el Cambio de Siglo. La reforma del sistema escolar en Chile*. Capítulo I. Santiago: Editorial Universitaria. Pp. 19-114. <http://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/05/Las-pol%C3%ADticas-educacionales-de-chile-en-las-%C3%BAltimas-dos-d%C3%A9cadas-del-siglo-XX.pdf>
- Cox C. (2011). Currículo escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo. pp. 6-7 CEPPE-Facultad de Educación PUC, *Revue Internationale de Education de Sevres* N°56 (avril 2011) «Contenus scolaires : l'émergence des politiques curriculaires» <http://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/06/Curr%C3%ADculo-escolar-de-Chile-g%C3%A9nesis-implementaci%C3%B3n-y-desarrollo.pdf>
- Cox, C., Beca, C. & Cerri, M.(2011). *Proyecto “Profesores para una Educación para Todos”*. Naciones Unidas – Consejo Económico y Social, ECOSOC – RMA, Buenos Aires, Argentina. <http://www.ub.edu/obipd/nueva-agenda-de-politicas-docentes-en-america-latina-y-el-caribe-nidos-criticos-y-criterios-de-accion/>
- Covarrubias-Moreno, O. (2016). Análisis breve del gobierno del sistema educativo en el federalismo: el caso de México. *RIESED - Revista Internacional De Estudios Sobre Sistemas Educativos*, 2(5), 57-76. <http://www.riesed.org/index.php/RIESED/article/view/71>
- Decreto 220. (1998). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media*. Mineduc, Santiago. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=123954>
- Decreto 254. (2009). *Modifica Decreto Supremo N° 220, DE 1998*. Mineduc, Santiago. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1005222>

- Decreto 253 (2003). Reglamenta ejercicio de la función docente. Mineduc, Santiago.
https://www.leychile.cl/Navegar/index_html?idNorma=222348
- Decreto Supremo N° 452. (2013). Establece bases curriculares Formación Diferenciada Técnico-Profesional Especialidades y Perfiles de Egreso. Mineduc, Santiago.
<http://www.tecnicoprofesional.mineduc.cl/wp-content/uploads/2016/03/Bases-formacion-Descripci%C3%B3n-de-las-Especialidades.pdf>
- Decreto 954 Exento. (2015). Aprueba plan y programas de estudio para 3° y 4° año medio de formación diferenciada técnico-profesional. Santiago, Mineduc.
<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1081135>
- Decreto 238. (2016). Crea consejo asesor para la Formación Técnico Profesional. Mineduc.
<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1105545>
- Decreto 233. (2019). Crea consejo asesor para la Formación Técnico Profesional. Mineduc.
http://www.tecnicoprofesional.mineduc.cl/wp-content/uploads/2020/03/DTO-323_02-FEB-2019-14.pdf
- Espinoza, O. (2008). “*La Implementación de la reforma Curricular en la Educación Media Técnico Profesional: Evaluación y Proyecciones*”. PIEE, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago.
<http://piie.cl/biblioteca/publicaciones/libros/L2007-001.pdf>
- Espinoza, O. (2009). Reflexiones sobre los conceptos de “política”, políticas públicas y política educacional. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17 (8).
<https://www.redalyc.org/pdf/2750/275019727008.pdf>
- Espinoza, O., Castillo, D. y Traslaviña, P. (2010). Evaluación de la Reforma Curricular en Educación Media Técnico Profesional; *Calidad en la Educación*, (32), 110-148.
[doi:https://doi.org/10.31619/caledu.n32.153](https://doi.org/10.31619/caledu.n32.153)
- Educarchile (2019). Modelo de formación por competencias: Una educación para conocer, hacer y ser.
<https://www.educarchile.cl/modelo-de-formacion-por-competencias-una-educacion-para-conocer-hacer-y-ser>.
- Educación 2020 (2017) ¿Cuánto ha avanzado la educación chilena en la última década? Y cuánto nos falta para llegar a la “meta”.
http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/estudio_ed_chilena_2008-2018.pdf
- ELEVA (2018). Articulación en educación técnica: Clave para el desarrollo de trayectorias efectiva. Estudio ELEVA N°1. Santiago: Fundación Chile
<https://fch.cl/wp-content/uploads/2019/05/eleva-n1-Articulacio%CC%81n-en-educacio%CC%81n-tecnica.pdf>

- ELEVA (2019). *Orientaciones para el uso de Cualificaciones en el Diseño Curricular*. ELEVA. Santiago: Fundación Chile
http://www.plataformaeleva.cl/fch/API/documento_r/1558092277.R85.pdf
- Fernandes, P., Leite, C., Mouraz, A. & Figueiredo, C. (2011). Significados atribuidos al concepto de “Contextualización Curricular”. Coruña.
https://www.fpce.up.pt/contextualizar/pdf/Apresentacao_Corunha.pdf
- Garagorri, X. (2007): “Currículo basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión”. *Aula de Innovación Educativa*, núm. 161.
<http://www.xtec.cat/serveis/crp/a8930013/capsestudi/noucurri/3garagorri.pdf>
- Getting Smart. (2018). Show What You Know: A Landscape Analysis of Competency-Based Education. XQ Institute
https://gettingsmart.com/wp-content/uploads/2018/09/Whitepaper_TU_09112018_02-10.pdf
- Guerrero, P. (2005). Estudio de las Resistencias de los Profesores a una Estrategia Para el Desarrollo de la Creatividad en Tres Unidades Educativas. *Psykhé (Santiago)*, 14(1), 31-45. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282005000100003>
- Grupoeducar (2018). Desafíos de la Educación Media Técnico Profesional. Chile
<https://www.grupoeducar.cl/noticia/desafios-de-la-educacion-media-tecnico-profesional/>
- Gysling, J. (2007). Currículum nacional: Desafíos múltiples. *Revista Pensamiento Educativo*, 40(1), 335-350
<http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/410>
- Hernández S. (2006). *Metodología de la Investigación* (4ª.Ed.). México, ED. MCGRAW-HILL.
- IBERNÓN, F. (1996). *La Formación del profesorado: formar para innovar*. (1ª Edición). Argentina. Editorial Magisterio de Río de la Plata.
- Informe de la comisión nacional para la modernización de la educación (1995). *Los Desafíos de la Educación Chilena frente al Siglo 21*. Santiago, Chile: Editorial Universitaria
http://www.archivochile.com/edu/doc_gen/edudocgen00002.pdf
- Lahera, E. (2002). *Introducción a las políticas públicas*. Santiago, Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Larranaga, O., Cabezas, G., & Dussailant, F. (2013). *Estudio de la Educación Técnico-Profesional*. Santiago: PNUD.
http://www.undp.org/content/dam/chile/docs/pobreza/undp_cl_pobreza_etp_2013.pdf

- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona, Gestión 2000.
- Meller, P., & Brunner, J.J. (2009). Educación Técnico Profesional y Mercado Laboral en Chile: Un reader. Gobierno de Chile, UDP. (CPCE). Universidad de Chile (Ingeniería Industrial), Santiago de Chile.
[https://www.academia.edu/4316398/Educación técnico profesional y mercado laboral en chile Un reader](https://www.academia.edu/4316398/Educación_técnico_profesional_y_mercado_laboral_en_chile_Un_reader)
- Mineduc (2005). Marco para la Buena Dirección - Criterios para el Desarrollo Profesional y Evaluación del Desempeño. Santiago
[http://archivos.agenciaeducacion.cl/Marco para la Buena Direccion.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/Marco_para_la_Buena_Direccion.pdf)
- Mineduc: *Estadísticas de la Educación (2006, 2007)*. Santiago.
<https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/EstadisticasdeEducaion2006-2007-1.pdf>
- Mineduc, (2008) *Marco para la Buena Enseñanza*; CPEIP, Santiago.
<https://www.cpeip.cl/marco-buena-ensenanza/>
- Mineduc. (2009). *Curriculum Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media*. Santiago.
https://curriculumnacional.mineduc.cl/614/articles-34641_bases.pdf
- Mineduc (2015). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar* (1ª edición). Chile.
https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE_2015.pdf
- Mineduc (2016). *Orientaciones para la Gestión e Implementación del Curriculum de la Educación Media Técnico-Profesional*. Santiago.
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2184>
- Mineduc (2016). *Política Nacional de Formación Técnico Profesional*. Santiago.
https://www.oitinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/Pol%C3%ADtica-de-Formaci%C3%B3n-T%C3%A9cnico-Profesional_chile.pdf
- Mineduc (2016). *Recomendaciones para una Política Nacional de Desarrollo Curricular. Informe de la Mesa de Desarrollo Curricular*. Unidad de Currículum y Evaluación, Santiago de Chile: Autor.
https://curriculumnacional.mineduc.cl/614/articles-35514_recurso_1.pdf
- Mineduc (2018). *Resumen Estadístico de la Educación 2017*.
<https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/04/Resumen-Estad%C3%ADstico-de-la-Educaci%C3%B3n.-A%C3%B1o-2017.pdf>

- MINEDUC - UNESCO (2018) *Estrategia Nacional de Formación Técnico-Profesional*, Santiago.
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2217>
- MINEDUC & CORFO (2018). *Marco de Cualificaciones Técnico Profesional*.
<http://www.tecnicoprofesional.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/03/Marco-de-Cualificacones-T%C3%A9cnico-Profesional.pdf>
- Mineduc. (2019). Estándares para la Formación Inicial y el Desempeño Docente
<https://www.mineduc.cl/estandares-para-la-formacion-inicial-y-el-desempeno-docente/>
- Murillo, J., González, V., & Rizo, H. (2006). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*. Santiago: UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000152934>
- OCDE (2002). *Definition and selection of competencies (DESECO): Theoretical and conceptual foundations*. Suiza
<http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41529556.pdf>
- OECD (2016c), *Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264258051-en>
- OCDE/CEPAL/CAF (2016), *Perspectivas económicas de América Latina 2017: Juventud, competencias y emprendimiento*, OECD Publishing, Paris.
<http://dx.doi.org/10.1787/leo-2017-es>
- OECD (2016), *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing, Paris,
<https://doi.org/10.1787/9789264266490-en>.
- OIT-CINTERFOR (2016). ChileValora, Comisión del Sistema Nacional de Certificación de Competencias Laborales, Subsecretaría Ejecutiva, *Documento de Trabajo*.
<https://www.oitcinterfor.org/instituci%C3%B3n-miembro/chilevalora-comisi%C3%B3n-sistema-nacional-certificaci%C3%B3n-competencias-laborales>
- Peña, T., Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2501044>
- Picazo, I.(2007). La reforma del currículo escolar en Chile: entre tensiones creadoras y consenso necesario. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 40(1), 313-333.
<https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/409>

- Pimienta, J. (2008). *Evaluación de los aprendizajes*. México: Pearson Educación.
<http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/2645/1/Evaluaci%C3%B3n%20de%20los%20aprendizajes.%20Un%20enfoco%20basado%20en%20competencias.pdf>
- Luna, M., Astorga, V., Téllez, M., & Novoa, J. (2005). Programa Chilecalifica: redes para la articulación de la formación técnica. *Calidad en la Educación*, (23), 197-212.
<https://doi.org/10.31619/caledu.n23.296>
- Rychen, D. (2008). Investigación Internacional sobre Competencias Básicas para la Vida. *Usaid-Programa Estándares e Investigación Educativa*, Guatemala.
<http://www.estandaresdeguatemala.org/images/noticias/Investigaci%C3%B3n%20Inter%20sobre%20Competencias%20B%C3%A1sicas-W.pdf>
- Sabino, C. (1992). *El Proceso de Investigación*. Ed. Panapo, Caracas.
http://paginas.ufm.edu/sabino/ingles/book/proceso_investigacion.pdf
- Sepúlveda, L. (2009) *Estado y perspectivas de la enseñanza media técnico profesional en Chile: un estudio sobre las orientaciones estratégicas predominantes en los actores*. Proyecto FONIDE N° F310831
<https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/2008-CIDE-UAH-Sepulveda-3-3.pdf>
- Sepúlveda, L. (2017). Educación Técnica Profesional en el tiempo presente: Nudos críticos y desafíos de futuro. *Cuaderno de Educación N° 77*. Universidad Alberto Hurtado.
http://mailing.uahurtado.cl/cuadernos_educacion_77/documentos/actualidad_todos.pdf
- Sepúlveda, L., Valdebenito, M. and Jacovkis, J. (2018). *Nudos críticos en la gestión directiva de establecimientos de Educación Media Técnico Profesional (EMTP) en Chile: Desafíos para el Liderazgo*. Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo.
<https://www.lidereseducativos.cl/recursos/nudos-criticos-en-la-gestion-directiva-de-establecimientos-de-educacion-media-tecnico-profesional-empt-en-chile-desafios-para-el-liderazgo/>
- Servat, B. (2002). Educación Para el Trabajo: Alianza entre el Liceo Técnico-Profesional y la empresa. *Revista Pensamiento Educativo*, Vol. (31), 306 - 327.
<http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/239>
- Sevilla, M. P. (2017). Panorama de la educación técnica profesional en América Latina y el Caribe. *Serie Políticas Sociales N°222*. Cepal-Ministerio de Relaciones Exteriores de Noruega.
<https://www.cepal.org/es/publicaciones/40920-panorama-la-educacion-tecnica-profesional-america-latina-caribe>

- Sevilla, M.P.; Farías, M. & Weintraub, M. (2014). Articulación de la Educación Técnico Profesional: una contribución para su comprensión y consideración desde la política pública. *Revista Calidad de la Educación*, (41). Santiago.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652014000200004>
- Sissto, V. (2011). Nuevo profesionalismo y profesores: una reflexión a partir del análisis de las actuales políticas de ‘profesionalización’ para la educación en Chile. *Signo Y Pensamiento*, 30(59), 178-192.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86022458013>
- SOFOFA. (2012). Formación Dual En Chile
<http://cdn.liceosofofa.cl/Formaci%C3%B3n-DUAL-en-Chile.pdf>
- Tenbrink, T. (2006). *Evaluación: guía práctica para profesores* (8ª.Ed.). Madrid, España: Narcea, S.A. de Ediciones
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*, (Proyecto Mesesup). Talca.
https://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/aspectos_basicos_formacion_competencias.pdf
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4ta. Ed.). Bogotá: ECOE.
- Tobón, S., Pimienta, J., y García, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson Educación.
- UNESCO. (2017). *Enfoque por competencias*
<http://www.ibe.unesco.org/es/temas/enfoque-por-competencias>
- Unidad de Currículum y Evaluación (2006). *Evaluación para el aprendizaje*: Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
<http://www.rmm.cl/sites/default/files/usuarios/yvivanco/File/EVALUACION%20PARA%20EL%20APRENDIZAJE.pdf>
- Universidad de Concepción. (2016). *Educación Ude C investigará necesidades de formación de los profesores de la EMTF*
<http://www.udec.cl/panoramaweb2016/content/educaci%C3%B3n-udec-investigar%C3%A1-necesidades-de-formaci%C3%B3n-de-los-profesores-de-la-emptf>

ANEXOS

Anexo N° 1. Glosario

AEP: Asignación de Excelencia Pedagógica

AVDI: Asignación Variable por Desempeño Individual

BID: Banco Interamericano del Desarrollo

CEPAL. Comisión Económica para América Latina y el Caribe

CFT: Centro de Formación Técnica

CIDE: Centro de Investigación y Docencia Económicas, perteneciente a la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado.

CIMTED: Corporación Centro Internacional de Marketing Territorial para la Educación y el Desarrollo

CORFO: Corporación de Fomento de la Producción

CPC: Confederación de la Producción y del Comercio

CPEIP: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación

CRUCH: Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas

DeSeCo: Proyecto de Definición y Selección de Competencias de la OCDE

EBC Educación Basada en Competencias

EMTP: Enseñanza Media Técnico Profesional

ET: Educación Técnica

ETS: Educación Técnica Superior

FD: Formación Diferenciada

FG: Formación General

FONIDE: Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación

FTP: Formación Técnico Profesional

LD: Libre Disposición

LOCE: Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza

MINEDUC: Ministerio de Educación

MNC: Marco Nacional de Cualificaciones

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo económico

OFT: Objetivos Fundamentales Terminales

OREALC: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

PACE: Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior

PREAL: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe

TIMSS: Third International Mathematics and Science Study (Tercer estudio internacional de matemáticas y ciencias)

UCE. Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura