Estudio de realidad docente en Educación Superior Técnico Profesional en Chile

Subsecretaría de Educación Superior

Gobierno de Chile

uah / Universidad Alberto Hurtado

Contenido

Presentación....6

Primera Parte:
Quiénes son los docentes de la Educación Superior Técnico Profesional en Chile....12

1. Antecedentes metodológicos....13

2. Antecedentes generales de las IES TP....18

3. Antecedentes sociodemográficos de los docentes de la ESTP....20

3.1. Número de docentes y su representatividad en el sistema de educación superior....20

3.2. Número de docentes por sexo de los individuos....22

3.3. Edad de los docentes....23

3.4. Nacionalidad de los docentes....27

3.5. Lugar de procedencia de los docentes....28

4. Antecedentes educativos de los docentes de IES TP....32

5. Condiciones laborales de los docentes de IES TP....35

6. Áreas de especialización y experiencia laboral de los docentes de IES TP....49

7. Opinión de los docentes de IES TP sobre la gestión educativa....54

7.1. Evaluación general de las IES TP donde trabajan los encuestados....54

7.2. Relación de las IES TP con los actores del sistemasocioproductivo....58

7.3. Autopercepción respecto a su quehacer educativo y manejo de competencias pedagógicas....60

7.4. Grado de conformidad con las condiciones de desempeño profesional....61

Segunda Parte:
La gestión de la docencia en las institucionesde Educación Superior Técnico Profesional en Chile....68

8. Gestión de la docencia en IES TP....69

8.1. Sobre el perfil de los docentes en las IES TP....70

8.1.1 La importancia de la experiencia laboral y el conocimiento y vínculo con el sector productivo....70

8.1.2 El profesor-profesor versus el profesor dual....72

8.1.3 ¿Es necesaria la experiencia en docencia?....73

8.1.4 Diferencias en la composición por sexo del cuerpo docente....74

8.1.5 Edad y experiencia laboral....75

8.1.6 Estabilidad versus rotación en el quehacer docente....76

8.1.7 La especificidad de los docentes transversales....78

8.1.8 Vínculo con universidades....78

8.1.9 ¿Docentes que provienen de la enseñanza media? 79
8.2. Sobre el proceso de contratación de docentes 80
8.2.1 Búsqueda de profesionales 80
8.2.2 Selección de docentes 82
8.2.3 Modalidad de contratos 83
8.2.4 Categorización....85
8.3. Inserción, inducción y capacitación inicial de los docentes de IES TP 87
8.3.1 Inserción e inducción de los docentes 88
8.3.2 Clases simuladas o pruebas de suficiencia 89
8.3.3 Acompañamiento y apoyo a la docencia....90
8.4. Tendencia a la estandarización: marco del desarrollo de la actividaddocente94
8.4.1 Estandarización de cursos y procedimientos....94
8.4.2 Exámenes integrados....95
8.4.3 Evaluación y seguimiento al docente 96
8.5. Vinculación con el medio y con el sector productivo....98
8.6. Requerimientos de apoyo externo para la gestión de la docencia enla Educación Superior Técnico Profesional....99
8.7. ¿Modelo o modelos de gestión docente en IES TP? 102
9. Políticas y normativas que regulan el ingreso, permanencia, idoneidad, suficiencia y .. evaluación de desempeño del personaldocente y de gestión docente 105
9.1. Introducción.... 105
9.2. Marco normativo 107
9.3. Normas de calidad y estrategias 110
9.3.1 Acreditación institucional 110
9.3.2 Estrategias.... 114
9.4. Normativas de CFT estatales y CFT e IP privados 120
9.4.1 Condiciones de ingreso.... 120
9.4.2 Permanencia.... 124
9.4.3 Idoneidad 126
9.4.4 Suficiencia 128
9.4.5 Evaluación de desempeño del personal docente y de gestióndocente. 131
9.4.6 Consideración a brechas de género, particularidadesterritoriales y culturales.... 133
10. Experiencias innovadoras 136
10.1. La experiencia del CFT Estatal de Valparaíso 136
10.2. La experiencia del IP ARCOS.... 139
10.3. La experiencia del IP Santo Tomás.... 141
10.4. La experiencia del IP Duoc UC 144
Tercera Parte:
Recomendaciones para el desarrollo de la docencia y la profesionalización docente en la Educación Superior Técnico Profesional en Chile.... 148
11. Diagnóstico de los principales ámbitos para el desarrollode la docencia en la ESTP 149

11.1. Estrategias de fidelización del docente y reconocimiento de la trayectoria laboral 149
11.1.1 Vínculo institucional precario y alta rotación 149
11.1.2 Estrategias de fidelización y categorización docente 152
11.1.3 Otras estrategias de fidelización 158
11.1.4 Recomendaciones sobre fidelización docente y reconocimientode la trayectoria laboral 160
11.2. Perfil del docente orientado a la práctica y con pertinencia en el área de su especialidad 161
11.2.1 Docentes sin preparación o sin dominio de herramientas metodológicas 161
11.2.2 Perfil de especialidad 164
11.2.3 Otras habilidades específicas requeridas: contextos yvulnerabilidades 165
11.2.4 Variable territorial en la búsqueda de perfil docente 168
11.2.5 Construcción de perfil docente común 169
11.2.6 Recomendaciones respecto al desarrollo de un perfil dedocencia en la ESTP 170
11.3. Políticas de formación y perfeccionamiento del docente 171
11.3.1 Coherencia con el modelo educativo 172
11.3.2 Desarrollo docente como política pública transversal 175
11.3.3 Sistemas de acompañamiento docente 179
11.3.4 Temas transversales y temas emergentes de formación docente 182
11.3.5 Trabajo en red, vinculación e intercambio entre CFT estatales 184
11.3.6 Recomendaciones sobre políticas públicas y sistemas deformación 188
11.3.7 Recomendaciones sobre contenidos de formación 190
11.3.8 Recomendaciones sobre trabajo en red, vinculación e intercambio entre CFT estatales 192
11.4. Otras vinculaciones y coordinaciones 193
11.4.1 Vinculación con el medio 193
11.4.2 Intercambios y estadías internacionales 195
12. Propuesta de indicadores de seguimiento de brechas en el desarrollo profesional .. de docentes de Educación Superior Técnico Profesional 196
12.1. Brechas de participación institucional 197
12.2. Brechas de la gestión docente a nivel institucional 198
12.3. Brechas de desarrollo profesional docente 201
12.4. Síntesis de brechas identificadas e indicadores de seguimiento 202
Cuarta Parte:
Conclusiones y Recomendaciones del Estudio 204

Estudio de realidad docente en
Educación Superior Técnico Profesional en Chile

Ministerio de Educación y Universidad Alberto Hurtado

© 2024 Ministerio de Educación

www.mineduc.cl

Ministro de Educación: Nicolás Cataldo A.

Subsecretario de Educación Superior: Víctor Orellana C.

Elaboración del documento:

Universidad Alberto Hurtado

Coordinación de la publicación:

División de Educación Técnico Profesional de Nivel Superior

Edición y diagramación de la publicación:

Comunicaciones Subsecretaría de Educación Superior

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

Presentación

Este documento corresponde al Informe Final del *Estudio de caracterización sociodemográfica y de la realidad del personal docente y del personal de gestión docente de la Educación Técnico Profesional de nivel superior en Chile para el fortalecimiento de las capacidades del sistema* que la División de Educación Técnica Superior de la Subsecretaría de Educación Superior del Ministerio deEducación (Mineduc) ha solicitado a la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado.

El estudio tuvo por objetivo:

1. Identificar las principales características sociodemográficas del personal docente y de gestión docente en la Educación Superior Técnico Profesional (ESTP) en Chile, considerando información en términos de género, nacionalidad, edad, nivel de estudios, regionalización y cargas de labores de cuidado.
2. Identificar características laborales del personal docente y de gestión docente en la Educación Superior Técnico Profesional en Chile, con base en la información en términos de jornada, funciones, sueldos, nivel de desarrollo académico, condiciones contractuales, movilidad laboral dentro del sistema técnico profesional y vinculación con el mundo productivo o del trabajo, considerando brechas de género, brechas territoriales y particularidades culturales.
3. Caracterizar las políticas y normativas que regulan el ingreso, permanencia, idoneidad, suficiencia y evaluación de desempeño del personal docente y de gestión docente en la Educación Superior Técnico Profesional en Chile, considerando brechas de género, particularidades territoriales y culturales.
4. Proponer recomendaciones para el desarrollo docente en la Educación Superior Técnico Profesional en Chile y propuesta de formulación de indicadores de seguimiento de brechas detectadas, considerando aspectos de desarrollo laboral, formación continua y equidad sociodemográfica.

El documento se organiza en cuatro partes.

La primera parte del Informe Final presenta los resultados de una indagación realizada para caracterizar sociodemográficamente y levantar antecedentes sobre el quehacer profesional del personal docente y de gestión docente en la Educación Superior Técnico Profesional (ESTP) en Chile. Esta indagación incluyó el análisis de la información disponible en el Servicio de Información de Educación Superior (SIES) del Ministe-

rio de Educación; los antecedentes que proporciona la base de datos INDICES Educación Superior del Consejo Nacional de Educación (CNED); y los antecedentes recogidos en la Encuesta Docentes ESTP 2023 —cuya aplicación se hizo en el marco de este estudio a partir de una muestra de casos previamente seleccionada–, y que fue dirigida a profesionales que se desempeñan en instituciones de la Educación Superior Técnica Profesional en el país.

Esta primera parte del Informe Final se organiza de la siguiente manera:

- El capítulo 1 corresponde a un apartado de antecedentes metodológicos, donde se detallan los pasos y las actividades desarrolladas en la primera fase del estudio con el objetivo de acceder a la evidencia necesaria destinada a la caracterización de los docentes que laboran en el sistema de ESTP en el país. En este capítulo, se entregan los principales detalles de la construcción de la encuesta aplicada en el estudio, los criterios de confección de la muestra y los mecanismos utilizados para el acceso y el contacto con la población de interés.

- El capítulo 2 desarrolla una breve síntesis de los antecedentes generales de las instituciones de la ESTP que existen en Chile.

- El capítulo 3 presenta los antecedentes demográficos de los docentes que se desempeñan en instituciones de la ESTP. Estos antecedentes incluyen el número total de profesionales y su representatividad en el contexto del sistema de educación superior chileno, la distribución por sexo de los docentes, edad promedio, nacionalidad, así como la región en la que viven y donde trabajan.

- El capítulo 4 presenta algunos antecedentes educativos de los docentes, particularmente el tipo de certificación y el área de desempeño profesional.

- El capítulo 5 describe las condiciones laborales en el desempeño de funciones al interior de las instituciones, lo que incluye la antigüedad en el lugar de trabajo, las tareas desempeñadas, el tipo y las horas de contrato.

- El capítulo 6 presenta antecedentes de desempeño profesional en otras áreas, además de la docencia y las horas destinadas en la semana que informan los docentes de este tipo de instituciones.

- El capítulo 7 recoge una serie de antecedentes que refieren a la evaluación de la experiencia al interior de las instituciones, la autoevaluación de com-

petencias personales en la docencia y el grado de satisfacción manifestado por las personas encuestadas. Este apartado se organiza en las siguientes secciones: (a) la evaluación general de la institución donde trabajan, el modelo de gestión formativa y los mecanismos institucionales observados; (b) la relación que estas instituciones tienen con el mundo socioproductivo y sus principales actores; (c) la autopercepción de los docentes respecto a su quehacer educativo y el manejo de competencias pedagógicas, y (d) el grado de conformidad manifiesto respecto a un conjunto de dimensiones relacionadas con su desempeño profesional.

La segunda parte del Informe Final presenta los resultados de una indagación realizada con el objetivo de identificar los principales modelos o estrategias de gestión docente presentes en las instituciones de Educación Superior Técnico Profesional (en adelante, IES TP), identificar los requerimientos de apoyo técnico para el ejercicio del desempeño profesional que emerge de los discursos de los agentes institucionales, y hacer una revisión de las políticas y las normativas que regulan el ingreso y el desarrollo de la actividad docente de los profesionales que laboran en estos centros. Adicionalmente, sobre la base de la evidencia recogida en terreno, se presenta una caracterización de cuatro experiencias innovadoras en la gestión, apoyo y/o desarrollo de ladocencia al interior de algunas instituciones participantes del estudio, que pueden servir de referencia de buenas prácticas de gestión institucional y de orientación de eventuales políticas futuras para este sector del sistema educativo.

Para el cumplimiento del objetivo propuesto, el equipo responsable del estudio realizó una revisión de material secundario referido a leyes y normativas que regulan el funcionamiento de las IES TP en el país, los marcos de regulación de la calidad y documentos de estrategia referidos al sector, así como también los reglamentos de incorporación y desempeño profesional de los docentes en un conjunto de instituciones, tanto Centros de Formación Técnica (en adelante, CFT) como Institutos Profesionales (en adelante, IP) con presencia regional y/o nacional. Como se podrá ver más adelante, este material permitió abordar el análisis de las políticas y las normativas que regulan el ingreso y el desarrollo de la actividad docente al interior del sistema de educación técnico superior.

Para el análisis de los modelos de gestión de la docencia de estas instituciones, los principales requerimientos que surgen de este sector y la profundización en algunas experiencias innovadoras, la base de evidencia correspondió al material obtenido a partir de una serie de entrevistas realizadas a actores relevantes de las instituciones consideradas en la muestra de este estudio.

La selección de las personas entrevistadas se realizó a partir de las sugerencias de rectores u otras autoridades participantes de las conversaciones en el inicio de la ejecución del proyecto. Para tal efecto, se entrevistó a 23 representantes de 15 IES TP. De estas instituciones, 7

corresponden a Centros de Formación Técnica Estatales (en adelante, CFTE), 2 CFT/IP con un fuerte sello temático (medio ambiente, arte y comunicaciones), 3 CFT/IP con asiento regional y 3 instituciones de presencia nacional con sedes en la mayoría de las regiones del país. Para esta selección, se consideró un perfil correspondiente a los cargos más relevantes para la gestión de la docencia en sus respectivas instituciones. En efecto, el perfil de las personas entrevistadas incluyó, principalmente, vicerrectores, directores académicos, directores de desarrollo académico, directores o encargados de docencia, directores o encargados de gestión pedagógica o de aprendizaje, encargados de recursos humanos y directores de carrera.

El procedimiento utilizado fue similar para el conjunto de los casos y consistió en el envío de un correo electrónico de identificación del entrevistador, la presentación de una síntesis de los objetivos del estudio y los contenidos principales de la entrevista. A partir de este primer contacto, con cada entrevistado se acordó una día y hora de reunión y un procedimiento estándar de solicitud de grabación de esta para su posterior transcripción, bajo el compromiso de anonimato y reserva de las referencias explícitas de la mención institucional, salvo los casos de referencia como buenas prácticas institucionales.

El conjunto de las entrevistas se realizó a través de la plataforma de videoconferencia Zoom; posteriormente, estas fueron transcritas en su totalidad para la revisión, ordenamiento y análisis del contenido. Las entrevistas tuvieron lugar entre los meses de diciembre de 2022 y mayo de 2023. En la presentación de las citas textuales, solo se identifica la institución de procedencia con la finalidad de resguardar el anonimato de quienes las emiten. En lo grueso, los antecedentes que se reportan

constituyen una síntesis de las principales orientaciones institucionales mencionadas por los directivos y los agentes institucionales entrevistados[1].

La segunda parte del Informe Final se organiza de la siguiente manera:

- El capítulo 8 da cuenta de los antecedentes de gestión de la docencia en las IES TP a partir de las entrevistas sostenidas con los representantes institucionales. Como se verá, el énfasis de este capítulo es entregar un conjunto de antecedentes que surgen del discurso institucional y que reflejan las principales dimensiones que involucran el trabajo de los docentes para el cumplimiento de los objetivos curriculares en sus respectivas carreras o módulos formativos. El capítulo se organiza en las siguientes secciones: (a) antecedentes sobre el perfil de los docentes que trabajan en la educación técnica superior en Chile; (b) mecanismos institucionales en el proceso de contratación de los docentes; (c) principales estrategias de inserción, inducción y capacitación desarrolladas al interior de las instituciones; (d) antecedentes de estandarización institucional, focalizando en los procesos de evaluación de los docentes y los procedimiento de evaluación de los

1 Véase en el anexo 1 la lista de participantes de las entrevistas y su adscripción institucional.

aprendizajes de sus estudiantes; (e) antecedentes sobre la importancia creciente de políticas de vinculación con el medio y con el sector productivo, y la incidencia de estas relaciones en el quehacer de los profesionales y en la gestión de la docencia; (g) requerimientos de apoyo para el desarrollo profesional docente, y (h) una síntesis destinada a discutir sobre la existencia de modelos diferenciados de gestión de la docencia en las IES TP.

- El capítulo 9 describe el marco normativo que regula el ingreso, permanencia, idoneidad, suficiencia y evaluación de desempeño de los docentes de la ESTP en Chile. Luego de una revisión de antecedentes de políticas y estrategias de desarrollo sectorial, se revisan los reglamentos de 7 IES TP en Chile, delimitando sus principales orientaciones sobre cada uno de estos aspectos.
- El capítulo 10 presenta cuatro experiencias innovadoras en la gestión de la docencia al interior del marco institucional de la ESTP. El objetivo de este apartado es favorecer, a partir de ejemplos demostrativos, una discusión sobre eventuales políticas para el sector y/o favorecer los procesos de rediseño institucional del conjunto de los actores del sistema.

La tercera parte del Informe Final tiene por objetivo entregar una serie de recomendaciones para el desarrollo docente en las IES TP en Chile. Estas recomendaciones derivan, básicamente, de las jornadas de discusión realizadas durante el mes de junio de 2023 con un conjunto de representantes de IES TP que ocupan cargos de relevancia en la gestión y apoyo del trabajo de docencia en sus respectivas instituciones.

El material que da origen a esta tercera parte del Informe Final es el resultado de tres jornadas de discusión y levantamiento de propuestas con los asistentes. La primera reunión se realizó a través de una videoconferencia y participaron representantes de CFTE; en la segunda reunión, también de carácter remoto, participaron representantes de IP, CFT estatales y privados con asiento regional. Finalmente, la tercera actividad tuvo carácter presencial e incluyó a representantes de IP y CFT con asiento en la ciudad de Santiago y la participación de profesionales de la División de Educación Técnica Superior de la Subsecretaría de Educación Superior del Mineduc[2].

La metodología de trabajo en estas reuniones siguió los principios básicos de un grupo de discusión. Preliminarmente se realizó por parte del equipo a cargo del estudio una breve presentación con antecedentes de tipo demográfico de los docentes que se desempeñan en la ESTP, antecedentes incluidos en la primera parte de este Informe Final. De manera complementaria, se presentó información recogida de la encuesta y que sintetiza las competencias que estos profesionales señalan manejar en su quehacer docente y los requerimientos de apoyo que destacan a partir de su experiencia de trabajo en las instituciones. Esta presentación

2 Véase en el anexo 1 la lista de participantes de las entrevistas y su adscripción institucional.

sirvió de arranque para la discusión entre los participantes, siendo orientados con preguntas gatilladoras destinadas a profundizar en el perfil de los profesionales que laboran en sus respectivas instituciones, el ejercicio de la docencia y los mecanismos institucionales de apoyo, así como los requerimientos que estos relevan para una eventual política de apoyo a la gestión docente en el sistema de ESTP.

Las tres sesiones de trabajo fueron grabadas y el material fue posteriormente transcrito para un ejercicio de análisis temático por parte del equipo responsable de este estudio. En esta sección se presentan en extenso los elementos de diagnóstico que fundamentan la propuesta de recomendaciones para el desarrollo docente de la ESTP, y que derivan de estas sesiones.

Como se podrá ver, el capítulo 11 de esta tercera parte se organiza en tres ejes temáticos principales:

(a) estrategias de fidelización del docente y reconocimiento de la trayectoria laboral, eje que remite fundamentalmente a la gestión docente al interior de las IES TP; (b) perfil del docente orientado a la práctica y con pertinencia en el área de su especialidad, eje que enfatiza en la especificidad de los docentes que se desempeñan en la ESTP y los soportes que deberían considerarse para su desarrollo;

políticas de formación y perfeccionamiento docente, eje que recoge las principales sugerencias y recomendaciones de política transversal para el desarrollo de la docencia y los docentes del sistema de ESTP. Por último, existe una sección denominada (d) otras vinculaciones y coordinaciones, que recoge algunas sugerencias de interés para el equipo responsable del proyecto, aunque estas fueron mencionadas solo por uno o unos pocos participantes, alcanzando un tratamiento marginal en la discusión.

Por su parte, el capítulo 12 incluye una propuesta de indicadores de seguimiento de brechas detectadas en el desarrollo y gestión de la docencia en la Educación Superior Técnico Profesional. A partir del material recogido a lo largo del estudio, el equipo responsable realizó un trabajo de revisión y discusión de los antecedentes y su organización temática, llegando a delimitar tres ejes o ámbitos temáticos en los cuales se evidencian brechas significativas que afectan o inciden en el quehacer docente: (a) brechas de participación institucional, (b) brechas de gestión docente de las instituciones y (c) brechas de desarrollo profesional de los docentes. A partir de los antecedentes recogidos, se delimitan 16 brechas y se proponen 20 indicadores de seguimiento; de manera adicional, se describe el detalle y la fundamentación de estas brechas, y el procedimiento básico necesario para el levantamiento de los respectivos indicadores de seguimiento.

Por último, la cuarta parte de este Informe Final corresponde a las conclusiones y recomendaciones del estudio. En este apartado se presenta una síntesis de las consideraciones más relevantes que fueron identificadas en cada una de las etapas de la investigación y que, en su conjunto, intentan responder a los objetivos originalmente planteados. Sumado a esto, se incluye un conjunto de recomendaciones derivadas de todo el material recogido a lo largo de este estudio.

Primera Parte:
Quiénes son los docentes de la Educación Superior Técnico Profesional en Chile

1. Antecedentes metodológicos

Como se señaló en la presentación, esta primera parte del Informe Final contiene información de tres fuentes diferentes para dar cumplimiento al objetivo de caracterización sociodemográfica del personal docente y de gestión docente en la Educación Superior Técnico Profesional en Chile e identificar rasgos distintivos de su quehacer laboral.

Las fuentes utilizadas son las siguientes:

- Antecedentes que proporciona el Consejo Nacional de Educación (CNED) en su página web a través del sistema de base de datos y estadísticas de la educación superior chilena.
- Información disponible en el Servicio de Información de Educación Superior (SIES) del Ministerio de Educación.
- Encuesta Docentes ESTP 2023 realizada en el marco de este estudio.

Respecto a la primera fuente, se refiere a los antecedentes disponibles en la página web del CNED a través del sistema de datos y estadísticas de la educación superior chilena, reunidos en las secciones INDICES e INDICES Indicadores de dicha página. Aunque se trata de una base de datos de antecedentes ya procesados y organizados en función a criterios predefinidos, para los objetivos de este estudio se consideró la información disponible sobre plantas de docentes de las instituciones de educación superior de nivel técnico, así como también la información de índices institucionales que esta plataforma proporciona para el período 2005-2022 y que ayuda a delimitar los antecedentes generales de los actores del sistema de ESTP.

La segunda fuente corresponde a la información disponible en el SIES del Ministerio de Educación. A diferencia de la fuente anterior, en este caso —y previo cumplimiento de un protocolo de confidencialidad y compromiso de uso de esta información para fines puramente investigativos–, se accedió *in situ* a la base de datos de este servicio para generar antecedentes agregados, que fueron previamente acordados con los representantes de esta repartición y que respondían directamente a los objetivos particulares de la investigación en curso.

De acuerdo con los antecedentes institucionales proporcionados al equipo de investigación, se delimitó el conjunto de variables que cumplieran con el objetivo de caracterización sociodemográfica de los docentes de las instituciones de Educación Superior Técnico Profesional, incluyendo los siguientes ítems:

(a) sexo de los individuos,

(b) fecha de nacimiento, (c) nacionalidad,

nivel de formación académica, (e) título o grado obtenido, (f) nombre de la institución de obtención del título o grado, (g) fecha de obtención del título o grado, (h) cargo académico nivel superior de adscripción, (i) total de horas destinadas al programa principal en el que se desempeña,

comuna donde trabaja en el programa principal en el que se desempeña, (k) número de horas contratadas, (l) tipo de contrato, y (ll) jerarquía académica. La información que proporciona el SIESfue recogida durante los meses de enero y febrero del año 2023. Esta información está contenida enlas páginas siguientes.

Con todo, debido al propio sistema de registro y autoreporte de esta base de datos, resulta imposible categorizar variables como el área temática de desempeño de los docentes ya que no existen criterios unificadores para asignar un indicador o nombre común a cada una de estas. Como se verá,en la encuesta se intentó abordar, aunque fuese parcialmente, este déficit.

Finalmente, la tercera fuente corresponde al reporte de las personas que respondieron en línea la Encuesta Docentes ESTP 2023, desarrollada en el marco del presente estudio. Este material complementa los antecedentes de tipo sociodemográficos de los docentes de la ESTP contenidos enlas bases de datos institucionales e incluye, además, antecedentes sobre el ejercicio de la docencia,la autopercepción de competencias pedagógicas de los profesionales y el grado de valoración de los espacios y condiciones de trabajo donde se desempeñan.

La encuesta fue diseñada durante el mes de enero de 2023 y fue validada después de una revisión de la contraparte del estudio. Su aplicación inicial consideraba una muestra de IES TP que combinararepresentación nacional y regional, así como una amplia cobertura temática, incluyendo al conjunto de los CFT estatales. La Tabla 1 presenta el listado final de instituciones consideradas para la aplicación de la encuesta.

Tabla N°1
Muestra de IES TP participantes de la Encuesta Docentes ESTP 2023

Nombre de la institución	Cobertura	Motivo de elección
IP Duoc UC	20 sedes regionales	Concentra gran parte de los estudiantes CFT e IP
IP Santo Tomás	13 sedes regionales	Concentra gran parte de los estudiantes CFT e IP
IP AIEP	25 sedes regionales	Concentra gran parte de los estudiantes CFT e IP
IP Chile	4 sedes regionales y un campus virtual	Alta matrícula a nivel nacional
CFTE de la Región de Arica y Parinacota CFTE de la Región de Tarapacá CFTE de la Región de Antofagasta CFTE de la Región de Atacama CFTE de la Región de Coquimbo CFTE de la Región de Valparaíso CFTE de la Región Metropolitana CFTE de la Región de O'Higgins CFTE de la Región del Maule CFTE de la Región de Biobío CFTE de la Región de La Araucanía CFTE de la Región de Los Ríos CFTE de la Región de Los Lagos CFTE de la Región de Aysén CFTE de la Región de Magallanes	15 CFTE a lo largo del país	1 CFTE en cada región en zonas distintas a los grandes centros urbanos
CFT San Agustín	4 sedes en la Región del Maule	CFT con presencia regional
CFT Teodoro Wickel	2 sedes en la Región de La Araucanía (Temuco y Angol)	CFT con presencia regional (vinculado a la Universidad de la Frontera)
IP Virginio Gómez	3 sedes en las regiones del Biobío y Ñuble (Concepción, Chillán y Los Ángeles)	IP con presencia regional (vinculado a la Universidad de Concepción)
IP Arcos	2 sedes	Perfil de IP temático
IP Instituto del Medio Ambiente	5 centros vinculados	Perfil de IP temático
IP Instituto Profesional Latinoamericano de Comercio Exterior (IPLACEX)	1 sede	Modelo de educación a distancia

Fuente: Elaboración propia.

Para la aplicación de la encuesta fue necesario recurrir a las bases de datos de correos electrónicosde los docentes que disponía cada institución participante en el estudio. Aduciendo el resguardo dela privacidad de los profesionales, tres instituciones hicieron el envío del enlace de la encuesta directamente al personal docente con el que mantienen vínculos de trabajo. En los casos restantes, el equipo a cargo de la encuesta recibió las respectivas bases de datos y realizó el envío masivo desdela administración de la plataforma.

La encuesta fue abierta el día 6 de marzo del año 2023 y continuó en esa condición hasta la última semana del mes de junio del mismo año. Fue respondida por 3.343 personas[3]; de estas, 3.297 informaron su sexo. El 53% de las respuestas corresponde a hombres, mientras que el 47% son mujeres. El 14,8% de las personas declaran que el lugar principal de su desempeño como docentesde la ESTP corresponde a CFT estatales, mientras que el 85,2% laboran en centros de formación privados. La síntesis de esta información se recoge en la Tabla 2.

Tabla N°2
Casos de Encuesta Docentes ESTP 2023

	Hombres	Mujeres	Total
CFT estatales			
Total	221	268	489
Porcentaje	45,2%	54,8%	100%
CFT e IP privados			
Total	1.527	1.281	2.808
Porcentaje	54,4%	45,6%	100%

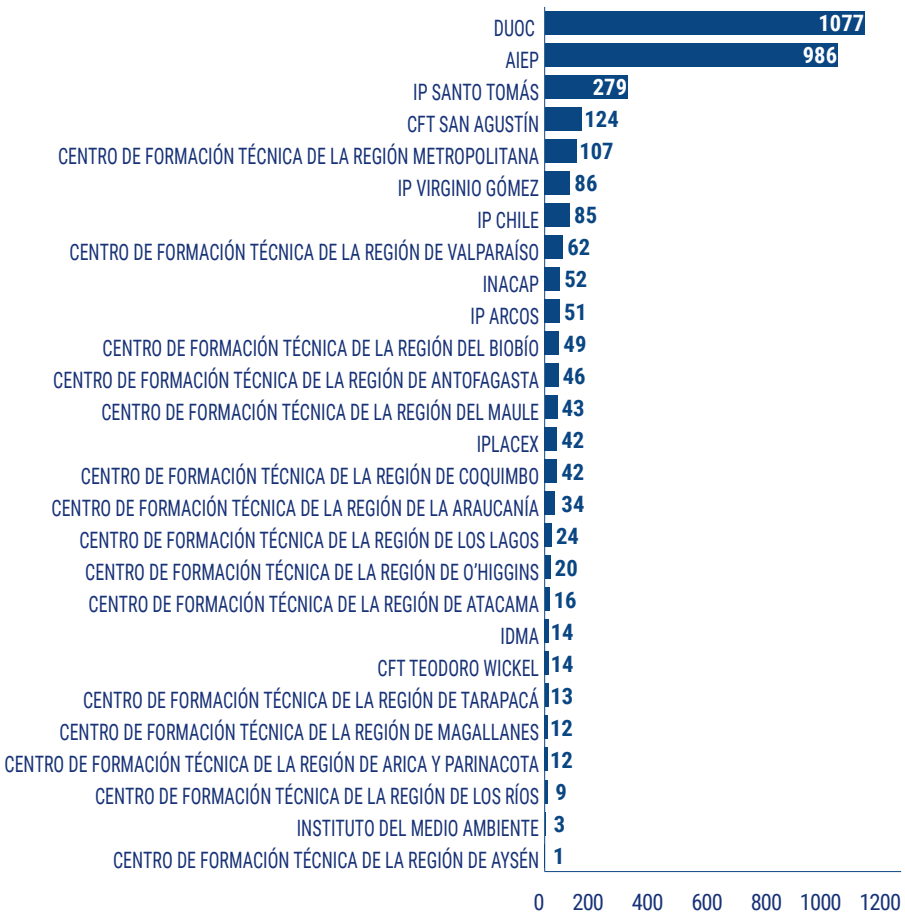
Fuente: Elaboración propia.

Previo a la aplicación de la encuesta, fue necesario acordar una serie de garantías solicitadas por lasIES TP participantes del estudio a fin de resguardar la confidencialidad sobre antecedentes sensibles al interior de las instituciones. El principal punto solicitado fue no incluir preguntas que pudiesen identificar niveles salariales o escalas de sueldos, por tanto, este tema se abordó de manera cualitativa (nivel de satisfacción respecto a este ítem). De igual modo, la información se procesó demanera agregada, realizando comparaciones cuando resultaba significativo, en consideración al sexo de los encuestados o el carácter privado/público de las instituciones donde laboran.

Finalmente, los antecedentes de la adscripción institucional de quienes respondieron la encuesta sesintetizan en el Gráfico 1. Como puede verse, casi un tercio de las respuestas corresponden a profesionales que laboran en el IP Duoc UC, porcentaje cercano a la representatividad institucional nacional. Le siguen en magnitud aquellos que señalan los IP AIEP y Santo Tomás como el lugar principal de su desempeño en la docencia; ambas instituciones corresponden, en una proporción similar, a los centros más grandes en número de docentes y tamaño de la matrícula en el país.

3 Esta cifra corresponde al 10,6% del total de docentes del sistema, aunque no puede aplicarse un principio de representatividad debido a la modalidad de aplicación.

Gráfico N°1
Casos de respuesta por institución de Encuesta Docentes ESTP 2023



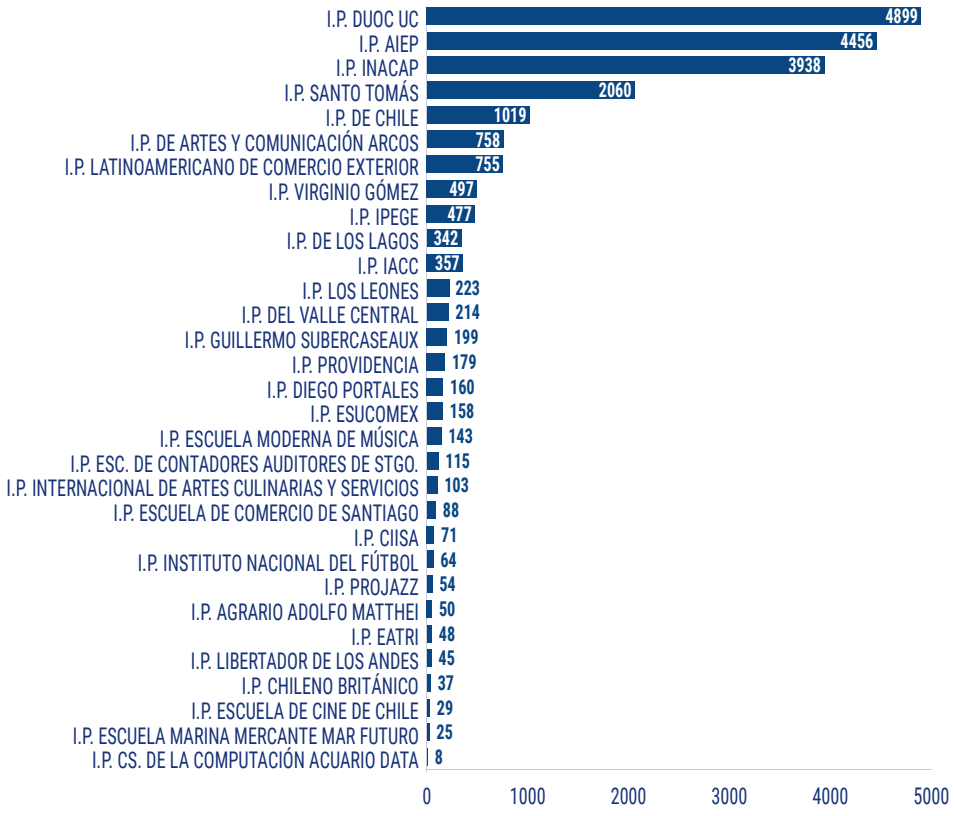
Fuente: Elaboración propia.

2. Antecedentes generales de las IES TP

De acuerdo con los antecedentes actualizados del Consejo Nacional de Educación (CNED), en Chile existen 79 Institutos Técnicos de Educación Superior. De estos, actualmente están vigentes 32 Institutos Profesionales, 32 Centros de Formación Técnica y 15 Centros de Formación Técnica Estatales.

Los 32 IP vigentes brindan formación a 397.705 estudiantes; 21 de estos presentan situación de acreditado por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA). Puede observarse una gran variedad de instituciones y con diferencias marcadas en la amplitud de su oferta temática: algunas con presencia nacional y varias sedes regionales y otras de asiento local o regional; algunas con un foco o nicho temático, otras cubriendo múltiples áreas sociolaborales. De ellos, cuatro Institutos Profesionales concentran el 70% de la matrícula y el 71,2% de los docentes adscritos a este tipo de instituciones educativas de nivel superior, estableciendo una diferencia marcada con el resto. Así, 11 instituciones reportan un *staff* inferior a los 100 docentes (INDICES Educación Superior del CNED, 2022). El Gráfico2 sintetiza esa información.

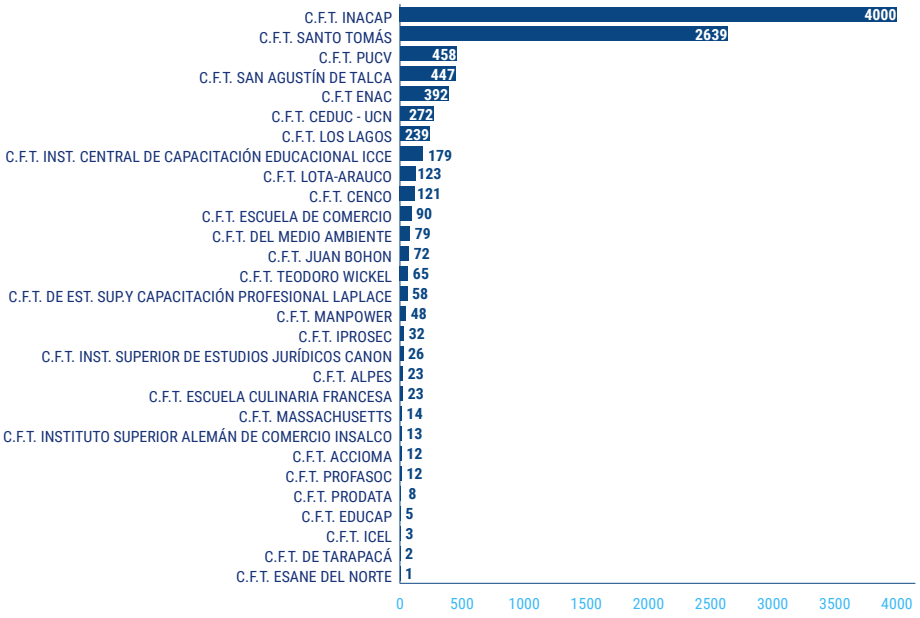
Gráfico N°2
Número total de docentes por Institutos Profesionales. Chile, 2022.



Fuente: INDICES Educación Superior del CNED (2022).

En el caso de los CFT privados, los 32 centros vigentes cubren una matrícula de 123.305 estudiantes;de ellos, 16 están acreditados por la CNA. El 64% de la matrícula se concentra en dos centros con presencia nacional y, al igual que en el caso de los IP, también reúnen a la mayoría del cuerpo docentede este subsistema, con 6.639 docentes; esta cifra representa el 71% de los profesionales que se desempeñan en algún centro de formación técnica privado del país. La diferencia de tamaño medido por el número de docentes, en este caso, es todavía mayor. Existen 19 instituciones con menos de 100 docentes (59% del total) y 5 de estas declaran un equipo con un número inferior a los 10 docentes.

Gráfico N°3
Número total de docentes por Centros de Formación Técnica privados. Chile, 2022.

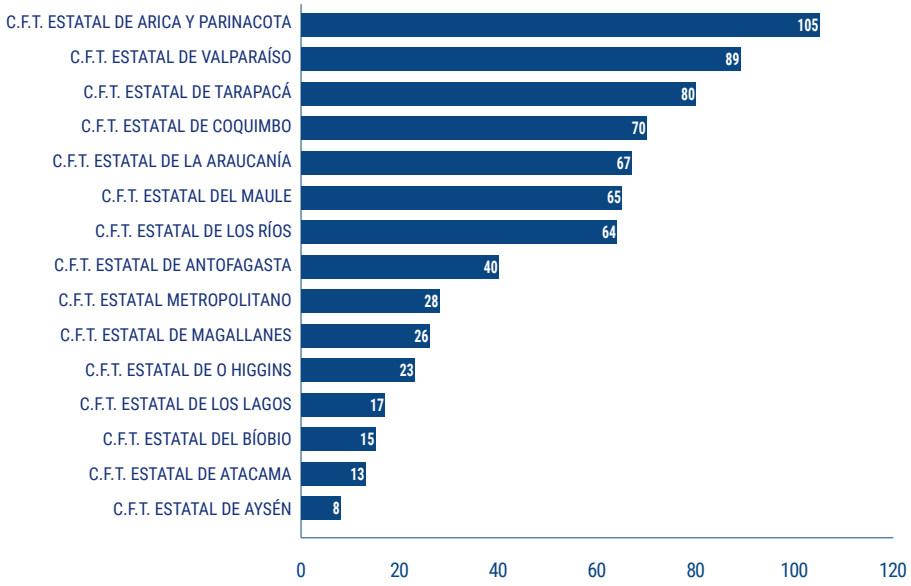


Fuente: INDICES Educación Superior del CNED (2022)[4].

Finalmente, en el caso de los CFT estatales, de las 15 instituciones en funcionamiento, solo dos superan el total de 80 docentes y siete de estas no alcanzan los 30 docentes, lo que se condice conla aún baja incidencia de matrícula del sistema en su conjunto. En la actualidad, cubre al 6,4% de lamatrícula del total de la oferta de los CFT en el país.

4 A la fecha de consulta, el sistema de información de instituciones de educación superior del Consejo Nacional de Educación (CNED) aún reconoce el Centro de Formación Técnico de Tarapacá como un CFT autónomo y acreditado dependiente de la Universidad de Tarapacá, aunque su cierre formal se produjo a fin del año 2022para su reconversión en el CFT Estatal Tarapacá.

Gráfico N°4
Número total de docentes por Centros de Formación Técnica estatales. Chile, 2022.



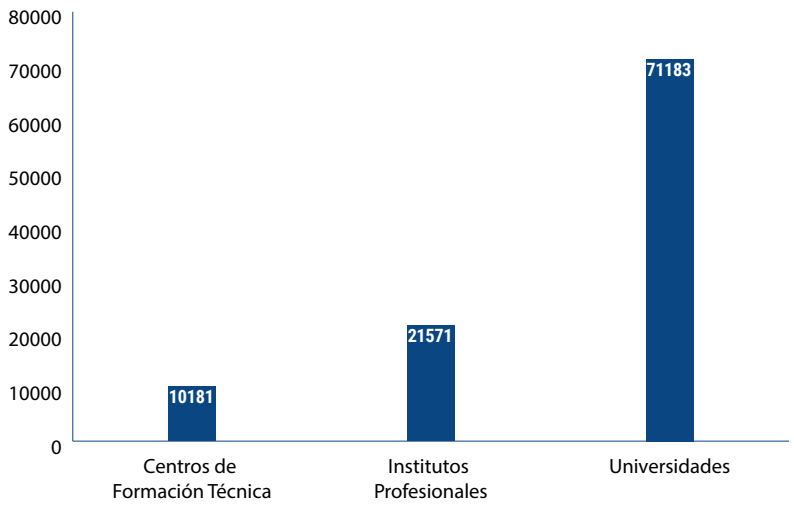
Fuente: INDICES Educación Superior del CNED (2022).

3. Antecedentes sociodemográficos de los docentes de la ESTP

3.1. Número de docentes y su representatividad en el sistema de educación superior

De acuerdo con los antecedentes que proporciona el SIES, en la actualidad existe un total de 31.752 personas que se desempeñan en diversos cargos relacionados con la docencia en la ESTP a lo largo del país. Las universidades concentran el 69% de la planta de docentes de la educación superior, los Institutos Profesionales el 21%, mientras que los Centros de Formación Técnica representan el 10% del total de docentes en el registro de planta docente del SIES para el año 2022.

Gráfico N°5
Número total de docentes que trabajan en la educación superior. Chile, 2022.

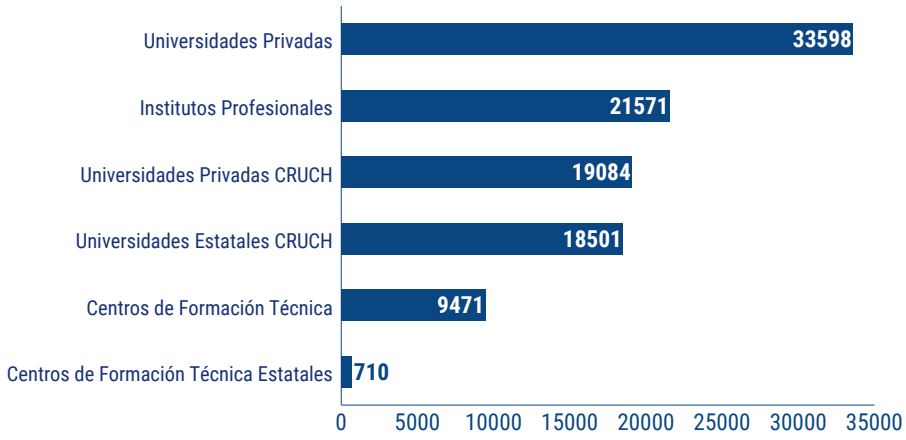


Fuente: SIES (2022)

Al revisar los antecedentes para el conjunto de las categorías de instituciones de educación superior,las universidades privadas concentran un 33% del total de la planta docente del sistema, seguidas por los Institutos Profesionales con el 21%. En proporciones similares, le siguen las universidades privadas y las universidades estatales del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) con un 19% y 18% de la representatividad, respectivamente. Por último, los CFT privados concentran el 9% del total de la planta docente, mientras que los profesionales que se desempeñan en los CFT estatales solo llegan al 1% del total.

La relación entre el número total de académicos y la matrícula total por tipo de instituciones evidencia que, en el caso de la ESTP, se verifican los casos extremos: mientras los IP y los CFT dan cuenta de un total de 14,6 y 13,6 estudiantes por académico, respectivamente –a diferencia del 12,2de universidades estatales del CRUCH o el 10,3 de universidades privadas–, los CFT estatales presentan un total de 8,3 estudiantes por académico. Lo anterior, por cierto, puede encontrar una explicación en la reciente instalación de estas instituciones y su aún, proporcionalmente, escasa matrícula. El conjunto de esta información daría cuenta de una mayor carga docente en el caso de la ESTP, por lo menos medida a partir de la cantidad de estudiantes en promedio por curso y/o profesionales docentes a su cargo.

Gráfico N°6
Número total de docentes que trabajan en educación superior por instituciones. Chile, 2022.

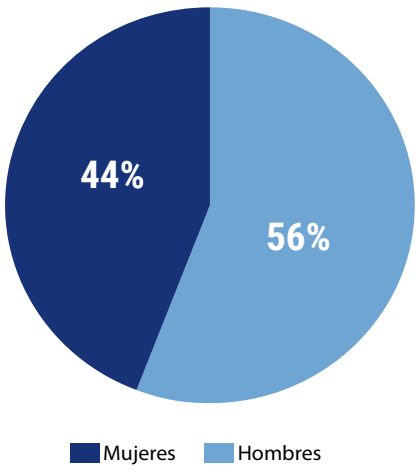


Fuente: SIES (2022).

3.2. Número de docentes por sexo de los individuos

Del total de docentes que se desempeñan en IES TP, al considerar su distribución por sexo, se observa una proporción mayor de hombres (17.895 personas) frente a las mujeres, cuyo número es de 13.857. En términos porcentuales, el 56% corresponde a hombres y el 44% son mujeres.

Gráfico N°7
Porcentaje de docentes en la ESTP por sexo. Chile, 2022.



Fuente: SIES (2022).

Estas cifras evidencian una mayor proporción de académicos hombres con relación a las mujeres en el sistema de ESTP respecto al conjunto de la educación superior. Pese a que en el caso de los CFT privados la relación número total de académicos hombres / académicas mujeres es similar o inferior a las universidades –1,4 frente a 1,6 en universidades del CRUCH y 1,2 en universidades privadas–, la relación aumenta considerablemente en el caso de los IP, donde esta alcanza 2,4[5] (CNED, 2021). Como ha sido destacado en diversos análisis sobre el sistema de ESTP en general (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2021), la preeminencia de áreas formativas fuertemente segmentadas por la variable género puede explicar, en parte, esta situación, más allá del peso relativo que puede alcanzar la matrícula de ciertas áreas formativas en determinados momentos e incidiendo en la estructuración del cuerpo docente de manera temporal.

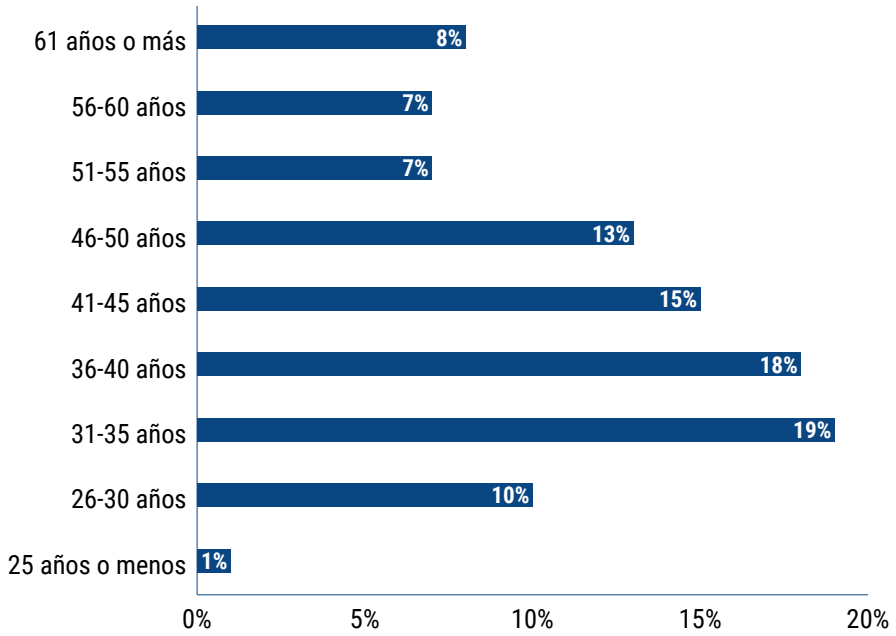
3.3. Edad de los docentes

De acuerdo con la información de la base de datos del SIES, la distribución por edad de los docentes de la ESTP presenta una marcada dispersión. Un poco más de un tercio del cuerpo docente corresponde a profesionales de 46 o más años, mientras que un porcentaje similar se ubica en el tramo entre 31 y 40 años. Sin embargo, solo un 11% del total tiene 30 o menos años, lo que puede evidenciar la existencia de un cuerpo estable al interior de las instituciones y/o una mayor rotación de docentes nóveles en el sistema.

La encuesta aplicada en el marco del presente estudio arroja porcentajes muy similares a los observados en las bases de datos del SIES, y muestra que cerca de un cuarto de los profesionales que se dedican a la docencia en estas instituciones tienen 50 o más años. Estos datos se presentan en el Gráfico 8 y Gráfico 9.

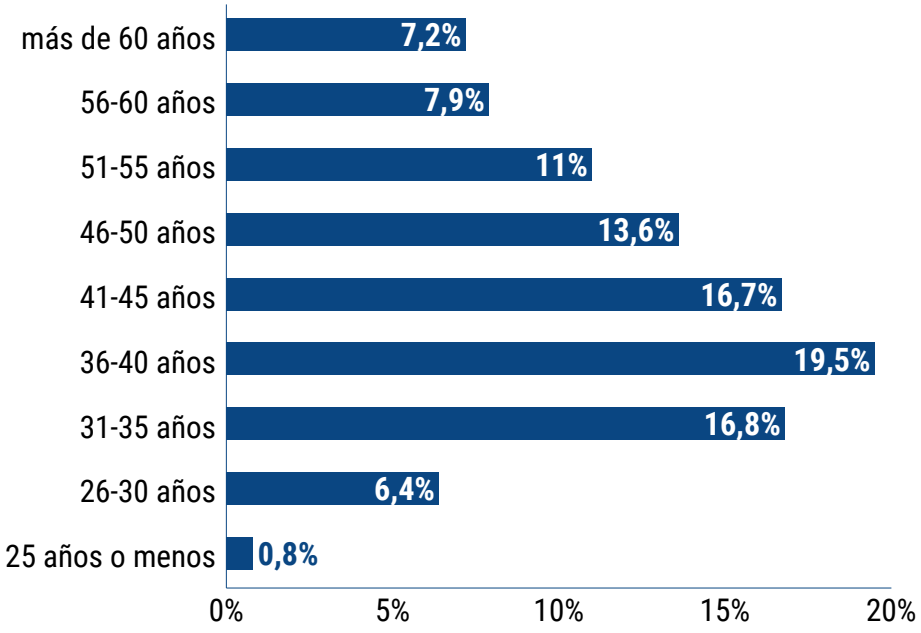
5 Los datos que proporciona la base de datos INDICES Educación Superior del CNED (2022) informan que en las universidades el 55,1% de su planta es masculina y el 44,9% femenina; en el caso de los IP los porcentajes son 57,1% y 42,9%, respectivamente. Por su parte, los CFT son las instituciones que presentan mayor proporción de mujeres –51,3% frente a 48,7% de hombres–, pero con la salvedad de que el número total de docentes es considerablemente más bajo que las otras IES. La información disponible del SIES al respecto, aunque coincide en los porcentajes para el caso de los IP, indica una mayor proporción de docentes hombres en los CFT: 54,2% en los CFT privados y 62,9% en los CFT estatales.

Gráfico N°8
Porcentaje de docentes en la ESTP por edad. Chile, 2022.



Fuente: SIES (2022).

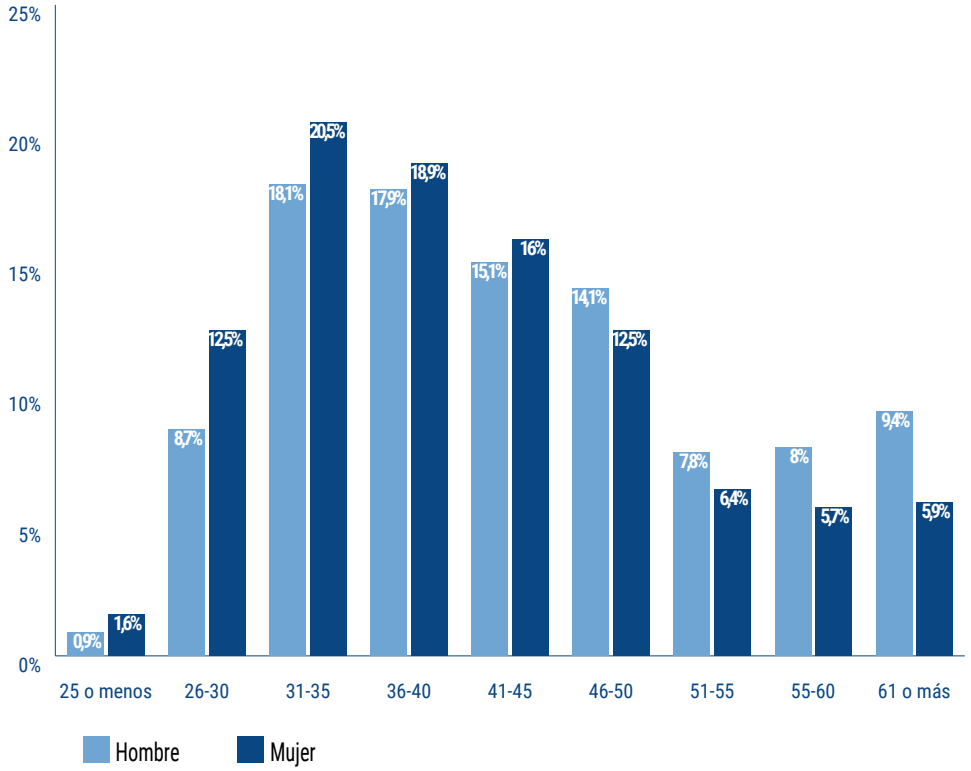
Gráfico N°9
Porcentaje de docentes por edad. Encuesta Docentes ESTP 2023.



Fuente: Elaboración propia.

Al cruzarse edad y sexo de los docentes a partir de la información disponible en la base de datos del SIES, se observa una mayor presencia de profesionales mujeres en los tramos de menor edad y, proporcionalmente, una mayor concentración de hombres en las categorías de edad sobre los 51 años. En todo caso, las diferencias no son marcadas.

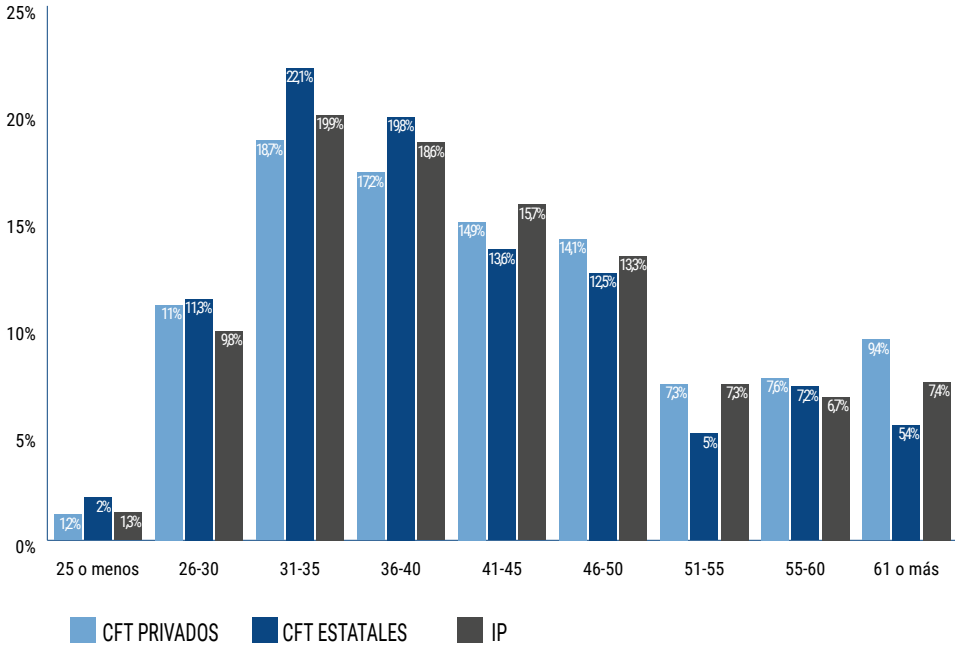
Gráfico N°10
Porcentaje de docentes por edad y sexo. Chile, 2022.



Fuente: SIES (2022).

Al considerar la distribución de los docentes de las IES TP donde laboran de acuerdo con su edad, puede verse que la distribución es relativamente similar, con una leve mayor incidencia de docentesde categorías de edad superiores en los Institutos Profesionales.

Gráfico N°11
Porcentaje de docentes por edad y lugar de trabajo. Chile, 2022.

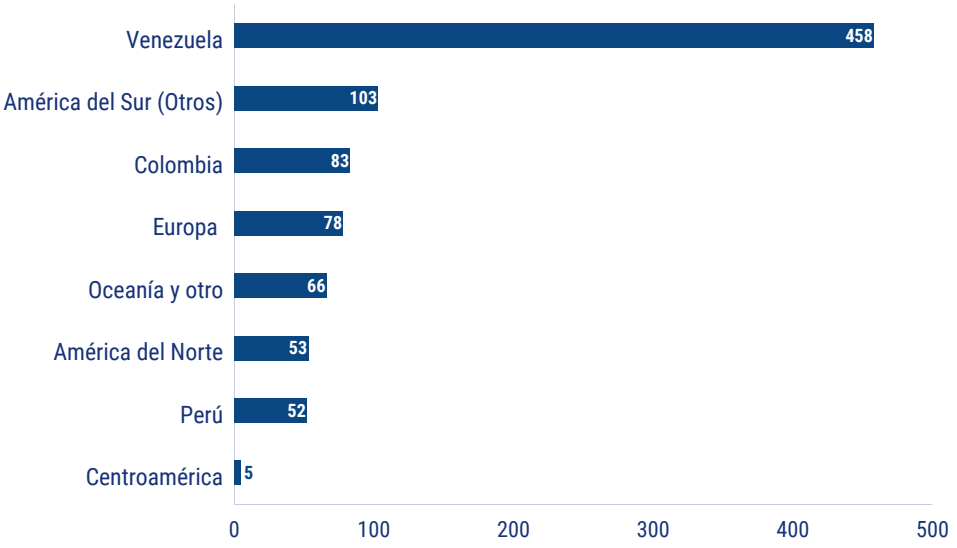


Fuente: SIES (2022).

3.4. Nacionalidad de los docentes

Los datos agregados del SIES evidencian una escasa presencia de docentes extranjeros al interior del sistema de ESTP, alcanzando solo el 3% del total. La distribución de docentes de otras nacionalidades incluye 32 países; de ellos, Venezuela aporta el mayor número de profesionales con 458 personas ejerciendo la docencia, y alcanza el 1% del total de los docentes en este tipo de centros educativosen el país.

Gráfico N°12
Número total de docentes extranjeros que laboran en centros de ESTP. Chile, 2022.



Fuente: SIES (2022).

La encuesta aplicada en el marco de este estudio ratifica esta información, indicando que la mayorproporción de docentes extranjeros del sistema corresponde a profesionales venezolanos, seguidos muy de lejos por argentinos y colombianos.

Tabla N°3
Nacionalidad de docentes. Encuesta Docentes ESTP 2023.

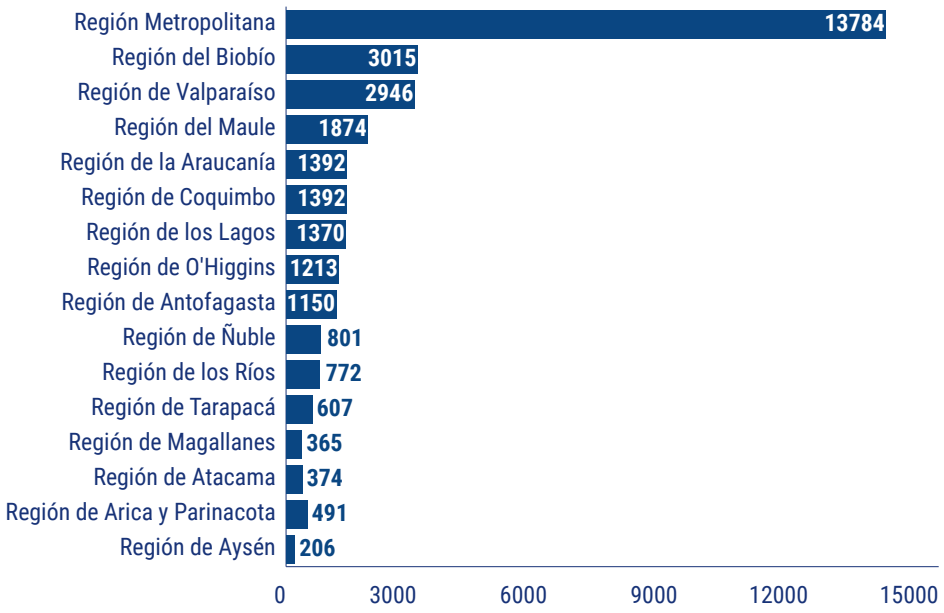
Nacionalidad	Casos	Porcentaje (%)
Chilena	3.229	97,0
Venezolana	44	1,3
Argentina	12	0,3
Colombiana	11	0,3
Ecuatoriana	6	0,2
Uruguaya	5	0,2
Peruana	5	0,1
Boliviana	2	0,1
Otro	14	0,4
Total	3.328	100%

Fuente: Elaboración propia.

3.5. Lugar de procedencia de los docentes

La distribución de los docentes a nivel regional evidencia la alta concentración de estos en la RegiónMetropolitana que reúne el 40% del total de los profesionales. Le siguen en orden de magnitud las regiones de Valparaíso y Biobío con el 9% del total cada una y la Región del Maule, con una representación del 6%. Proporcionalmente, las regiones que presentan un menor número de docentes son las regiones de Atacama y Aysén, con un 1% de representación del total cada una.

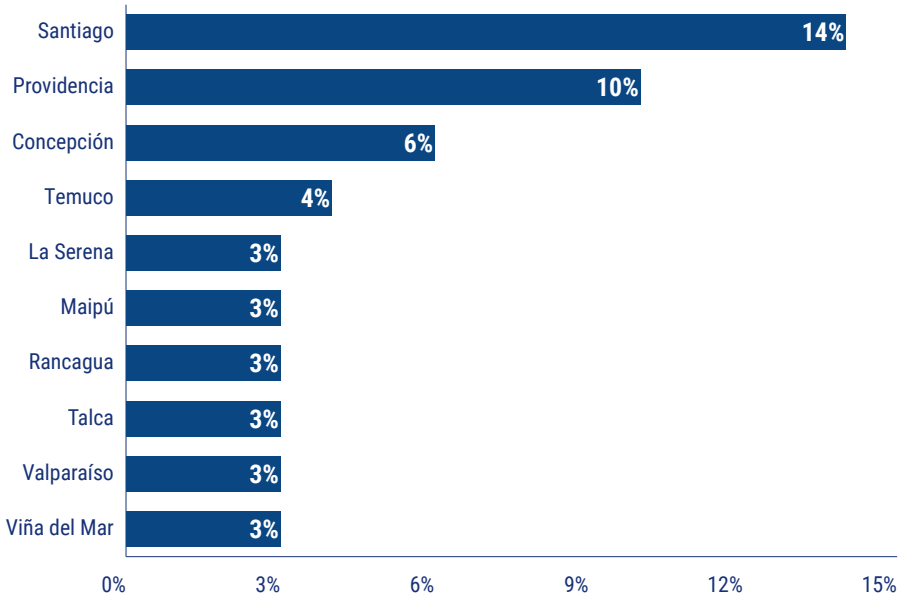
Gráfico N°13
Número total de docentes que laboran en centros de ESTP por lugar de procedencia. Chile, 2022.



Fuente: SIES (2022).

Muy relacionado con lo anterior, el Gráfico 14 muestra la concentración de la actividad formativa deestos docentes en las principales ciudades del país, según los datos del SIES. Al revisarse las 10 principales comunas imputadas como el lugar de desempeño laboral de estos profesionales, el 14%se desempeña en instituciones dentro de la comuna de Santiago, el 10% en la comuna de Providencia, el 6% en la comuna de Concepción, el 4% en la comuna de Temuco, seguido por seis comunas que concentran al 3% del total de docentes cada una de estas.

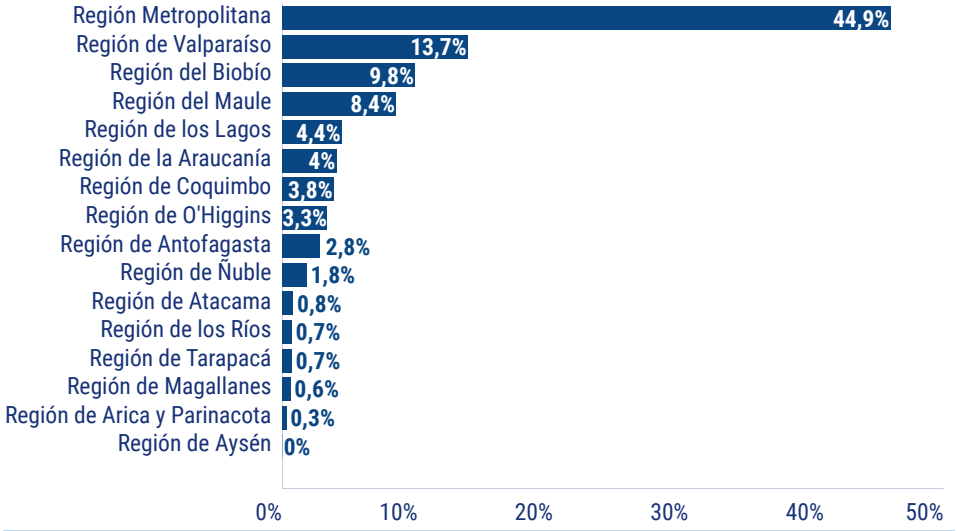
Gráfico N°14
Porcentaje de docentes que laboran en centros de ESTP, según comunas con mayor incidencia.
Chile, 2022.



Fuente: SIES (2022).

La encuesta aplicada en el marco de este estudio arroja porcentajes similares en la distribución de la población de docentes de la ESTP, con una concentración de docentes en las tres regiones más grandes del país –esto es, Metropolitana, Valparaíso y Biobío–, que suman el 68% del total de los profesionales (Gráfico 15).

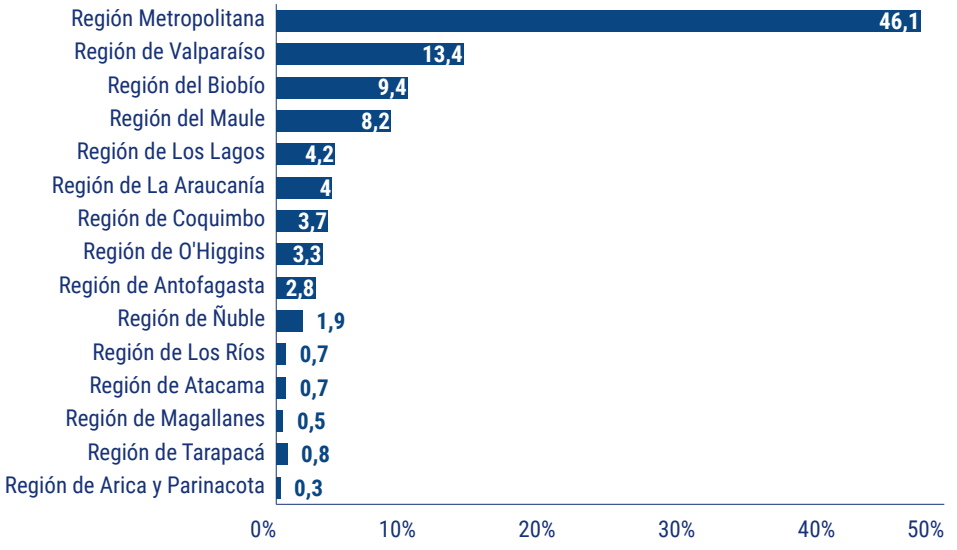
Gráfico N°15
Porcentaje de docentes que labora en centros de ESTP por regiones. Encuesta Docentes ESTP 2023.



Fuente: Elaboración propia.

En la encuesta también se indagó sobre el lugar donde estos docentes se desempeñaban laboralmente. Los antecedentes entregados no difieren mayormente respecto a los lugares de procedencia, lo que hace prever una muy escasa movilidad a nivel interregional. Solamente la Región Metropolitana evidencia un aumento de profesionales de otras regiones que viajan para ejercer su actividad de docencia, pero estos casos no superan el 1% del total (35 casos).

Gráfico N°16
Porcentaje de docentes según región de ejercicio laboral. Encuesta Docentes ESTP 2023.

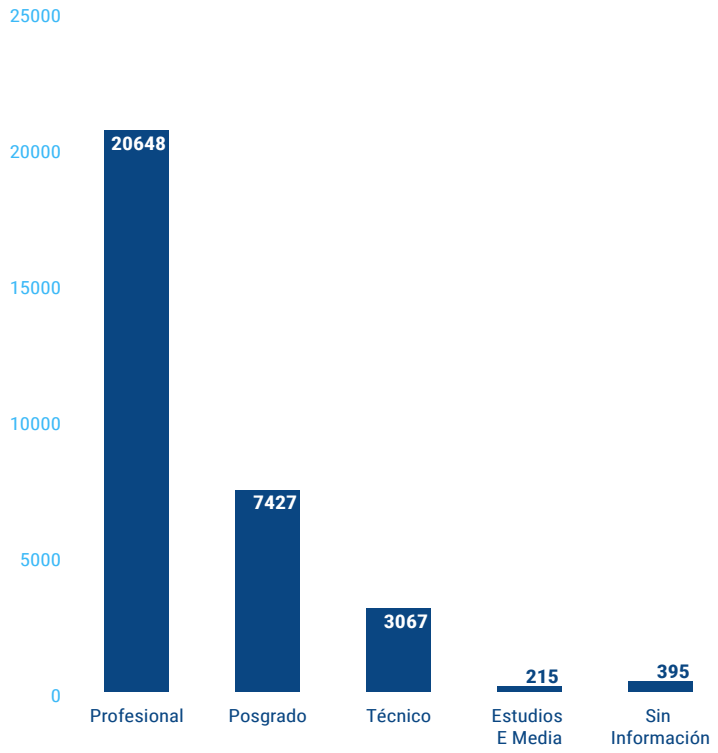


Fuente: Elaboración propia.

4. Antecedentes educativos de los docentes de IES TP

Respecto a la identificación sobre el perfil educativo de los docentes del sistema, la información queproporciona el SIES da cuenta del nivel de formación superior alcanzado por las personas. Se observa que la categoría con mayor presencia es la de profesional –esto es, docentes que poseen una licenciatura o un título profesional en algún área–, que representa el 65% del total de quienes laboran en la ESTP. Un 23,39% de las personas señala poseer algún título de postgrado – predominantemente magíster, pero también doctorado o especialidad médica u odontológica–, mientras que el 9,7% posee un título técnico de nivel superior o medio; este último corresponde a un segmento marginal respecto al primero. Un 0,68% de las personas solo posee licencia de estudios de nivel medio.

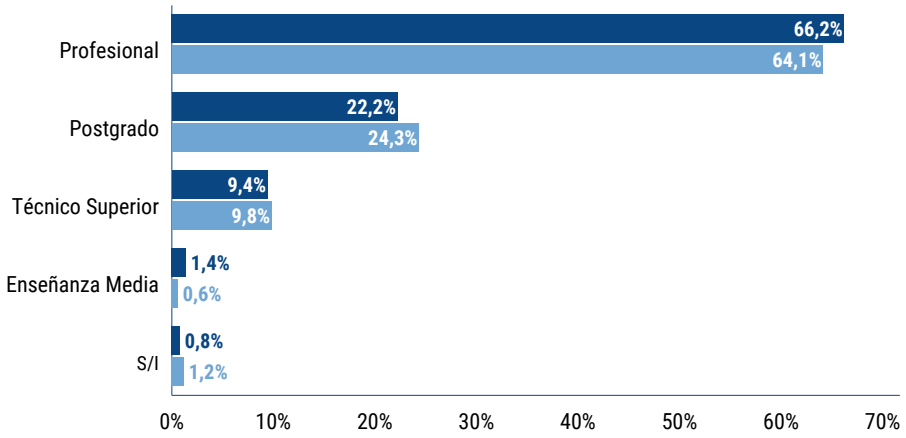
Gráfico N°17
Número total de docentes que laboran en IES TP por título o grado. Chile, 2022.



Fuente: SIES (2022).

Al revisar los antecedentes por sexo de los docentes, no se observan mayores diferencias, existiendouna leve mayor proporción de mujeres con título profesional y hombres con estudios de posgrado.

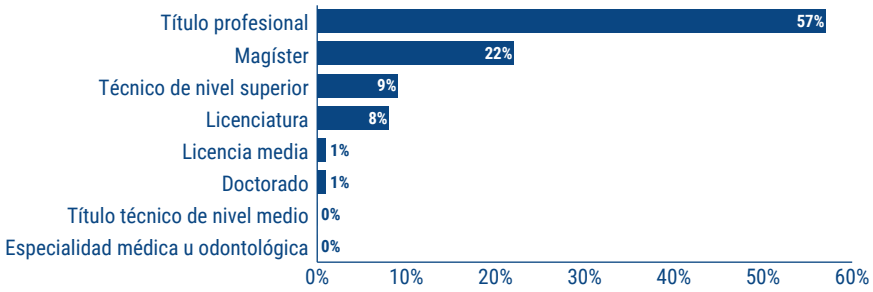
Gráfico N°18
Número total de docentes que laboran en IES TP por título o grado y sexo. Chile, 2022.



Fuente: SIES (2022).

De igual manera, la distribución de los docentes por tipo de institución sigue un patrón similar respecto al título profesional: el 65,2% de quienes laboran en CFT y el 64,5% de quienes lo hacen en IP poseen un título profesional. En el caso de los CFT estatales, este porcentaje se eleva al 77%. El detalle de la información agregada se desglosa en el Gráfico 19. Se observa el alto porcentaje de docentes que cuentan con un magíster (22%) consignado como el título o grado académico más altoalcanzado.

Gráfico N°19
Porcentaje de docentes que laboran en IES TP por título o grado. Chile, 2022.

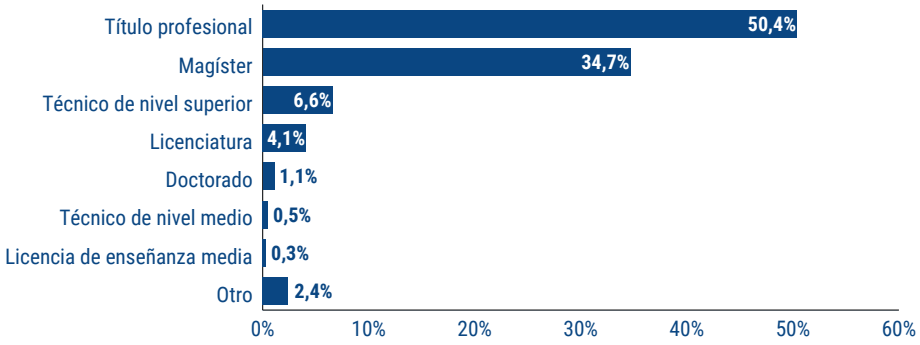


Fuente: SIES (2022).

Los resultados de la Encuesta Docentes ESTP 2023 arroja porcentajes similares respecto a este ítem,con una mayor proporción de casos que señalan estar en posesión de un grado de magíster. Tanto los resultados de la encuesta como la información que proporciona el SIES evidencian

la baja presencia de docentes que poseen el título de técnico de nivel superior –9% y 6,6%, respectivamente–, lo que muestra una marcada presencia de profesionales con mayor certificación académica entre quienes laboran en los centros de ESTP.

Gráfico N°20
Porcentaje de docentes de IES TP por título o grado. Encuesta Docentes ESTP 2023.

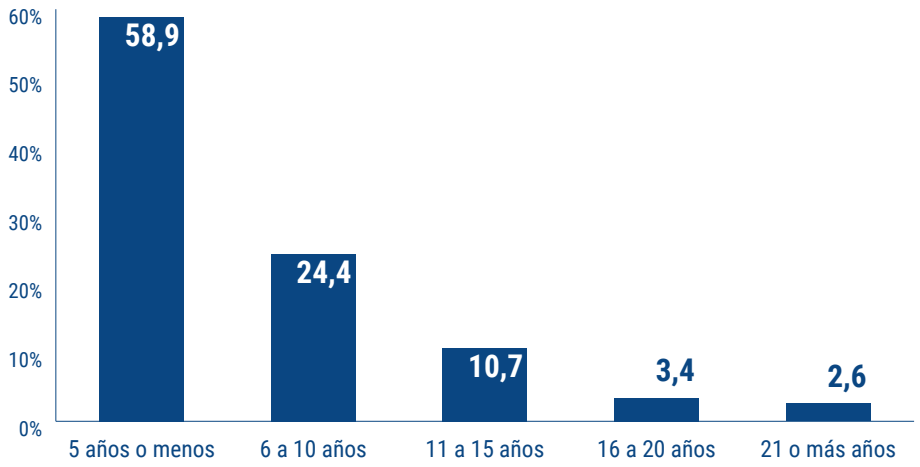


Fuente: Elaboración propia.

5. Condiciones laborales de los docentes de IES TP

Una primera aproximación a las condiciones de trabajo de los profesionales que se desempeñan en las IES TP consiste en caracterizar los años de antigüedad en el ejercicio laboral al interior de sus instituciones. Como se observa en el Gráfico 21, el 58,9% de los encuestados señala contar con 5 o menos años de antigüedad mientras que el 22,1% tiene un año o menos de antigüedad. Como contrapartida, existe un segmento que evidencia un grado de fidelización institucional relevante; en efecto, un 17,5% de los encuestados señala trabajar en esa institución desde hace 11 años o más.

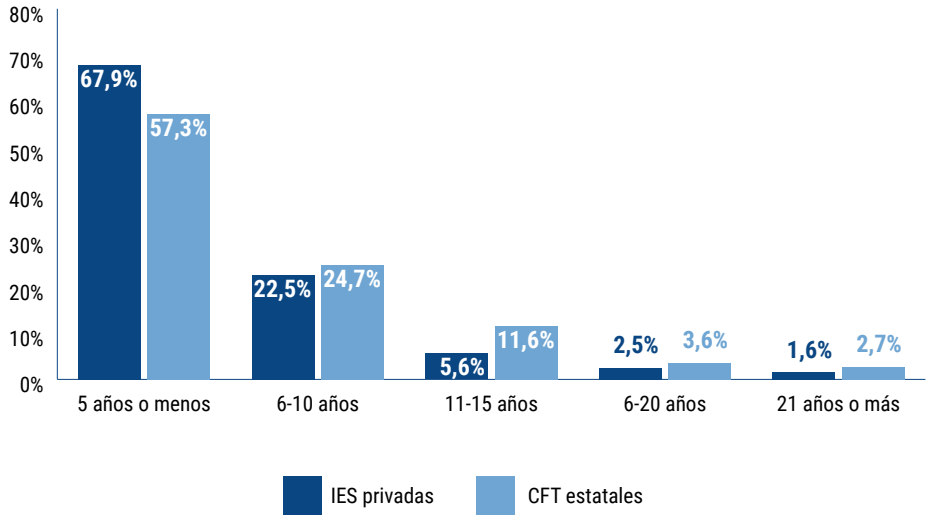
Gráfico N°21
Porcentaje de docentes por años de antigüedad declarado en la institución. Encuesta Docentes ESTP 2023.



Fuente: Elaboración propia.

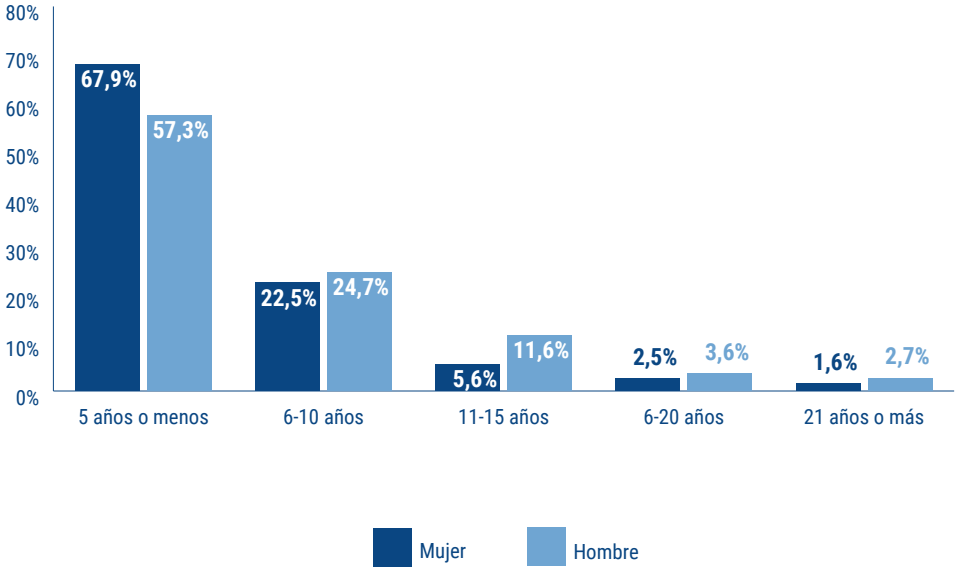
La revisión de estos antecedentes al considerar el lugar de trabajo da cuenta de una mayor proporción de profesionales de IES privadas con mayor cantidad de años de antigüedad en sus respectivas instituciones. Por cierto, esto debería explicarse por la reciente creación de los CFT estatales. Aunque algunos de estos derivan de instituciones previas, en su gran mayoría no excede su período de funcionamiento más allá de 7 años. La consideración de la antigüedad al interior de las instituciones considerando el género de los encuestados, tal como se observa en el Gráfico 23, no arroja variaciones significativas.

Gráfico N°22
Porcentaje de docentes por años de antigüedad declarado en la institución, por tipo de institución. Encuesta Docentes ESTP 2023.



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico N°23
Porcentaje de docentes por años de antigüedad declarado en la institución, por género de encuestados. Encuesta Docentes ESTP 2023.

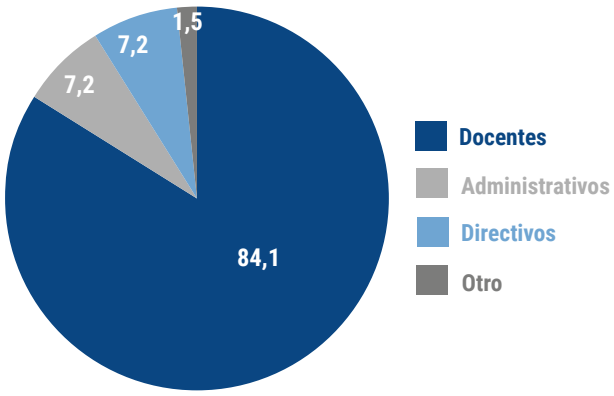


Fuente: Elaboración propia.

La diferencia de antigüedad señalada posiblemente también se refleja en el tipo de tareas desempeñadas y en la modalidad de contrato que mantienen los profesionales con las casas de estudios donde se desempeñan. Respecto al tipo de cargo que consignan en la base de datos del SIES, el 84% de los profesionales de estas instituciones se desempeñan en labores únicamente de docencia. El personal administrativo y directivo suman, de manera proporcional, el 14% del total informado; lo anterior incluye rectores, vicerrectores, directores de jefes de área o unidad, secretarios de unidades académicas, coordinadores o encargados de área y profesionales

administrativos, entre otras alternativas. Aunque no existe una relación mecánica, es posible que una parte importante de quienes informan esta situación correspondan al personal con mayor antigüedad institucional. La alternativa "otros" incluye asesorías y otras categorías no especificadas.

Gráfico N°24 Distribución de docentes que laboran en IES TP por tarea o función principal. Chile, 2022.



Fuente: SIES (2022).

Al considerar la distribución de los docentes por tarea o función principal en su lugar de desempeño, las diferencias son mínimas y se ratifica la predominancia de las tareas de docencia para el grueso de los profesionales que trabajan en los tres tipos de instituciones que configuran el sistema ESTP, tal como se muestra en la Tabla 4.

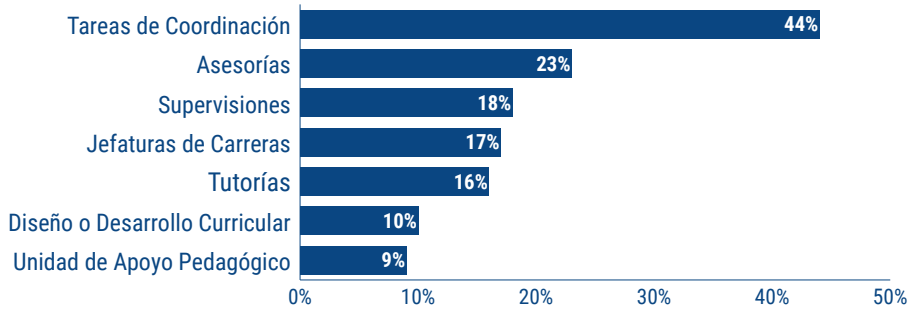
Tabla 4
Distribución de docentes que laboran en IES TP por tarea o función principal en las respectivas instituciones. Chile, 2022.

Función principal	CFT privados	CFT estatales	IP
Docentes	82,2%	87,1%	84,9%
Administrativos	7,3%	5,6%	7,2%
Directivos	8,9%	5,5%	6,5%
Otros	1,6%	1,8%	1,4%

Fuente: SIES (2022).

En el caso de la Encuesta Docentes ESTP 2023, el 31,8% de quienes respondieron esta pregunta señalan desempeñar alguna otra actividad además de la docencia en el lugar principal de trabajo; el 68,2% restante, solo reporta actividades formativas en sentido estricto (clases en una carrera o programa formativo). Aunque resulta particularmente complejo delimitar a que refieren las actividades complementarias informadas, en el Gráfico 25 se consignan las tareas que reúnen más menciones a partir del registro abierto a los encuestados. Como puede verse, la tarea de coordinación concentra parte importante de estas menciones, seguida de diversas formas de asesoría institucional. Los variados modos de categorización de las tareas dificultan su ordenamiento ya que no existe un estándar común de denominación de funciones principales, observándose denominaciones distintas para un mismo cargo (por ejemplo, jefatura, dirección o coordinación de carreras).

Gráfico N°25
Tareas más nombradas como complementariedad a la docencia (N 934 casos). Encuesta Docentes ESTP 2023.

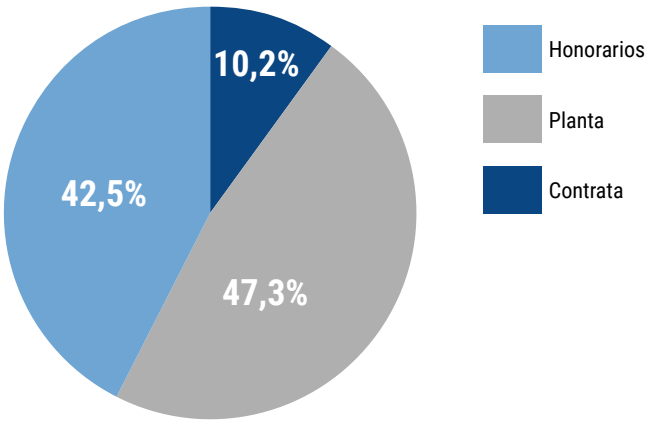


Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, respecto a la modalidad de contrato de los profesionales que laboran en estas instituciones, los antecedentes que proporciona la

base de datos del SIES indica que el 47,3 de los docentes tiene un contrato de tipo indefinido o planta, un 42,5% mantiene un vínculo con la institución a partir de un contrato a honorarios y un 10,2% lo hace mediante un contrato temporal o fijo.

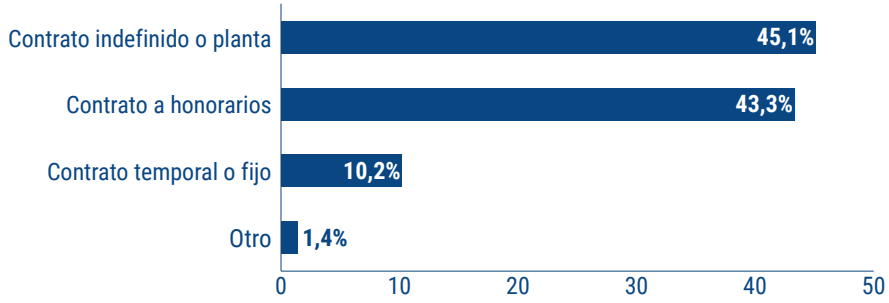
Gráfico N°26
Porcentaje de docentes que laboran en IES TP por tipo de contrato. Chile, 2022.



Fuente: SIES (2022).

Estos antecedentes son muy similares con la información que recoge la Encuesta Docentes ESTP 2023. En este caso, los docentes informan que existe una proporción similar de casos bajo la alternativa de contrato indefinido o planta (45,1%) respecto a quienes tienen un contrato a honorarios (43,3%). Al igual que en la información del SIES, el 10,2% de los encuestados manifestó poseer un contrato temporal o fijo en su relación laboral con la institución.

Gráfico N°27
Porcentaje de docentes que laboran en IES TP por tipo de contrato informado. Encuesta Docentes ESTP 2023.



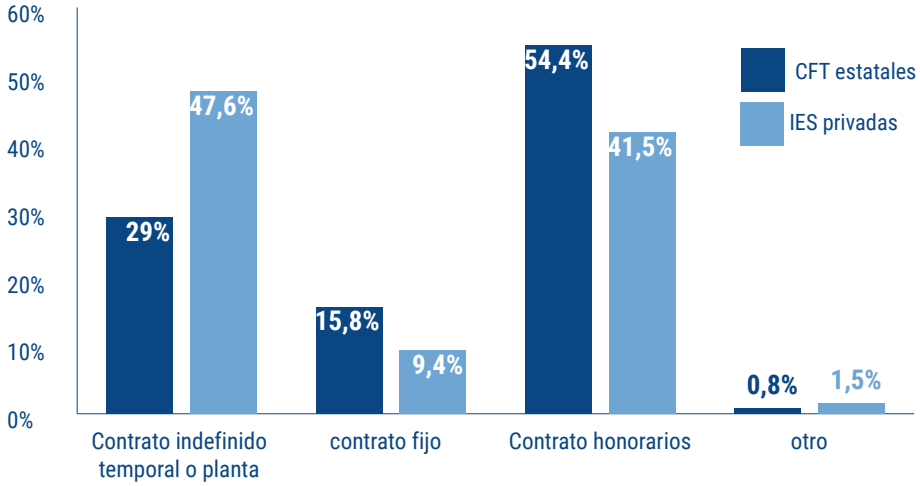
Fuente: Elaboración propia.

Al analizar las respuestas de la encuesta considerando quienes se desempeñan en distintos tipos deinstitución, se observa que en el caso de

los CFT estatales existe una mayor preponderancia del personal que trabaja bajo la modalidad a honorarios, lo que representa al 54,4% de los profesionalesde este tipo de centros respecto al 41,5% de docentes que se desempeñan en IES privadas.

En la misma encuesta, la relación también es mayor en el caso de la modalidad de contrato temporal o fijo. Por su parte, los profesionales que cuentan con un contrato indefinido o planta en los CFT estatales no superan proporcionalmente al tercio, porcentaje distante del 47,6% de quienes laboranen CFT o IP privados. La tendencia observada en el caso de los CFT estatales puede responder, al igual que otros indicadores, a su puesta en marcha reciente y al aún débil proceso de consolidación de una oferta formativa en el contexto del territorio donde se ubican.

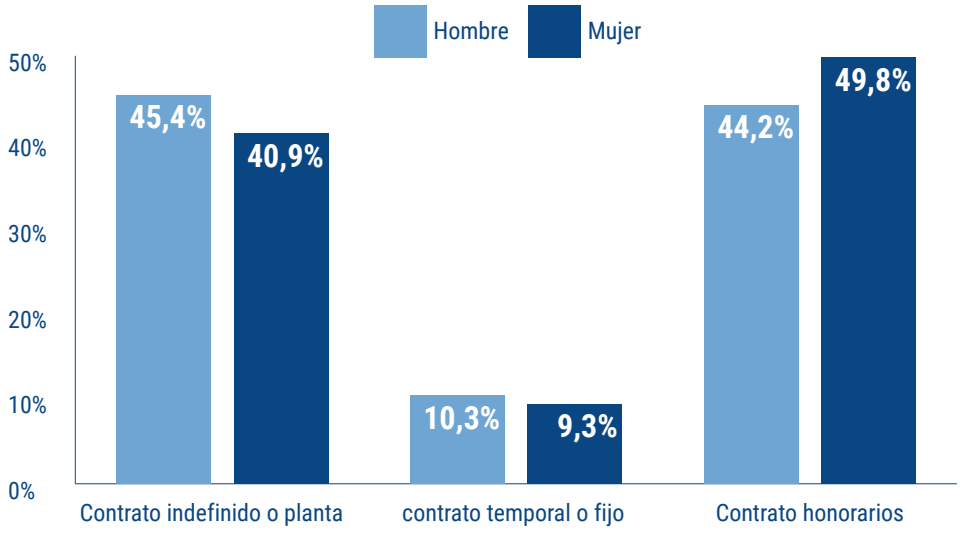
Gráfico N°28
Porcentaje de docentes que laboran en IES TP por tipo de contrato informado, según tipo de institución. Encuesta Docentes ESTP 2023.



Fuente: Elaboración propia.

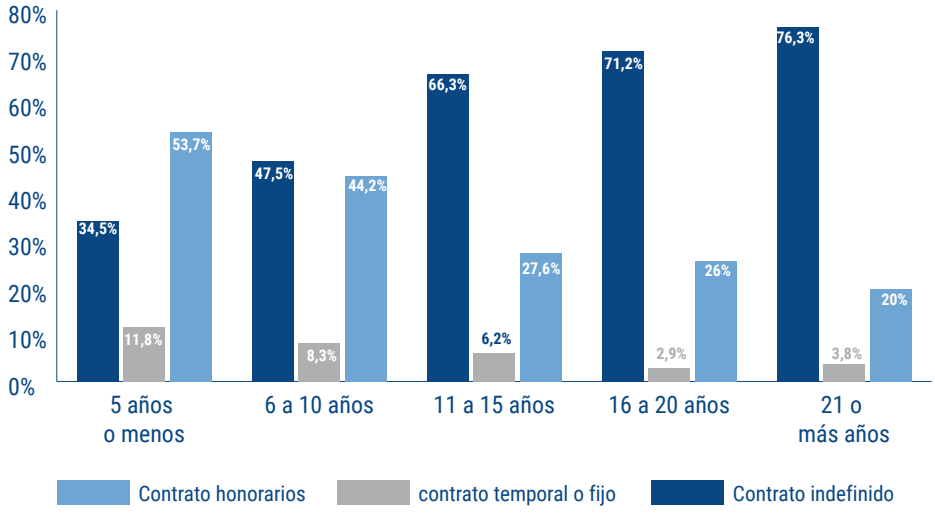
Al considerar la modalidad de contrato en función del género de los docentes, existe una mayor incidencia de la condición de contrato a honorarios en el caso de las mujeres, aunque esta diferencia no llega a los 6 puntos porcentuales respecto a los hombres. A diferencia de lo anterior, los años de experiencia representan un factor de incidencia en la condición contractual, predominando la modalidad de contrato indefinido o planta entre aquellos profesionales que informan 11 años o más de trabajo docente en la Educación Superior Técnico Profesional. Los siguientes gráficos presentan estos datos.

Gráfico N°29
Porcentaje de docentes que laboran en IES TP por tipo de contrato informado, por género de encuestados. Encuesta Docentes ESTP 2023.



Fuente: Elaboración propia.

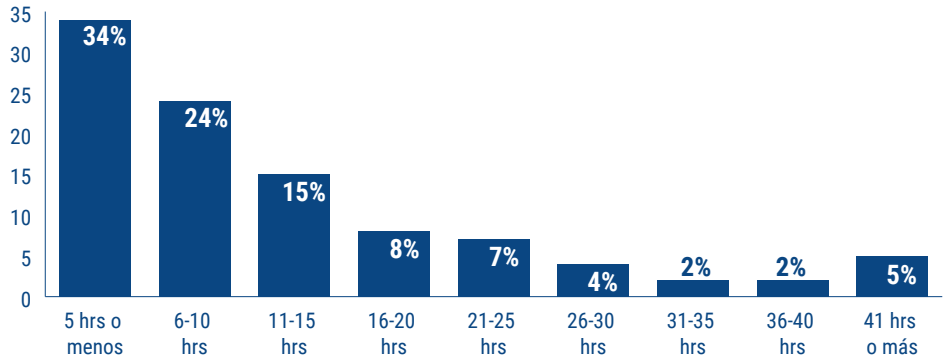
Gráfico N°30
Porcentaje de docentes que laboran en IES TP por tipo de contrato informado, por años de experiencia de encuestados. Encuesta Docentes ESTP 2023.



Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la cantidad de horas de trabajo semanal que desempeñan los docentes de las IES TP informado por el SIES, estas corresponden a las horas destinadas al "principal programa" de los docentes en sus respectivas instituciones. Como muestra el Gráfico 31, el 34% del total labora 5 horas o menos en la institución que reporta como lugar de trabajo principal. El 73% de estos profesionales tiene un vínculo de 15 horas o menos de trabajo en la semana en la institución que reporta como lugar de trabajo principal.

Gráfico N°31
Horas de contrato semanal de docentes en IES TP (lugar principal de desempeño). Chile, 2022.

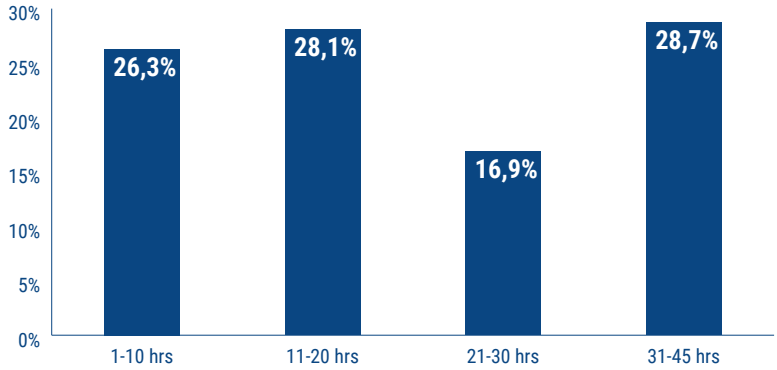


Fuente: SIES (2022).

Los antecedentes recogidos en la encuesta a los docentes sobre las horas de contrato en sus instituciones indican que casi un cuarto de los profesionales trabaja entre 1 y 10 horas semanales en el ejercicio de la docencia –y un 6,5% del total tiene una dedicación de 5 horas o menos–, el 28,1% destina entre 11 y 20 horas a la semana, un 16,9% destina entre 21 y 30 horas. Por su parte, el porcentaje de quienes señalan desempeñar funciones por 39 horas o más alcanza al 18,4% de los encuestados, lo que es relativamente similar al dato reportado por la base de datos INDICES Educación Superior del CNED[6] pero lejano a los datos del SIES. Por cierto, el grado de confiabilidad de los datos de la encuesta son considerablemente menores dadas las características de su aplicación y una eventual mayor participación de profesionales que tienen un mayor vínculo o fidelización con la institución donde trabajan.

6 La base de datos INDICES Educación Superior del CNED informa que en el registro de docentes de IES TP con contrato por 39 o más horas, en el caso de los IP, el 14,1% de sus académicos corresponde a esta categoría, mientras que esto ocurre con el 12,1 en el caso de los CFT y el 20,5% en los CFTE.

Gráfico N°32
Porcentaje de docentes que laboran en IES TP por tramo de horas semanales. Encuesta Docentes ESTP 2023.

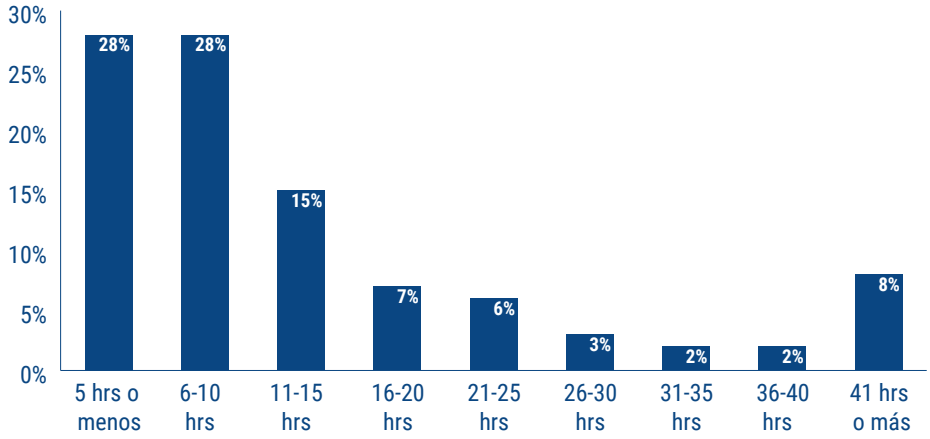


Fuente: Elaboración propia.

Los antecedentes que aporta el SIES sobre horas de contrato semanal por tipo de contratos se entregan en los tres gráficos siguientes (Gráfico 33, Gráfico 34 y Gráfico 35).

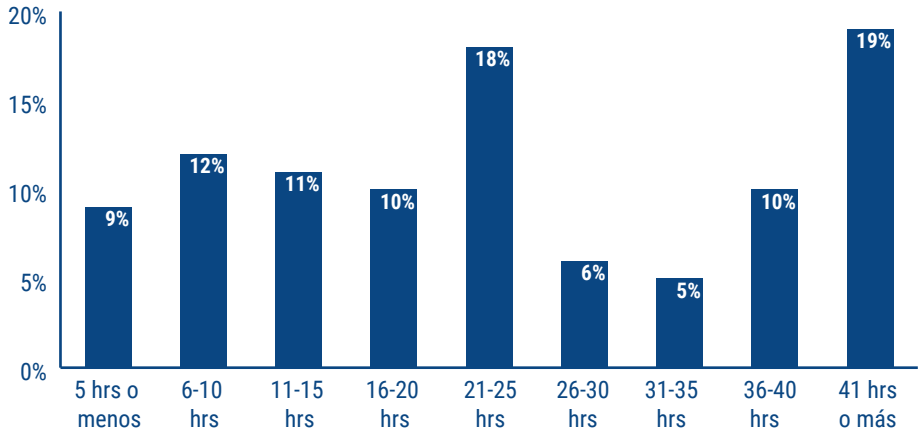
Como resulta previsible, existe una mayor proporción de personal a honorarios con un compromiso de pocas horas con la institución. En efecto, el 56% de los profesionales bajo esta modalidad contractual tienen compromisos de 10 o menos horas a la semana, en contraste con el 21% de quienes tienen un contrato indefinido y el 41% de quienes tienen un contrato temporal o fijo. El personal de planta es la categoría de contrato en la cual se verifica la mayor proporción de docentes que ejercen por 36 o más horas a la semana, alcanzando al 29% de esa categoría.

Gráfico N°33
Horas de contrato semanal de docentes a honorarios en IES TP (lugar principal de desempeño). Chile, 2022.



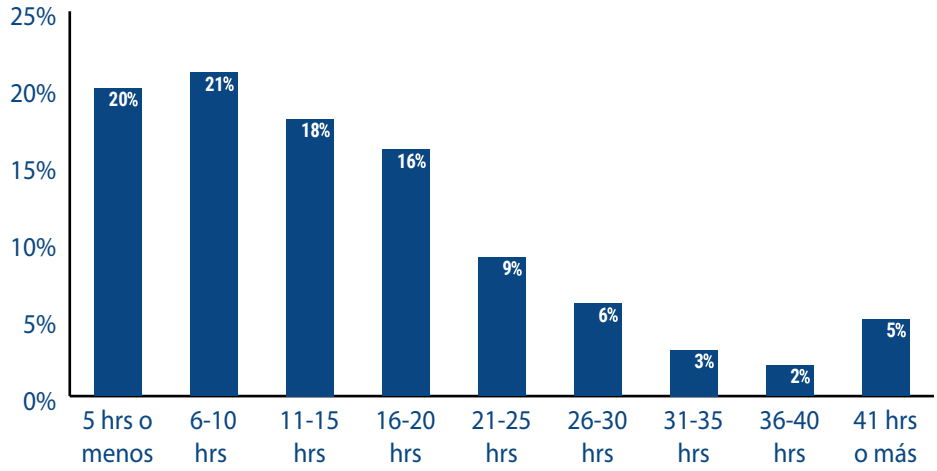
Fuente: SIES (2022).

Gráfico N°34
Horas de contrato semanal de docentes de planta en IES TP (lugar principal de desempeño). Chile, 2022.



Fuente: SIES (2022).

Gráfico N°35
Horas de contrato semanal de docentes contrato fijo en IES TP (lugar principal de desempeño). Chile, 2022.

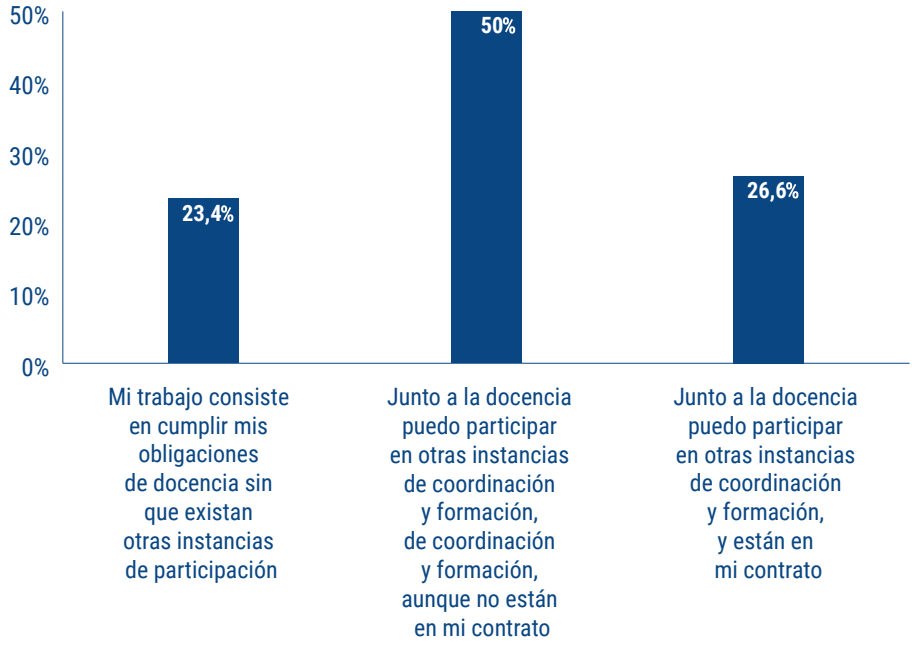


Fuente: SIES (2022).

Una mirada complementaria a los antecedentes sobre horas comprometidas con la institución deriva de las respuestas a una pregunta contenida en la Encuesta Docentes ESTP 2023, respecto a la posibilidad de participar en instancias o actividades distintas al ejercicio estricto de la docencia en cursos o módulos específicos.

Como se observa en el Gráfico 36, el 50% de los encuestados señaló que, aunque su contrato refería directamente a las horas de docencia al interior las instituciones, esto no inhibía su participación en otras instancias de coordinación y formación. Un tercio de los encuestados señaló que la participación en otras actividades, además de la docencia, sí estaba contenida en su contrato, ratificando la existencia de un segmento importante de profesionales que cumplen tareas complementarias para la gestión de la oferta formativa al interior de las instituciones y que están reconocidas en la formalización de su relación contractual con la institución en la que laboran.

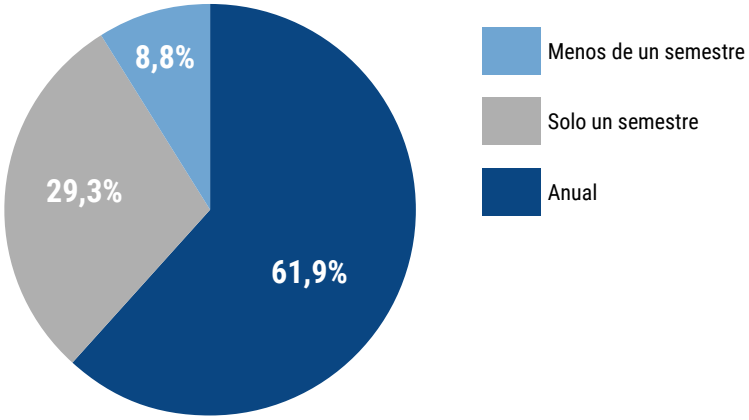
Gráfico N°36
Distribución de los docentes por participación en otras actividades complementarias a la docencia. Encuesta Docentes ESTP 2023.



Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, otra manera de analizar las condiciones y las formas del ejercicio laboral de los docentes de la ESTP corresponde a la duración del contrato laboral informado con la institución principal en la cual se desempeñan. Al consultar sobre las características de dicho contrato laboral, el 62% de los encuestados señaló tener un contrato anual con la institución. Casi un tercio de los encuestados señala que este solo se extiende por un semestre, mientras que casi el 9% se inclinó por la alternativa menos de un semestre.

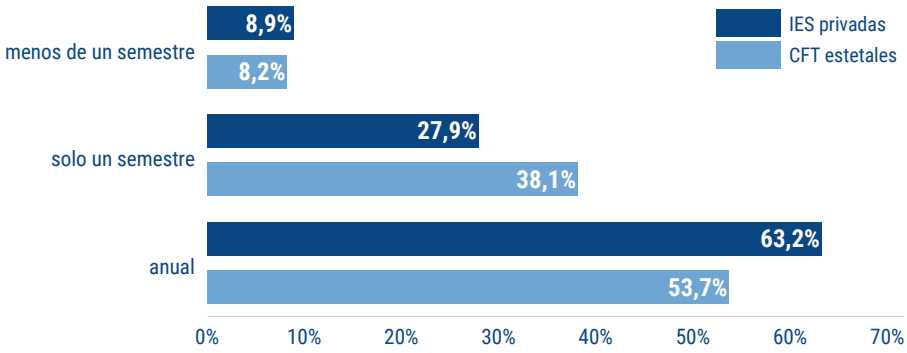
Gráfico N°37
Porcentaje de docentes que laboran en IES TP por duración de contrato informado. Encuesta Docentes ESTP 2023.



Fuente: Elaboración propia.

Al comparar esta situación entre CFT estatales e IES privadas, se observa una mayor incidencia de profesionales que son contratados solo por un semestre en el primer caso, alcanzando al 38% del total de quienes respondieron la Encuesta Docentes ESTP 2023.

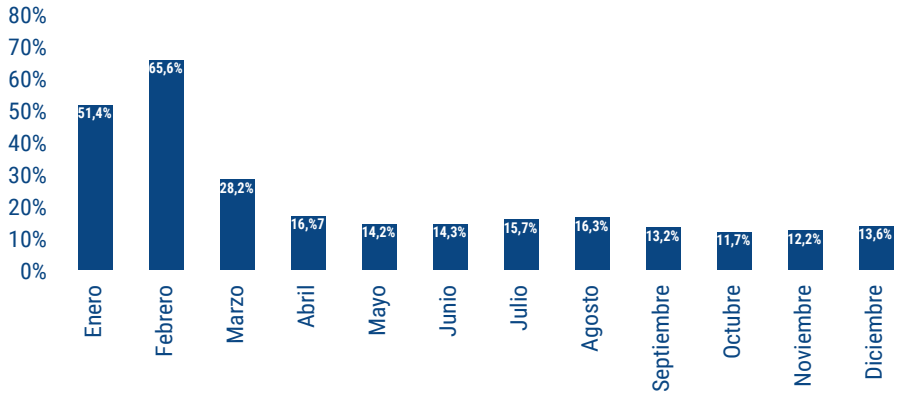
Gráfico N°38
Porcentaje de docentes de IES TP por duración de contrato informado, según tipo de institución. Encuesta Docentes ESTP 2023.



Fuente: Elaboración propia.

De manera complementaria a esta información, en la encuesta también se solicitó a los docentes que informaran los meses en los que no habían recibido remuneraciones, independientemente del tipo de contrato que estos tenían con la institución donde laboran. Esta pregunta intentaba ajustar de mejor manera el diagnóstico sobre la estabilidad laboral de quienes realizan actividades formativas en este tipo de centros. La información se consigna en el Gráfico 39.

Gráfico N°39
Porcentaje de docentes que no recibieron remuneraciones en 2022 según meses del año.
Encuesta Docentes ESTP 2023.

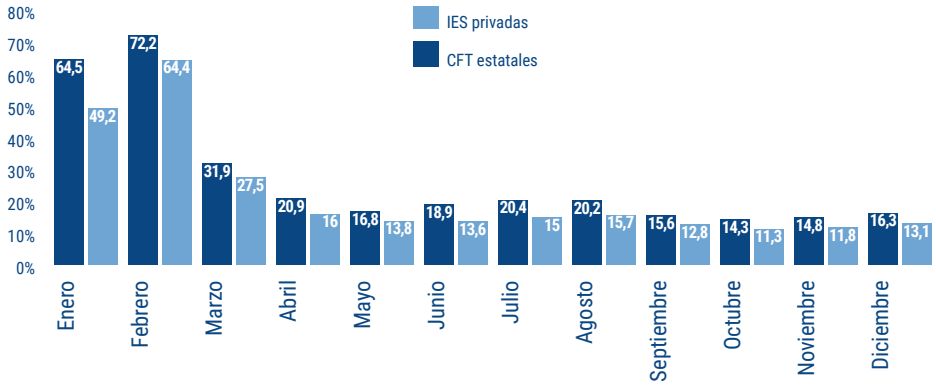


Fuente: Elaboración propia.

Como muestra el gráfico anterior, un porcentaje significativo de los encuestados manifiesta no haber recibido remuneraciones en los meses de enero y febrero, lo que es coincidente con el período de vacaciones estudiantiles. El porcentaje de casos, particularmente en el mes de febrero, es considerablemente alto y evidencia una situación de vulnerabilidad salarial para un segmento muy importante de profesionales que trabajan en la docencia al interior de las IES TP.

Al revisar estos antecedentes considerando el tipo de institución (estatal/privada), se observa un mayor porcentaje de casos de profesionales que laboran en los CFT estatales que señala no recibir remuneraciones en todos los meses del año respecto a sus pares de instituciones privadas, y con una mayor recurrencia en los meses de enero y febrero.

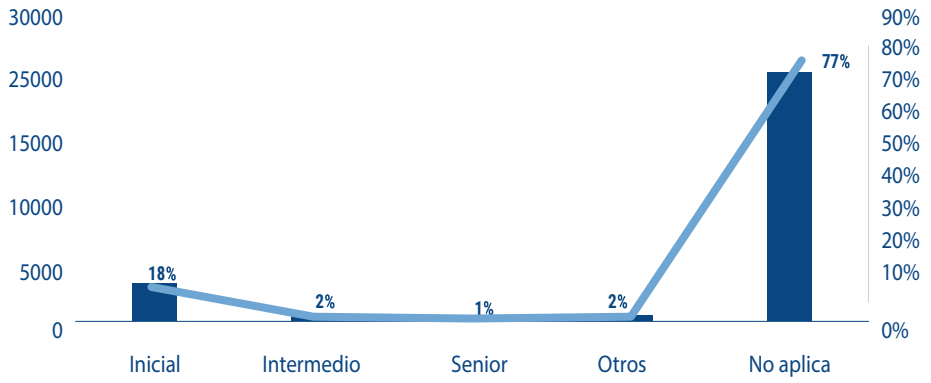
Gráfico N°40
Porcentaje de docentes que no recibieron remuneraciones en 2022 según meses del año.
Encuesta Docentes ESTP 2023.



Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, la información que proporciona la base de datos del SIES, evidencia las dificultades de categorización académica o configuración de una carrera institucional para los docentes que se desempeñan en este tipo de centros de formación. En efecto, utilizando categorías tradicionales del sistema de instituciones universitarias, se puede indicar que un poco menos de un cuarto de los profesionales que ejercen la docencia en instituciones de ESTP está adscritos a algún sistema de categorización; de estos, la gran mayoría adscribe al nivel inicial. En sentido contrario, el 77% de los docentes del sistema no participa de ningún sistema de categorización al interior de los centros donde se desempeñan.

Gráfico N°41
Casos y porcentaje de docentes que señalan adscripción a un sistema de categorización institucional. Chile, 2022.



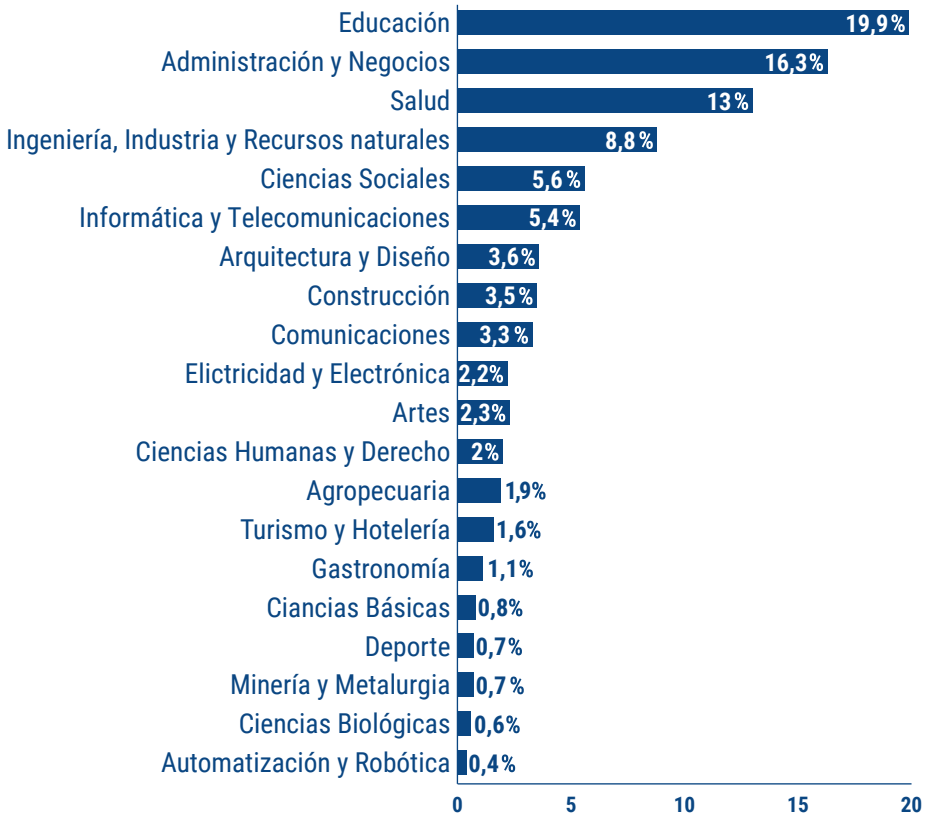
Fuente: SIES (2022).

6. Áreas de especialización y experiencia laboral de los docentes de IES TP

Un antecedente particularmente complejo de recabar corresponde al área de especialización formativa en el que se desempeñan los docentes de la ESTP. En la base de datos del SIES, esta información es autoreportada, sin que existan categorías generales que permitan agrupar las múltiples denominaciones y formas de registro de las áreas de desempeño.

Como una forma de aproximación, en la Encuesta Docentes ESTP 2023 se construyó una grilla de 20áreas temáticas a partir de las cuales los docentes pudiesen informar la carrera o la especialidad en la que realizan la docencia. Para confeccionar esta grilla se consultó la oferta de diez IES TP, incluyendo las instituciones más grandes –y, por tanto, con una mayor oferta temática– y algunas deespecialidad o nicho. Como se observa en el Gráfico 42, casi el 20% de los encuestados señalaron trabajar en el área de educación, seguido del área de administración y negocios, y salud.

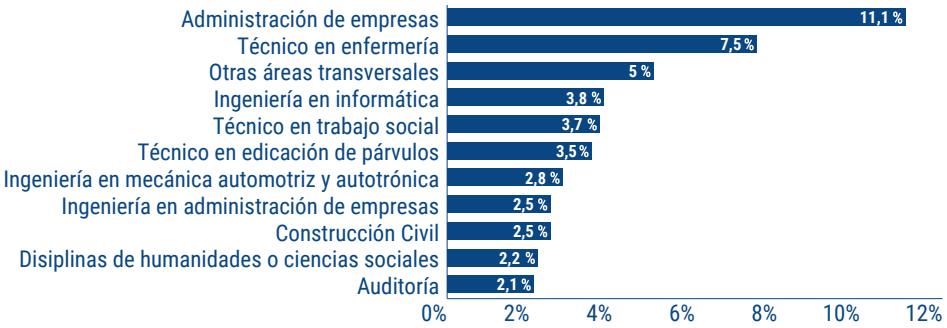
Gráfico N°42
Porcentaje de docentes por área de especialización formativa en la que se desempeñan.
Encuesta Docentes ESTP 2023.



Fuente: Elaboración propia.

Las 11 carreras o áreas de formación más nombradas por parte de los docentes son las siguientes: Administración de Empresas, Técnico en Enfermería, Ingeniería en Informática, Técnico en Trabajo Social y Técnico en Educación de Párvulos. A esto se agregan los cursos de formación transversal que fueron mencionado por el 5% del total de los docentes que respondieron la encuesta.

Gráfico N°43
Carreras o áreas formativas más nombradas como ámbito de actividad principal de los docentes.
Encuesta Docentes ESTP 2023.

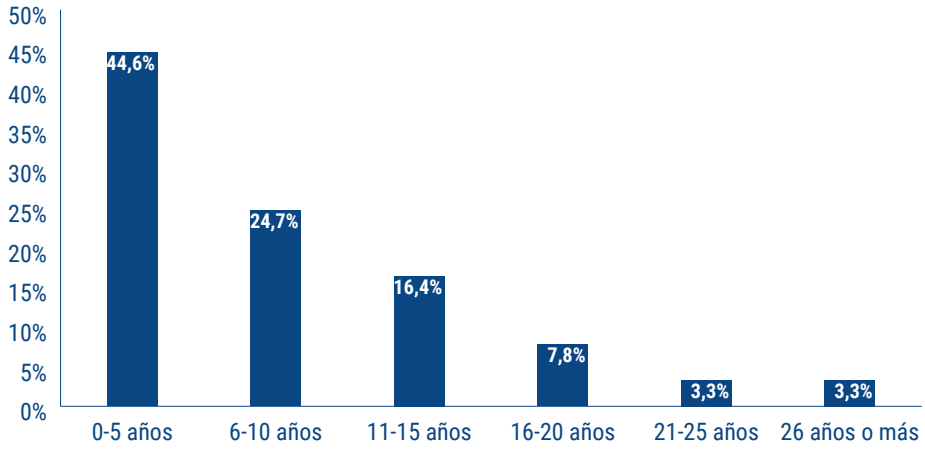


Fuente: Elaboración propia.

Más allá de estas consideraciones, en la encuesta también se buscaba obtener información sobre el grado de dedicación o profesionalización en el ejercicio de la docencia al interior de la ESTP por parte de estos profesionales.

Una primera pregunta orientada en esa dirección refiere a los años de ejercicio de la docencia en este sistema formativo que reportaban los encuestados. En correspondencia con los antecedentes relevados respecto a la permanencia prolongada como docentes en una misma institución, el 31% de los encuestados indicó que ha trabajado en la educación técnica superior durante 11 o más años. Un cuarto de los encuestados reporta haberlo hecho por más de 6 años, mientras que el 44,6% trabaja desde 5 o menos años en la docencia, y un 14% del total indica hacerlo desde hace un año o menos.

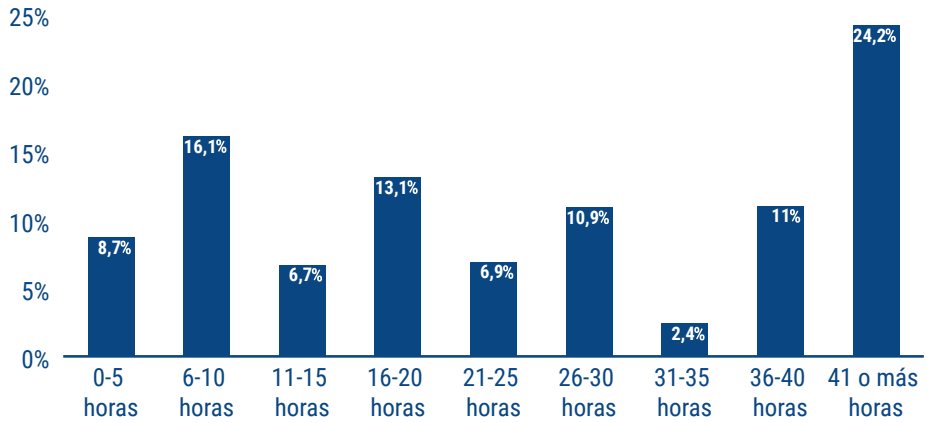
Gráfico N°44
Porcentaje de docentes por años de ejercicio de la docencia en la ESTP. Encuesta Docentes ESTP 2023.



Fuente: Elaboración propia.

Más de la mitad de los encuestados señala que la docencia en la ESTP corresponde a la actividad laboral principal en la que se desempeña; pese a lo anterior, el 72,8% de quienes respondieron la encuesta señalan que, además de la actividad formativa, realizan otras actividades laborales. Como muestra el Gráfico 45, el 31% de quienes señalan esta situación dedican 15 horas o menos a una actividad laboral distinta a su trabajo como docente. En el otro extremo, el 24% señala realizar una actividad laboral que implica 41 o más horas de trabajo semanal; posiblemente, en este último caso se encuentra un segmento de docentes con un número acotado de horas de docencia y/o que se desempeña en la jornada vespertina.

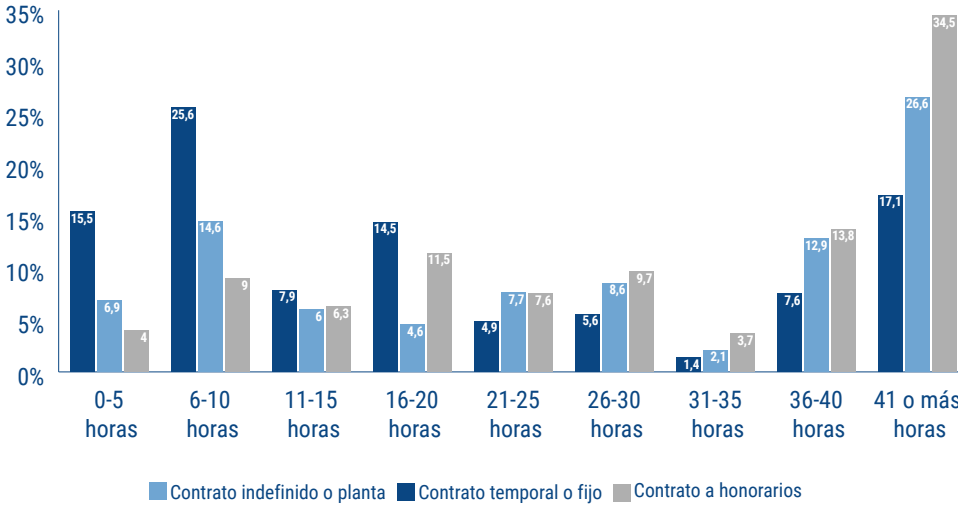
Gráfico N°45
Porcentaje de horas laborales semanales distintas a la docencia de docentes que declaran otra actividad distinta a su desempeño en institución principal. Encuesta Docentes ESTP 2023.



Fuente: Elaboración propia.

Al cruzar esta información por el tipo de contrato declarado por los docentes, se observa que aquellos profesionales que señalan dedicar más horas a una actividad distinta a su desempeño al interior de la institución principal corresponden mayoritariamente a quienes mantienen un contrato a honorarios, seguidos por quienes poseen contrato temporal o fijo. En sentido contrario, quienes poseen un contrato indefinido o planta son quienes declaran menos horas de dedicación a otra actividad distinta a su desempeño en la institución principal. Con todo, el 17% de los encuestados que declara contar con un contrato indefinido o planta señala dedicar 41 horas o más a otra actividad laboral.

Gráfico N°46
Porcentaje de horas laborales semanales distintas a la docencia de docentes que declaran otra actividad distinta a su desempeño en institución principal por tipo de contrato declarado.
Encuesta Docentes ESTP 2023.

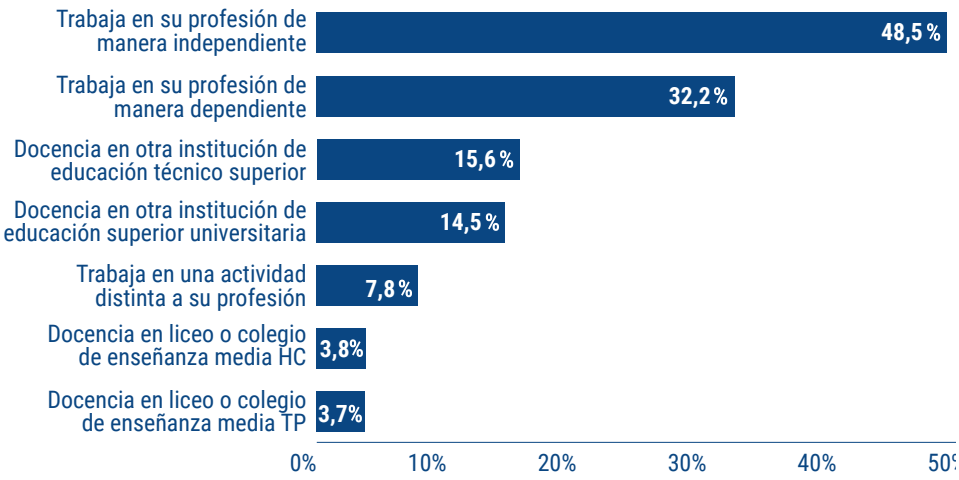


Fuente: Elaboración propia.

Las principales actividades declaradas corresponden al desempeño en sus profesiones, ya sea como trabajador independiente o dependiente (casi el 81% de los casos). Un porcentaje no menor de docentes también señala realizar docencia en otra institución además de la consignada como la principal: un 15,6% lo hace en otra institución de educación téc-

nico superior, mientras que un 14,5% afirma realizar labores de docencia en otra institución de educación universitaria. Existe un 7,5% de respuestas que también refieren al ejercicio de la docencia en el sistema escolar de enseñanza media.

Gráfico N°47
Porcentaje de menciones de actividades distintas a la docencia en la institución principal de docentes que declaran desarrollar más de una actividad laboral. Encuesta Docentes ESTP 2023.

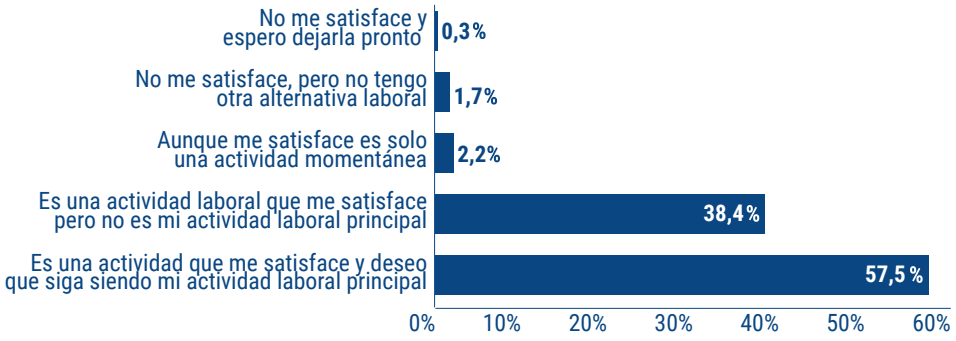


Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, también en relación con este punto, la encuesta buscó recoger información sobre el grado de conformidad de los docentes respecto al desempeño de sus tareas y la disposición a continuar ejerciendo un trabajo formativo en la ESTP. Como se observa en el Gráfico 48, casi el 60% de los encuestados señala su acuerdo con la afirmación *es una actividad que me satisface y deseo que siga siendo mi actividad laboral principal*. Un 38,4% se inclina por responder que, aunque le satisface el ejercicio de la docencia, no corresponde a su actividad principal. Un 2,2% de los encuestados señala que solo se trata de una actividad momentánea. Como se verá de manera más detallada en el capítulo siguiente, la gran mayoría de los encuestados demuestra satisfacción con su quehacer docente en la ESTP (98% de las respuestas), existiendo diferencias solo respecto a la centralidad de esa actividad en su vida laboral.

Gráfico N°48

Grado de satisfacción de la docencia en función a la centralidad de esta actividad en la vida laboral de los docentes. Encuesta Docentes ESTP 2023.



Fuente: Elaboración propia.

7. Opinión de los docentes de IES TP sobre la gestión educativa

Este capítulo está destinado a presentar las respuestas de la Encuesta Docentes ESTP 2023 a una serie de preguntas referidas al sistema de Educación Superior Técnico Profesional en Chile. Este contenido se estructura en cuatro ámbitos temáticos: (a) la evaluación general de la institución donde trabajan los docentes, el modelo de gestión formativa y los mecanismos institucionales observados; (b) la relación que estas instituciones tienen con los principales actores del sistema socioproductivo; (c) la autopercepción de los docentes respecto a su quehacer educativo y el manejode competencias pedagógicas, y, finalmente, (d) el grado de conformidad manifiesto respecto a unconjunto de dimensiones relacionadas con su desempeño profesional.

7.1. Evaluación general de las IES TP donde trabajan los encuestados

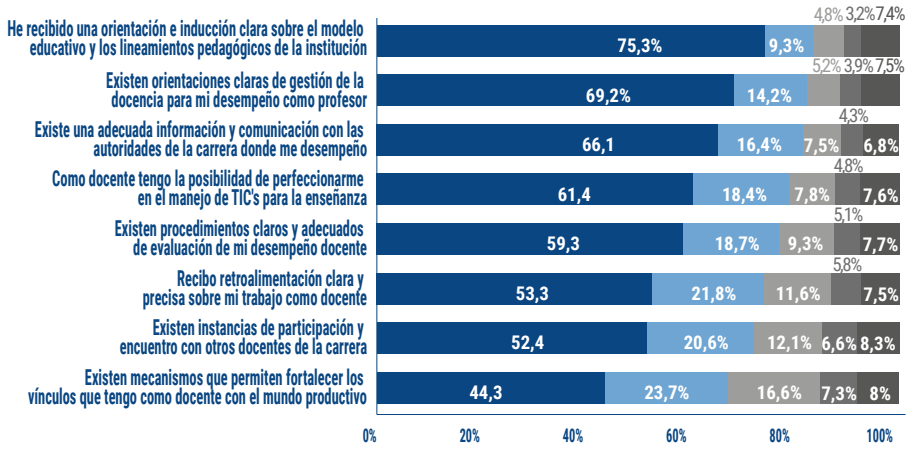
Una primera forma de aproximarse a la visión que tienen los docentes acerca de los lineamientos institucionales para el desarrollo de una propuesta formativa de calidad, y que sirven de soporte ensu trabajo formativo, se recoge en el Gráfico 49. Como se puede ver, se solicitó a los encuestados manifestar su grado de acuerdo con nueve afirmaciones que referían a aspectos diversos del quehacer institucional y que pudiesen incidir directamente en su actividad pedagógica.

En términos generales, las respuestas evidencian una tendencia a una alta valoración en cada uno de los ítems planteados: más del 80% de los encuestados señala su acuerdo (opciones muy de acuerdo y de acuerdo) con que existen orientaciones claras en la institución donde laboran

para la gestión de la docencia, que han recibido orientación e inducción respecto al modelo educativo y loslineamientos pedagógicos de la institución, y que prevalece un flujo comunicacional y adecuados niveles de información desde las autoridades de la carrera hacia los docentes en el lugar donde estostrabajan.

De manera similar, las respuestas también expresan un alto grado de acuerdo con las afirmacionesque remiten a la evaluación de desempeño docente, procedimientos de retroalimentación de las tareas formativas, o la posibilidad de perfeccionamiento en ámbitos diversos de la práctica pedagógica o en el manejo de tecnología para la docencia. Aunque con tendencias igualmente positivas, los únicos ámbitos donde se visualizan algunos matices evaluativos refieren a la posibilidadde encuentro e intercambio con otros docentes de las carreras y, muy particularmente, la visión quese tiene respecto a los mecanismos institucionales para favorecer la relación profesional con actoresdel sector productivo.

Gráfico N°49
Grado de acuerdo de los docentes con dimensiones de la gestión institucional. EncuestaDocentes ESTP 2023.



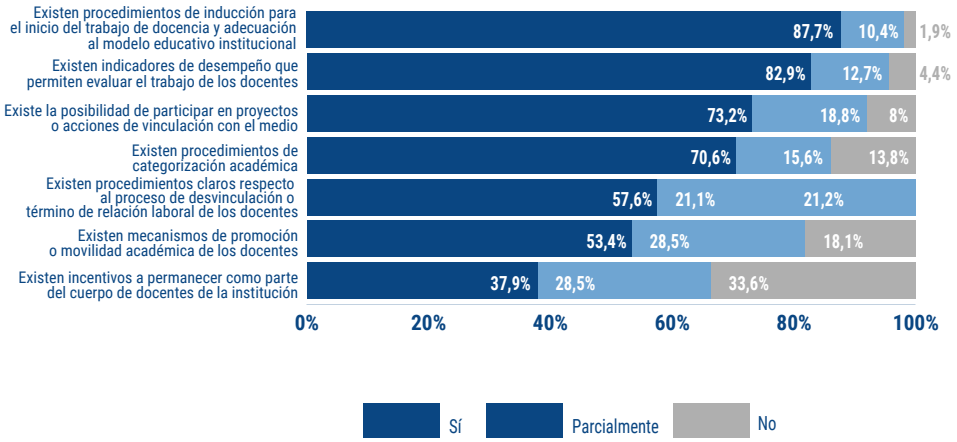
Fuente: Elaboración propia.

De manera complementaria a lo anterior, la encuesta también indagó sobre la existencia de una serie de mecanismos, procedimientos o incentivos que atañen directamente al trabajo de los docentes al interior de las instituciones. Al igual que en las respuestas que recoge el gráfico anterior,los encuestados manifestaron, en su gran mayoría, que existen procedimientos y mecanismos de calificación o categorización académica explícitos. Solamente un segmento menor señala que estosno existen o que se evidencian solo parcialmente.

Sin embargo, las respuestas difieren respecto a la consideración de mecanismos de promoción académica, los procedimientos de desvinculación o término de relación laboral y, muy particularmente, los incentivos

para permanecer como parte del cuerpo docente de la institución. Como se puede ver, en este último caso, solo el 38% de los encuestados señaló la existencia de tales incentivos, mientras que el 34% indicó que no existen y el 28,5% planteó que estos se verifican solo de manera parcial.

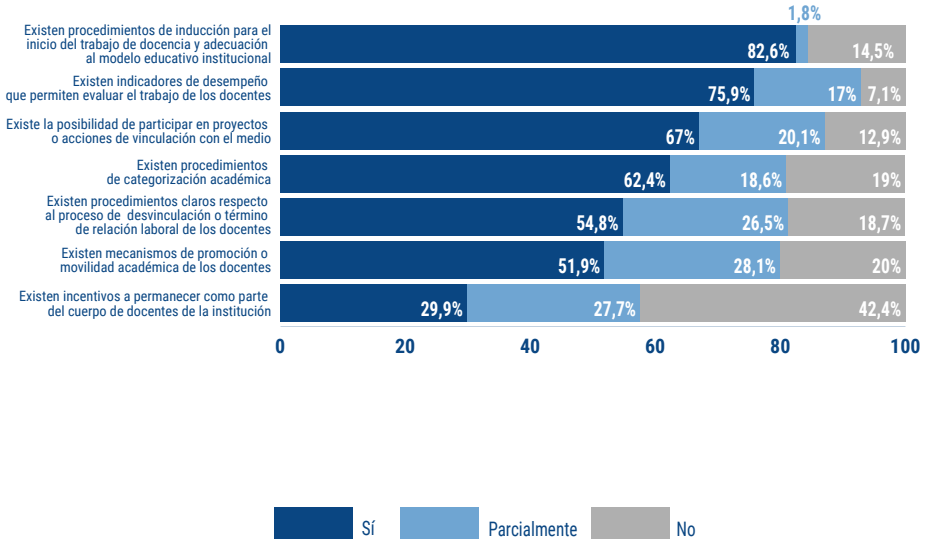
Gráfico N°50
Existencia de mecanismos o procedimientos asociados a la gestión docente en las instituciones (porcentajes de respuestas). Encuesta Docentes ESTP 2023.



Fuente: Elaboración propia.

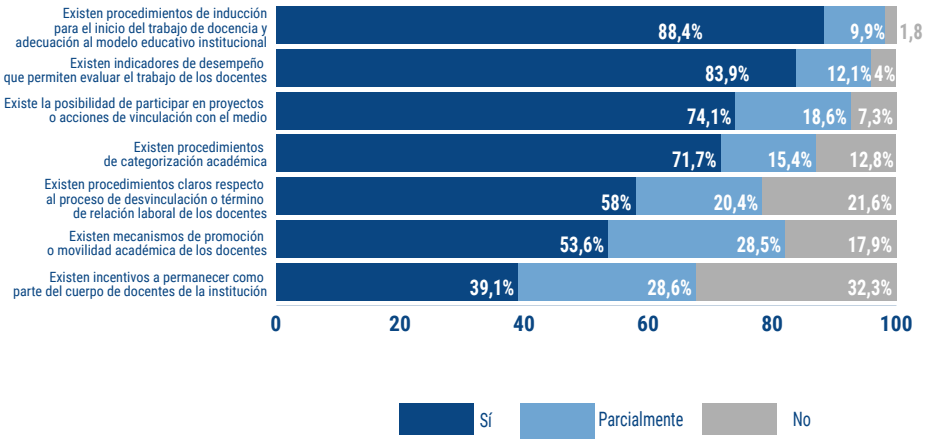
Al revisar estas respuestas de manera diferenciada por lugar de desempeño de los profesionales que respondieron la encuesta, es posible reconocer una visión más crítica y/o la constatación de menores soportes institucionales en el caso de los CFT estatales. Tal como muestran los gráficos siguientes, estos soportes no remiten únicamente a los incentivos para permanecer en las instituciones o los procedimientos de categorización académica, sino también a ámbitos más básicos del ejercicio de la docencia como ocurre con la inducción al trabajo en aula y conocimiento del modelo educativo institucional o la existencia de indicadores de desempeño que orienten la evaluación del quehacer profesional.

Gráfico N°51
Existencia de mecanismos o procedimientos asociados a la gestión docente en las IES privadas. Encuesta Docentes ESTP 2023.



Fuente: Elaboración propia.

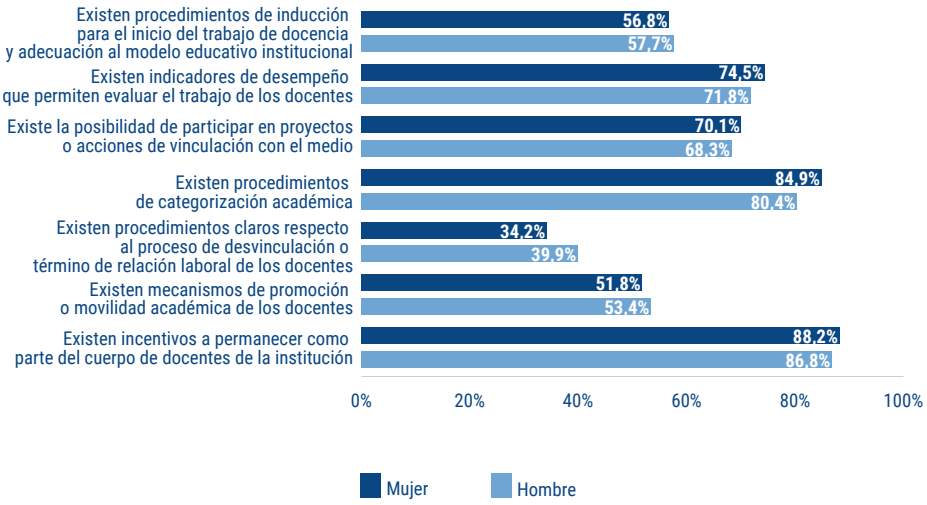
Gráfico N°52
Existencia de mecanismos o procedimientos asociados a la gestión docente en los CFT estatales. Encuesta Docentes ESTP 2023.



Fuente: Elaboración propia.

A diferencia de lo anterior, al considerar las respuestas según el género de los encuestados no se observan diferencias relevantes, salvo en el caso del reconocimiento de procedimientos de categorización académica que resulta levemente inferior en las respuestas de los hombres.

Gráfico N°53
Existencia de mecanismos o procedimientos asociados a la gestión docente en las instituciones (afirmaciones positivas por género de encuestados). Encuesta Docentes ESTP 2023.



Fuente: Elaboración propia.

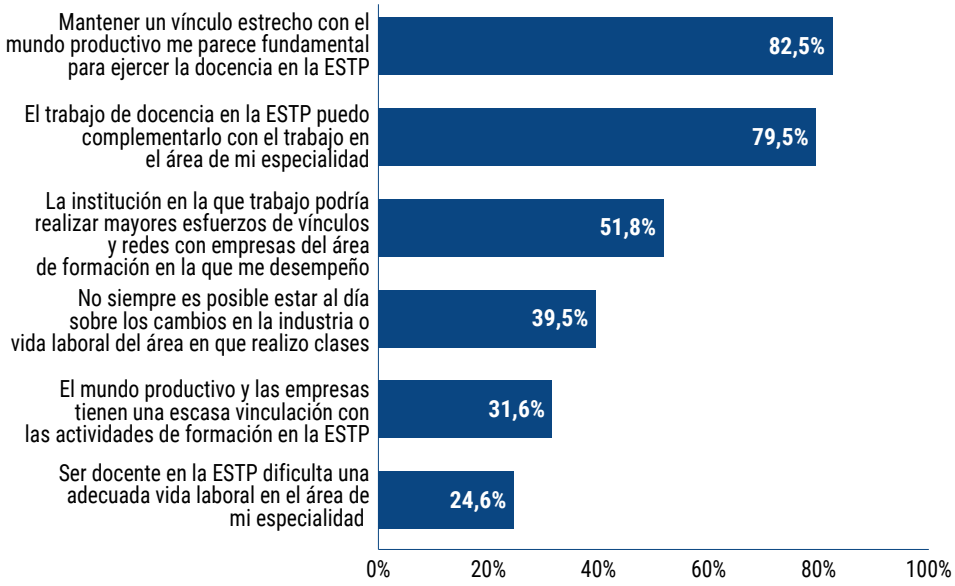
7.2. Relación de las IES TP con los actores del sistema socioproductivo

En la Encuesta Docentes ESTP 2023 también se incorporó un conjunto de afirmaciones sobre la relación de las instituciones de este sistema formativo con los actores empresariales y la importancia otorgada al vínculo socioproductivo de estos profesionales para la retroalimentación de su actividad formativa. Como muestra el Gráfico 54, las respuestas evidencian una visión crítica de un segmento de los encuestados respecto a la articulación entre la oferta formativa institucional y el quehacer de los actores en diversos ámbitos productivos. En efecto, un tercio de quienes respondieron la encuesta señalan su acuerdo con la afirmación *el mundo productivo y las empresas tienen una escasa vinculación con las actividades de formación en la ESTP*. De igual manera, un poco más de la mitad de los encuestados también indican su acuerdo con la afirmación que plantea que podrían realizarse mayores esfuerzos de las IES TP para reforzar los vínculos con las empresas de las áreas alas que está dirigida la formación.

Un porcentaje menor señala que la actividad docente puede dificultar la vida laboral en las áreas de especialización –en otras palabras, ejercer restricciones para el desarrollo de una carrera que se estructura bajo una dualidad de las tareas–, y la gran mayoría (79%) manifiesta que la actividad laboral profesional y la docencia son factibles de ser ejercidas de manera complementaria. Por otra parte, un 40% de las respuestas también manifiestan su acuerdo con la afirmación que insinúa que

la actividad docente dificulta la actualización en los cambios y transformaciones que experimenta el área de su especialización. La existencia de mecanismos institucionales que favorezcan la constante actualización, el acceso a tecnología adecuada e información suficiente de estas transformaciones, desde este punto de vista, parecen ser herramientas necesarias para un apoyo institucional al trabajo de los docentes en el contexto de sus respectivas carreras.

Gráfico N°54
Percepción de la relación de las IES TP con actores del sistema productivo (grado de acuerdo con afirmaciones). Encuesta Docentes ESTP 2023.



Fuente: Elaboración propia.

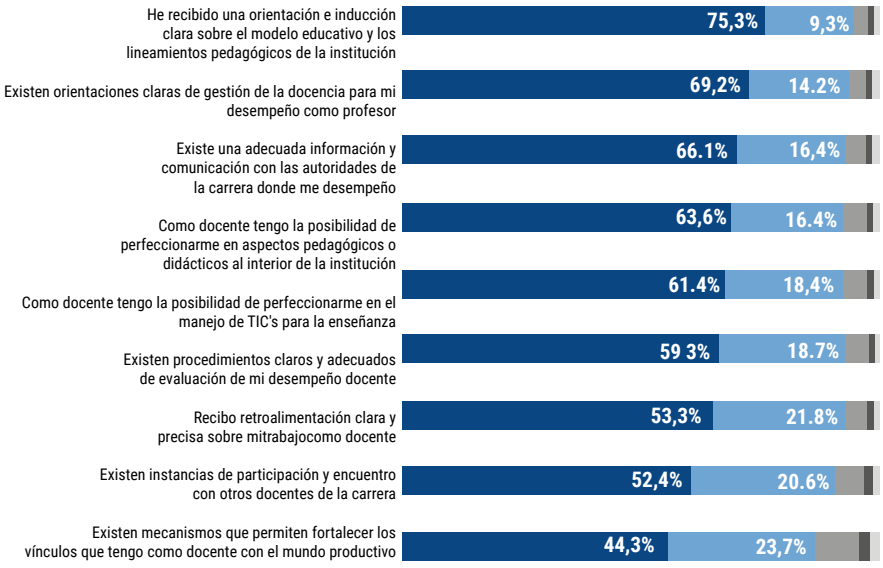
7.3. Autopercepción respecto a su quehacer educativo y manejo de competencias pedagógicas

Con el objetivo de recoger evidencia acerca de la autoevaluación de los docentes respecto a diversas áreas sensibles de su quehacer profesional al interior de las instituciones donde laboran, se construyó una pregunta que solicitaba autoreportar el grado de preparación que señalaban tener en diversas áreas de su desempeño formativo.

Como se observa en el Gráfico 55, los encuestados responden tener un alto grado de preparación (opciones 1 y 2 de escala de 5) respecto al manejo de estrategias y herramientas pedagógicas, manejo del modelo formativo basado en competencias o el marco curricular del área formativa en el que se desempeñan. Las respuestas son incluso superiores cuando se refieren al manejo de herramientas concretas de trabajo docente como la planificación o la evaluación de conocimientoso competencias.

Manteniendo la misma tendencia general, la evaluación sobre el grado de preparación disminuye levemente respecto al manejo de las TICs (Tecnologías de la Información y la Comunicación) para la enseñanza/aprendizaje y, con un poco mayor de incidencia, a estar menos preparado en los ítems que refieren a la actualización de la demanda de los empleadores o al manejo de tecnologías en el campo de su especialidad.

Gráfico N°55
Autopercepción de docentes sobre manejo de competencias pedagógicas. Encuesta Docentes ESTP 2023.



Fuente: Elaboración propia.

No se observan mayores diferencias al considerar las respuestas en función al género de los encuestados u otra variable relevante del estudio.

El gráfico siguiente resume la sumatoria de las respuestas “preparado” y “muy preparado” a cada uno de los ítems considerando el género de los encuestados, evidenciando una autopercepción satisfactoria tanto en hombres como mujeres.

Gráfico N°56
Autopercepción de docentes sobre manejo de competencias pedagógicas, por género (respuestas preparado y muy preparado). Encuesta Docentes ESTP 2023.

Fuente: Elaboración propia.

7.4. Grado de conformidad con las condiciones de desempeño profesional

Finalmente, la Encuesta Docentes ESTP 2023 también apuntó a analizar el grado de satisfacción quelos encuestados tenían con las condiciones y exigencias institucionales para el desarrollo de su trabajo docente. A diferencia de las respuestas anteriores, en este ámbito es posible encontrar mayores contrastes e identificar campos del quehacer laboral al interior de las instituciones que pueden ser relevantes para orientar políticas de desarrollo futuro.

En primer lugar, la dimensión que recogió un mayor nivel de satisfacción entre los encuestados corresponde a las materias que debe enseñar, evidenciando con esto un alineamiento de sus intereses temáticos con los contenidos curriculares de las carreras en las que se desempeñan.

De manera similar, también es altamente destacado el grado de la autonomía que estos docentes perciben al interior de sus instituciones para realizar sus cursos o módulos. Así, más del 60% de las respuestas se sitúan en el nivel de muy satisfecho lo que, sumado a la categoría de respuesta siguiente, otorga más de un 84% de las respuestas como valoración positiva.

En parte, esta situación se modifica cuando se consulta sobre las condiciones materiales de desempeño de su quehacer docente. Aunque se valora muy positivamente el apoyo pedagógico parala realización de clases –como se vio anteriormente, esto se atribuye a las jefaturas de carrera o coordinación docente en las instituciones– o la tecnología disponible para su trabajo, la evaluaciónde la infraestructura disponible para el ejercicio docente y el tamaño de los cursos a su cargo remiteun menor nivel de satisfacción dentro de valores aún positivos. Es probable que esta situación se verifique de manera diferenciada por tipo de institución.

De acuerdo con las respuestas recogidas, un ámbito intermedio de satisfacción corresponde a la relación que los profesores tienen con instancias superiores de sus respectivas instituciones, tanto en lo que refiere a la colaboración para su ejercicio profesional como a la retroalimentación institucional que estas pueden brindar. A manera de hipótesis, puede sostenerse que los docentes se desempeñarían en microespacios institucionales, el ámbito de las carreras o escuelas donde laboran, y con relaciones fuertes con las autoridades intermedias (directores o jefes de carreras), resintiendo una mayor incidencia o presencia de otros ámbitos de la realidad institucional de la cualsentirse parte; la colaboración entre docentes también es valorada en un nivel de satisfacción intermedia.

Un aspecto importante corresponde a la valoración diferenciada que los docentes realizan respecto a la disposición y actitud de sus estudiantes, y respecto a las competencias y formación previa que los estudiantes evidencian. Como se puede ver en el Gráfico 57, mientras los aspectos actitudinalesde los estudiantes merecen una tasa mucho mayor de respuestas situadas en el polo satisfactorio, la evaluación sobre las competencias y formación previa de estos se reducen, y aumentan en la gradiente hacia mayores niveles de insatisfacción.

Finalmente, el aspecto que merece mayores niveles de insatisfacción y que, en parte, contrasta conalgunas de las respuestas recogidas en las secciones anteriores, refieren a las condiciones laborales al interior de sus instituciones. El ítem que merece el mayor nivel de insatisfacción corresponde a los honorarios o sueldos percibidos, seguido muy de cerca por las perspectivas de proyección laboral

-el grado de satisfacción coincide en buena parte con los porcentajes de casos de mayor fidelizacióninstitucional–, horas de contrato en función de tareas de docencia que deben desarrollarse y, en términos generales, las condiciones contractuales; al respecto, se puede recordar el alto porcentajede casos que no perciben ingresos durante los meses de verano.

El vínculo con empresas o el mundo laboral en el desempeño de su trabajo docente es otro ítem querecoge mayores niveles de insatisfacción, ratificando el problema ya referido en las respuestas de lasección anterior.

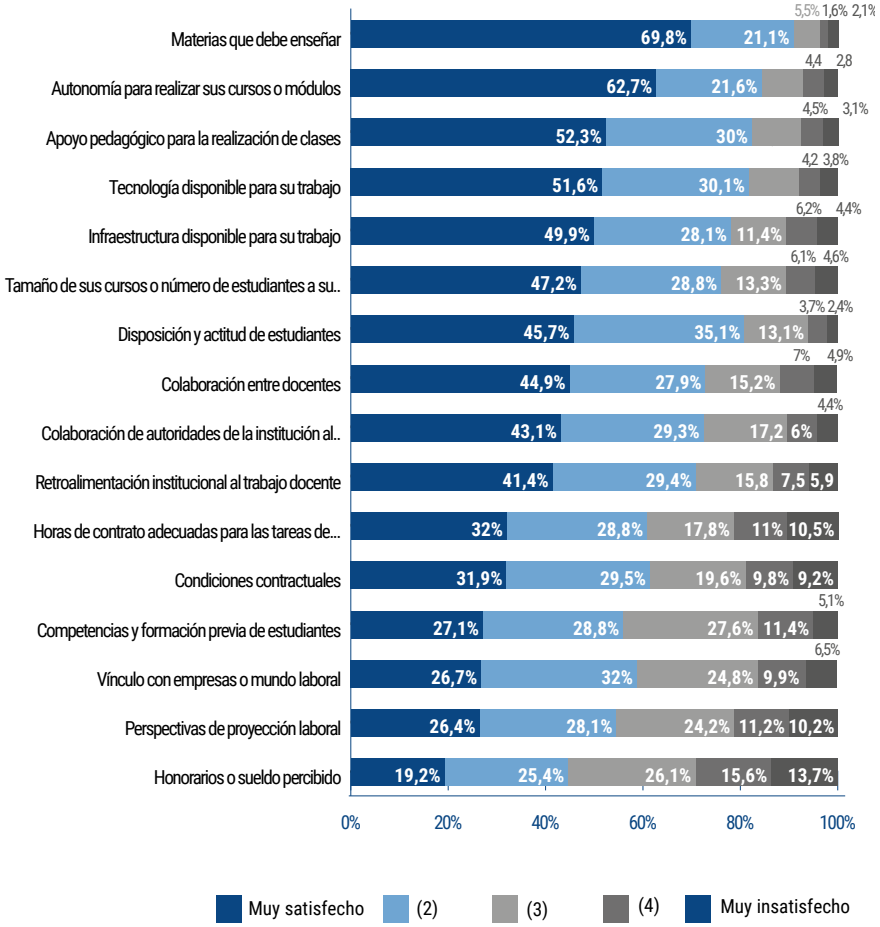
El siguiente gráfico resume las respuestas comentadas en esta sección.

Gráfico N°57
Grado de conformidad de docentes sobre condiciones de ejercicio de su trabajo (grado de satisfacción con afirmaciones). Encuesta Docentes ESTP 2023.

Fuente: Elaboración propia.

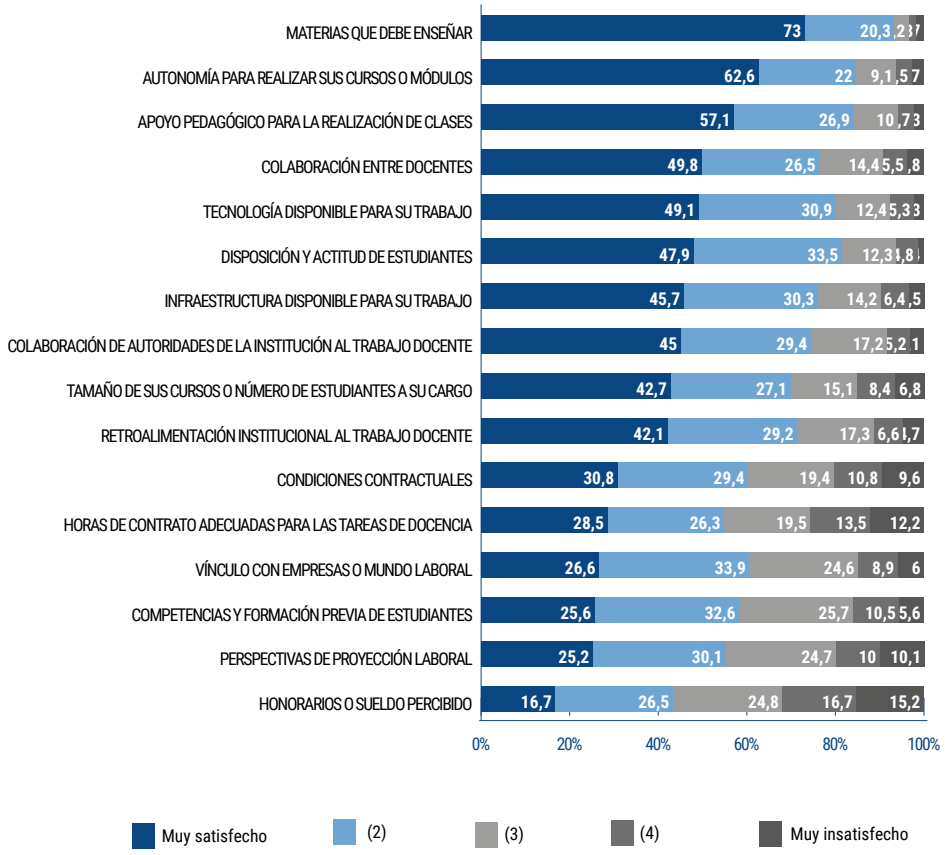
No se observan diferencias sustantivas en las respuestas al considerar el cruce con algunas variablesrelevantes tales como edad, género o tipo de institución donde laboran los encuestados. Como puede verse en los dos gráficos siguientes, al comparar las respuestas entre hombres y mujeres, solo existe una leve diferencia en el grado de satisfacción en algunos de los ítems (colaboración entre docentes, tecnología disponible para el ejercicio de la docencia), aunque la variación no resulta serrelevante. En términos globales, tanto para los docentes hombres como para las mujeres, los mayores niveles de satisfacción tienen que ver con las tareas formativas a su cargo, el nivel de autonomía y apoyo para su realización, mientras que los aspectos más deficitarios coinciden en las perspectivas de proyección laboral y, muy particularmente, los sueldos u honorarios percibidos.

Gráfico N°58
Grado de conformidad de docentes hombres sobre condiciones de ejercicio de su trabajo (grado de satisfacción con afirmaciones). Encuesta Docentes ESTP 2023.



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico N°59
Grado de conformidad de docentes mujeres sobre condiciones de ejercicio de su trabajo (grado de satisfacción con afirmaciones). Encuesta Docentes ESTP 2023.

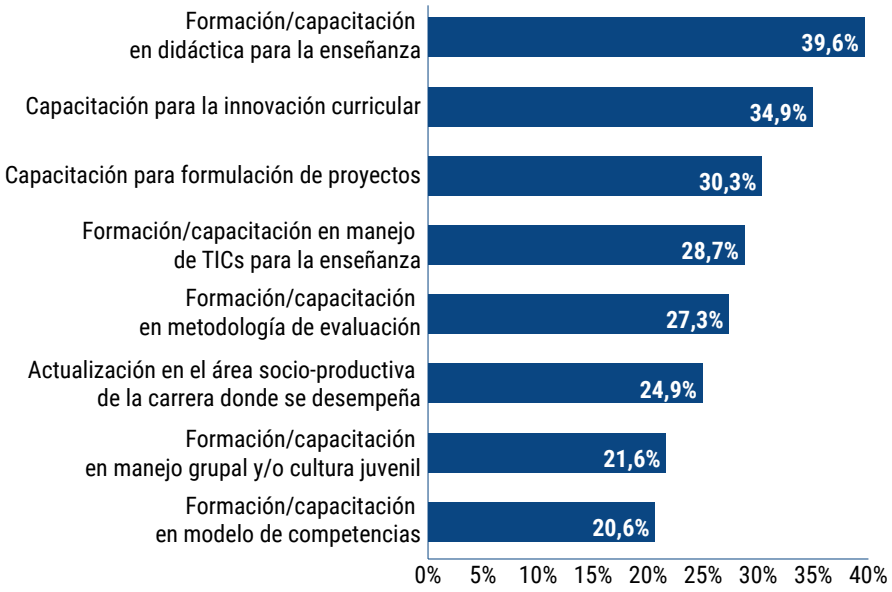


Fuente: Elaboración propia.

Dentro de esta sección, un último punto relevante dice relación con los temas o ámbitos temáticosque las instituciones podrían abordar para un mejor desarrollo del quehacer de los docentes al interior de la ESTP. En la encuesta se solicitó destacar las propuestas de mejoramiento que, a juiciode los encuestados, serían las más relevantes para tal efecto (se consideran solo acciones propiamente de gestión pedagógica). Como

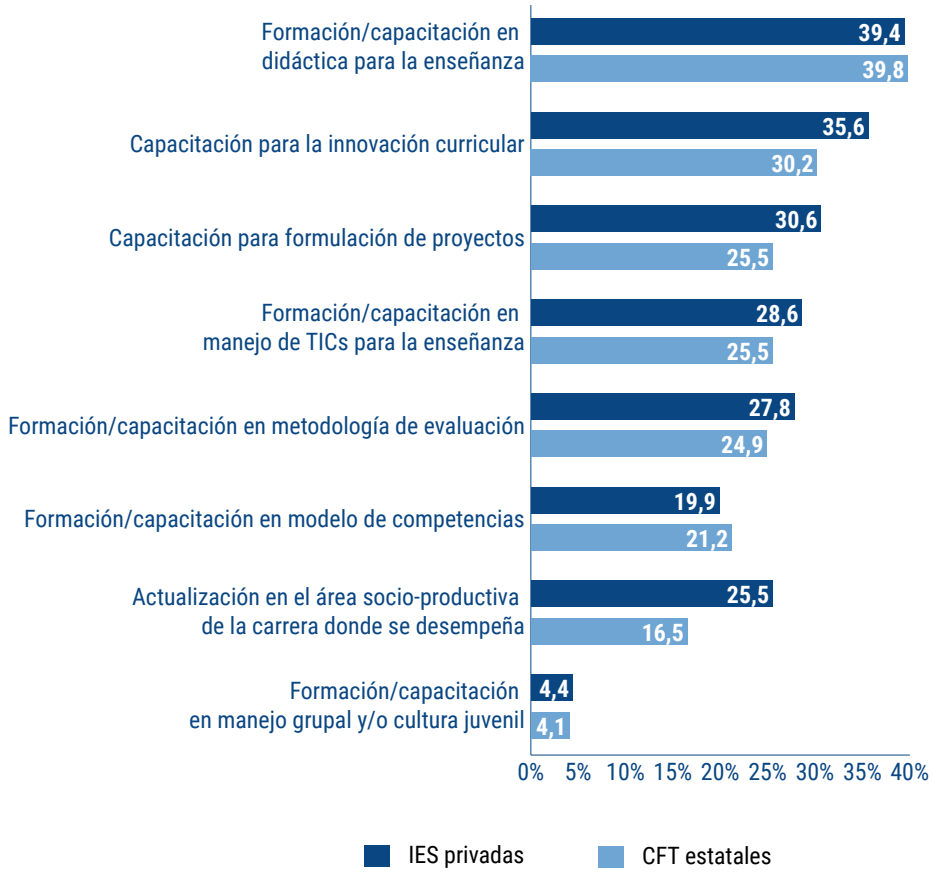
se observa, aunque no existe una marcada jerarquización de iniciativas, el fortalecimiento de tareas de formación o capacitación en didáctica para la enseñanza y la capacitación para la innovación curricular emergen como las más mencionadas. Lo anterior coloca un signo de interrogación acerca del alto nivel de manejo que los propios docentes indican en sus auto reportes, por tanto, es necesario profundizar por otras vías paraun mejor diagnóstico de esta situación. Al comparar las respuestas por tipo de institución donde laboran los profesionales, las respuestas tienden a coincidir en lo grueso, observándose, sin embargo, una mayor demanda en algunos ítems en los docentes de instituciones privadas (actualización socioproductiva en el área de desempeño, capacitación para la innovación curricular y formación o capacitación en el manejo grupal y/o cultura juvenil).

Gráfico N°60
Sugerencias de intervención institucional en el quehacer pedagógico (porcentajes de mayores menciones). Encuesta Docentes ESTP 2023.



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico N°61
Sugerencias de intervención institucional en el quehacer pedagógico por tipo de institución (porcentajes de mayores menciones). Encuesta Docentes ESTP 2023.



Fuente: Elaboración propia.

Segunda Parte:

La gestión de la docencia en las institucionesde Educación Superior Técnico Profesional en Chile

8. Gestión de la docencia en IES TP

Antes de presentar los antecedentes contenidos en esta segunda parte del Informe Final, es necesario realizar una precisión conceptual. Aunque en el convenio que enmarcó el desarrollo del presente estudio se señala que se busca identificar "los modelos de gestión pedagógica predominantes en los actores educativos de la ESTP", en sentido estricto, el estudio se focaliza en los modelos de gestión de la docencia institucional.

La gestión pedagógica corresponde a la gestión de los procesos de enseñanza/aprendizaje, la reflexión y toma de decisiones sobre el modo en que se aborda el currículo y los planes y programas de estudio, considerando el contexto y las características de los estudiantes; es decir, la forma en que un docente se desempeña en el aula7. A diferencia de lo anterior, la gestión de la docencia dice relación con el conjunto de acciones que permite organizar al colectivo de los docentes, así como el manejo y distribución de los recursos y apoyos institucionales para el cumplimiento de las tareas de formación en función de los objetivos definidos por cada institución educativa.

En las páginas siguientes, aunque se hace referencia directa a las prácticas docentes, el foco del análisis está puesto en los mecanismos y procedimientos institucionales que enmarcan tales prácticas.

Sobre la base de lo indicado, en esta segunda parte del Informe Final se expone un conjunto de dimensiones que permiten caracterizar los modelos de gestión de la docencia técnico profesional apartir de lo manifestado por representantes de las IES participantes de este estudio. Como podrá verse, se abordan los siguientes contenidos:

- Caracterización de los docentes que trabajan en estas instituciones, identificando algunos nudos críticos que inciden o pueden incidir en las políticas institucionales de gestión de la docencia.
- Revisión de antecedentes sobre el proceso de selección, contratación y categorización de los profesionales.
- Caracterización de los mecanismos predominantes en el proceso de inserción, inducción y capacitación de las tareas pedagógicas que deben abordar los profesionales al interior de las IES.
- Análisis de algunos procesos de estandarización de procedimientos reseñados por los entrevistados, particularmente en lo referido a la evaluación docente.

7 En el sistema escolar, la gestión pedagógica está supervisada por la unidad educativa en la que se desempeñan los docentes; esta debería definir los criterios técnicos y pedagógicos para la planificación de aula, los que incluyen criterios de organización curricular, la temporalidad de esta planificación y los recursos materiales y tecnológicos disponibles para su elaboración. En la educación superior prevalece la libertad de cátedra más allá de, como se verá, el esfuerzo de algunas instituciones por estandarizar algunos procedimientos, tal como ocurre en el caso de la evaluación de los estudiantes.

- Relevamiento de algunos temas específicos que resultan claves en la gestión de la docencia institucional: estrategia de vinculación con el medio, rol de los jefes de carrera en el acompañamiento de los docentes y vínculo con el sector productivo.

El énfasis de este capítulo consiste en desplegar el conjunto de los antecedentes –ratificados o complementados con citas textuales de los entrevistados– para alcanzar un diagnóstico lo más amplio posible sobre el desarrollo de la experiencia docente en las IES TP. A partir de estos antecedentes, el capítulo cierra con una síntesis de los ejes principales que articulan el modelo de gestión de la docencia en estas instituciones. Como se verá, la revisión de este material permite sostener que, aunque formalmente el conjunto de las instituciones adscribe a un modelo tipo de gestión, las diferencias radican en la estructura de soportes y el grado de institucionalización de los procesos de apoyo, seguimiento y fortalecimiento de la gestión docente institucional.

8.1. Sobre el perfil de los docentes en las IES TP

En las entrevistas sostenidas con representantes de las instituciones participantes del estudio, se relevan una serie de características que permiten delimitar el perfil de los profesionales que realizan actividades de docencia en su interior.

Como se podrá ver, algunas de estas características responden a los requerimientos del perfil de cargo que definen los proyectos institucionales en particular, mientras que otras remiten mayormente a la evidencia que emerge de la experiencia de trabajo en las propias instituciones. El conjunto de estos elementos posibilita una aproximación sobre quiénes y cómo son los docentes que laboran en las instituciones de Educación Superior Técnico Profesional en el país.

8.1.1 La importancia de la experiencia laboral y el conocimiento y vínculo con el sector productivo

Como se podrá ver más adelante, las IES técnico profesional despliegan diversos mecanismos para la identificación, evaluación y contratación del personal a cargo de las tareas de docencia en las distintas carreras impartidas. Para tal efecto, con distinto grado de explicitación, se establece una serie de requerimientos mínimos del perfil del cargo a contratar (particularmente en lo que dice relación con títulos y experiencia docente). En las entrevistas realizadas, aunque se señala que tales requerimientos son una base ineludible para el ingreso de los profesionales al cuerpo de profesores de las carreras, de una manera marcada, se enfatiza en la importancia de contar con un perfil de profesionales que la literatura especializada ha denominado de carácter dual, esto es, el manejo de competencias propias de la docencia y mantener, al mismo tiempo, un vínculo activo con el sector productivo o área laboral en el que se desempeña.

Tal como se expresa en las citas siguientes, tal característica favorecería una modalidad de enseñanza-aprendizaje concreto, a través de la aplicación de contenidos en casos o situaciones de

la vida real. De igual modo, el nivel de actualización de estos docentes respecto a los cambios e innovaciones en la industria o en la normativa que rige el desarrollo productivo, representaría un insumo importante para la revisión y actualización de planes y programas de estudio de las carreras:

> *La gran mayoría de nuestros profesores también trabajan en su sector. En el fondo hacen clases en lo que trabajan. Nos preocupamos también de eso porque nos interesa mucho la experiencia del mundo laboral, que en el fondo el docente pueda transmitir la experiencia del mundo laboral, y también nos ayuda a mejorar nuestros programas de asignaturas, porque cualquier actualización que haya, no sé, en una norma, en una ley, algo, antes de que salga publicada en alguna parte, el docente es el primero en identificarlo.* (IP presencia nacional)
>
> *Yo creo que es una fortaleza que vengan de la industria. O sea, tienen el conocimiento ahí más actualizado que cualquiera de nosotros, y eso es súper bueno porque pueden hacer clases basados en casos o ejemplos concretos y transmitir los contenidos que tienen que ver con la realidad de las empresas o los lugares de trabajo en concreto.* (IP presencia nacional)

La organización del cuerpo docente de estas instituciones incluye profesores que cumplen tareas en los llamados cursos transversales o generales, la mayoría de estos comunes para un área formativa más amplia (ciencias básicas, humanidades, ciencias biológicas, etc.) y los profesionales que se hacen cargo de los cursos de especialidad en correspondencia a su perfil profesional. Como puede verse en la cita siguiente, estos últimos representan el grueso de la dotación de profesores en las instituciones. La importancia de que estos mantengan un vínculo laboral en sus áreas de especialidad no solo es relevante para las carreras o escuelas de formación, sino que, de acuerdo con lo indicado, funcional para los propios docentes, quienes pueden complementar en su carga laboral actividades profesionales y formativas:

> *El 80% de nuestros docentes viene del sector productivo y el otro 20% son profesionales de la educación. Ese fue el último sondeo que hicimos hace cuánto unos dos años atrás. Lo que pasa es que en general existen muchos profesionales que les acomoda mantener su trabajo en el área de su especialidad y hacer clases en el CFT (…) y a nosotros nos parece importante porque ellos están en contacto con la realidad de su sector, de los cambios en la industria, etc. y eso lo transmiten en sus clases a los estudiantes.* (CFT regional)

> *En nuestros docentes hay alguna variación entre el técnico y el profesional, entre el día y la noche, pero sobre el 60%, son docentes que trabajan en la empresa, es decir, eventualmente hacen clases en otras instituciones de educación, pero habitualmente lo que ellos hacen es trabajar en la empresa con un nivel de relación bastante alto entre la experiencia laboral que ellos tienen o que ellos desarrollan y las asignaturas que ellos enseñan, que ellos imparten.* (IP presencia nacional)

8.1.2 El profesor-profesor versus el profesor dual

Aunque el modelo discursivo que releva la figura del docente dual en este tipo de instituciones es bastante transversal, algunos entrevistados manifiestan dudas respecto a esta situación relevando,

más bien, que existiría un modelo de docente que tendría una dedicación prácticamente exclusiva a esta tarea y con escasa o nula vinculación a los lugares de trabajo del área de su formación inicial.

Dicha percepción coincide con algunos antecedentes de diagnóstico del sistema. Como se verá en el capítulo siguiente, el informe de *Formación, Competencias y Productividad. Propuesta para Mejorar la Educación Técnica en Chile* (Alianza Centro de Políticas Públicas, Confederación de la Producción y del Comercio, Inacap y Duoc UC, 2018) indica que más del 80% de los profesionales de este nivel formativo no compatibiliza el ejercicio docente con trabajo activo en el sector productivo, prevaleciendo una figura mayormente cercana a la de profesor taxi, esto es, el ejercicio de la docencia en varios centros y la asunción de carga en regímenes diurnos y vespertinos. De igual manera, en la encuesta aplicada en este estudio un poco más del 50% de los profesionales responde que la docencia es la actividad principal en su quehacer laboral, refrendando el hecho de que la situación de dualidad solo se aplicaría a un segmento específico de personas:

> *La verdad es que cuando hay un concurso, nos hemos dado cuenta de que el profesor- profesor postula, está pendiente de esos concursos, en cambio, el del mundo productivo no tenía pensado hacer clases. Entonces en estas acciones de vinculación que nosotros hacemos para hacer territorio, vamos a las empresas, etc., y les preguntamos cómo nos pueden ayudar, y vamos tras convenio, tras práctica, tras pasantía por los profes, también hacemos la pregunta "oye, ¿te gustaría hacer clases?", y así hemos ido reclutando más gente. Porque al final en la práctica en todos lados va a pasar que muchos profesores dicen que están vinculados con el mundo laboral, pero es difícil que la docencia te permita participar en el mundo laboral en forma permanente, producto de que es difícil que la empresa te dé permiso a esta flexibilización.* (CFT estatal)

Aunque se observan diferencias con relación a la magnitud de docentes que representan un perfil u otro, como se desprende de la siguiente cita, la dualidad corresponde a una alternativa que resulta más adecuada a aquellos profesionales que tienen un desempeño laboral complementario de tipo independiente, resultando mucho más complejo reclutar profesionales que laboran en empresas grandes donde, por lo general, se verifican las respuestas más rápidas a los cambios tecnológicos y desarrollo de la fuerza de trabajo.

> *Generalmente trabajan en las áreas relacionadas a lo que imparten; yo creo que dos tercios trabaja en lo que enseña y un tercio se dedica más a la docencia en distintas partes, por ejemplo, los contadores son personas que se dedican de forma independiente, etc., los de electricidad, todos vienen del mundo relacionado con el tema, los de informática también. (CFT estatal)*

8.1.3 ¿Es necesaria la experiencia en docencia?

Acreditar experiencia en el área de especialidad es un criterio extendido en las instituciones para la contratación de los profesionales que se harán cargo de cursos o módulos de formación. Sin embargo, como se verá más adelante, solo en algunas instituciones existen procedimientos formales para la evaluación de su idoneidad docente, lo que incluye la entrega de antecedentes de experiencia previa y/o la evaluación de las competencias pedagógicas a partir de una mini clase inicial o, por lo menos, una entrevista con la persona encargada de docencia o de la carrera a la que

está postulando. Tanto en los casos en que se formalizan procedimientos evaluativos como en los que no ocurre, se observa el despliegue de mecanismos institucionales de apoyo y reforzamiento regular a los profesionales a cargo de dictar los cursos. Así se explicita esta situación en el caso de dos CFT de dependencia estatal:

> *Deben tener tres años de experiencia como mínimo en el campo laboral, pero no les exigimos experiencia en docencia porque nosotros los formamos. Nosotros tenemos una parrilla más o menos de 15 cursos. Por reglamento académico deben tener el curso aprobado, un curso aprobado de inicio, que les mostramos el modelo educativo y cómo se hacen las clases. Después hay más especialización, metodologías activas, incluso hasta cursos de cómo manejar el tema de inclusividad.* (CFT estatal)
>
> *El mínimo es lo que colocamos nosotros en el concurso, que tengan experiencia, y nosotros la formamos, la tenemos que formar. Ahora, hay muchos profesores que vienen de otras instituciones de educación superior, por lo tanto, saben cómo hacer clases, tienen una metodología. Nosotros les enseñamos nuestra metodología, que no difiere mucho de las demás. Ese es más o menos nuestro perfil de profesor.* (CFT estatal)

8.1.4 Diferencias en la composición por sexo del cuerpo docente

Como se indicó en la primera parte de este Informe Final, existe una mayor proporción de docentes hombres que laboran en IES técnico profesional, alcanzando el 56% del total de la planta de profesionales (SIES, 2022). Al igual que lo reportado en los diversos sistemas de educación técnica a nivel mundial, no solo existe una menor proporción de docentes mujeres que trabajan en este tipo de educación, sino que también se verifica una concentración de profesionales en función a los modelos culturales tradicionales que asignan mayor pertinencia de género a una u otra rama productiva. Tal como se desprende en la siguiente cita, aunque en los últimos años en la mayoría de las instituciones se ha formalizado una política de género orientada por las directrices institucionales, con relación a este aspecto central, la tendencia de diferenciación se mantiene constante:

> *En género, es como lo típico, en donde por ejemplo áreas del área de la salud mayoritariamente los docentes son mujeres y en el área tecnológica mayoritariamente los docentes son hombres, a pesar de que queremos hacer cambios ahí; nosotros tenemos nuestra política de género ahora, así que más bien de a poquito vamos a tener que ir avanzando hacia ese lado. Pero es lo tradicional, o sea, las áreas de*

> *educación, las áreas de salud, mayoritariamente las docentes son mujeres. El porcentaje no lo tengo en la mente, pero sí se ve claramente que mayoritariamente son mujeres ahí, y en las áreas tecnológicas son hombres.* (CFT regional)

En el discurso predominante se señala que uno de los principales obstáculos radica en las deficiencias existentes en el mercado laboral para propiciar una inclusión efectiva de técnicos y profesionales mujeres en áreas STEM[8], por lo tanto, es imprescindible realizar un trabajo tendiente a la modernización y concientización de las empresas para incorporar cambios en perspectivas de

una mayor igualdad de género. Aunque esta es una tarea que supera las posibilidades de incidencia de las IES TP, también resulta relevante que en los programas formativos existan mecanismos de integración de género, con el fin de promover la inserción laboral de las mujeres, sobre todo en áreas que han sido tradicionalmente masculinas[9]. Las políticas de género existentes, empero, apuntan hacia aspectos asociados a la convivencia y relaciones de interacción al interior de las propias instituciones, entre ellos, políticas sobre acoso sexual y normativas respecto a violencia y discriminación de género. En consecuencia, más allá de constatarse la diferenciación existente en las áreas de formación, no existen iniciativas institucionales transversales que aborden este complejo problema.

8.1.5 Edad y experiencia laboral

Respecto a la edad de los docentes que se desempeñan en estas instituciones, los entrevistados coinciden en señalar que la mayoría se concentra en rangos de edad alto y con una vasta experiencia en el área de su formación. De hecho, el contar con tal experiencia constituye el principal argumento que busca explicar la baja incorporación de docentes noveles a este tipo de instituciones. Aunque se menciona que en ciertas ramas o áreas formativas podría existir una mayor presencia de profesionales de menor edad, en términos globales se insiste en el argumento de que el docente que trabaja en la educación técnica superior se incorpora a esta actividad después de algunos años de experiencia laboral en su rubro:

> *Yo creo que a nivel de CFT quizás uno esperaría que la persona haya hecho una carrera laboral, un par de años a lo menos, y después se venga a hacer clases porque hay que transmitir mucha práctica. Mucha experiencia. Quizás por eso que las edades usualmente están sobre los 30 años. [Y en el IP donde trabajé antes] era muy parecido; yo creo que el promedio de edad está sobre los 35 años seguramente, por la gente que uno veía. (CFT estatal)*

8 El término STEM (por sus siglas en inglés) es el acrónimo de los términos ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas. El término STEM (por sus siglas en inglés) es el acrónimo de los términos ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas.

9 Véase, por ejemplo, la propuesta de IP Chile (2022).

> *En el área de la salud son más nuevos, pero todos arriba de 30 años. No tenemos gente recién egresada. Nosotros no contratamos gente recién egresada, entrecomillas, sino que deben tener alguna experiencia de docencia en algún área, y por lo mismo, cuando llegan estos docentes nuevos a todos se les hace, tenemos un sistema de acompañamiento.* (IP regional)

8.1.6 Estabilidad versus rotación en el quehacer docente

Como se pudo apreciar en los datos que arroja el SIES y la Encuesta Docentes ESTP 2023 aplicada en el marco de este estudio, un segmento importante de estos profesionales mantiene un contrato a honorarios por el período exclusivamente en el que realizan su actividad de docencia. Este hecho afecta la posibilidad de otorgar estabilidad y continuidad laboral, lo que redunda en una tendencia a la rotación de cargos y la necesidad de renovación constante de una parte de los profesionales.

Aunque en las entrevistas no fue posible obtener antecedentes que permitan una aproximación a la magnitud de casos semestrales o anuales, en general, en el discurso predominante se asume como parte de la realidad de este modelo de organización institucional sin que exista un juicio crítico ni consideraciones sobre un eventual efecto negativo en la calidad de la educación impartida[10]. En sentido contrario, algunos de los entrevistados señalan que esta situación solo atañe a un grupo menor de personas, prevaleciendo un grueso de docentes que presta servicios de manera regular y que extienden su vínculo en el tiempo a cargo de sus cursos o programas formativos.

> *Yo diría que cerca de un 80% de los profesores desde el 2015 en adelante ha permanecido. Tenemos una población docente flotante que es la que realiza asignaturas electivas, y las tenemos muy identificadas. Pero aquellos que están a cargo del currículum se distribuyen en tres tipos, bueno, cuatro tipos de asignaturas. Unas que son el taller central, que son como el ente articulador donde se integra el conocimiento y se genera obra o realización, y, bueno, esos son los profesores más estables. Están también las asignaturas que son como propias de las disciplinas, de especialidad. Y están las de formación general, que son las que tienen como el sello formativo nuestro. Pero entonces esas asignaturas generalmente no tienen grandes cambios.* (IP temático)

La afirmación de que existe un grado importante de fidelización institucional está presente en el discurso de varios entrevistados, lo que lleva a relativizar o reducir la incidencia de la rotación de docentes en este tipo de instituciones:

10 Véase el caso del modelo de gestión docente del IP Duoc UC en el capítulo 10 de este Informe Final, como una respuesta a esta situación.

Nosotros no tenemos una tasa de rotación muy alta. Yo creo que el año pasado hubo, claro, este año fue cuando ha sido como más alta, pero nosotros no tenemos, por lo general mantenemos nuestros docentes. Nuestros docentes son, en muchas áreas, docentes antiguos. Estamos, el año pasado creo, no, este año 2022 creo que fueron, no sé, 40 docentes, entre 40, 50 docentes nuevos, que fue como lo máximo, de un total de alrededor de 500 docentes. Nosotros tenemos alrededor de 500 docentes y este año fue una rotación mucho más alta, pero por lo general no tenemos una rotación significativa de docentes part time. (IP presencia nacional)

Más allá de lo anterior, como se desprende de la cita siguiente, para algunas instituciones, el problema de la rotación depende de cuestiones distintas a la modalidad de contrato. Aspectos como la movilidad profesional y los contextos de desarrollo productivo en instituciones o sedes de instituciones con asiento territorial, pueden incidir en la disponibilidad de profesores y/o su continuidad en las tareas de docencia de un semestre a otro:

Tenemos de todo. Tenemos profesores que llevan con nosotros 10 años trabajando, realizando docencia, así como tenemos también una rotación. Yo te diría que 50% y 50%. En algunas ciudades, por ejemplo, en [una de las sedes], tenemos carreras que tienen un equipo de profesores súper consolidado, pero tiene otras carreras que tienen alta rotación porque como es una zona de rezago, también el cambio de profesionales es bastante grande. No se mantienen siempre los mismos, van por tiempos específicos, algún proyecto, algo en específico, lo que nos lleva a que nosotros los formamos y lo más probable es que dentro de dos o tres años tenemos que formar un cuerpo docente nuevo. (CFT regional)

De este modo, la rotación se expresa de manera diversa en la experiencia institucional y, de acuerdocon lo indicado, no depende solo del régimen de contrato profesional o de la estabilidad del vínculocon la institución a lo largo del tiempo, obligando a considerar la particularidad de cada institución,su emplazamiento, y la dinámica socioproductiva y de demanda laboral en el territorio donde desarrolla sus actividades formativas.

8.1.7 La especificidad de los docentes transversales

Como se indicó, la docencia al interior de las IES técnico profesional distingue entre aquellos cursos de formación general o transversal que buscan desarrollar competencias de base en los estudiantes, y los cursos propiamente de las especialidades que brindan las carreras. En las entrevistas existió bastante consenso en identificar a los primeros como profesionales que han realizado una trayectoria laboral en la docencia y que mantienen un vínculo más estable al interior de las instituciones dado el carácter transversal de su actividad. Tal como se señala en la cita siguiente, estos docentes construyen una relación profesional en una instancia distinta al espacio de la carrera, ya que sus servicios incluyen a varias de estas:

> *Hay hartas variables que afectan el tema de la fidelización del cuerpo docente, que tienen que ver básicamente desde la gestión de la carrera, de cómo el jefe de carrera se posiciona con el cuerpo docente y va logrando una fidelización con ellos; pero en otros casos hay otros docentes, sobre todo cuando son ya más de áreas básicas o transversales que la fidelización no es con el jefe de carrera, sino que es como con la institución. No sé, por ejemplo, tenemos profes de comunicación, que lleva 9 años trabajando con nosotros. Y lo que pasa es que armó su horario de trabajo y le resulta muy cómodo compatibilizar con el resto de sus actividades.* (CFT regional)

La figura del docente transversal, de este modo, representa otro perfil profesional respecto al docente de las especialidades. El énfasis de su trabajo está asociado al desarrollo de competencias sello, habilidades transversales que pueden ser relevantes para la institución. Por lo general, mantienen contratos por más horas de docencia –dada su prestación de servicios a varias carreras o unidades al interior de las instituciones– y, por lo mismo, el vínculo con las jefaturas de carrera adquiere otras características con menor incidencia en la discusión curricular de la especialidad.

8.1.8 Vínculo con universidades

Aunque no es lo común, en algunas entrevistas se remarcó el nexo que tiene la institución con una universidad, ya sea por dependencia directa

de esta (como ocurre en algunos CFT regionales) o por la existencia de algún tipo de convenio de colaboración (como ocurre con algunos CFT estatales). Tal vínculo es visto como un aporte virtuoso, ya que no solo aseguraría mayor estabilidad del cuerpo de profesionales que colabora en el desarrollo de la carga de docencia, sino porque también esta relación posibilita el desarrollo y la articulación curricular, así como el acceso a recursos educativos que favorecen el mejoramiento de los programas de estudio.

Aunque entre las instituciones entrevistadas existen algunas (particularmente IP de presencia nacional) que han generado capacidades internas para superar la figura de instituciones dedicadas exclusivamente a la docencia, en sentido estricto, se trata aún de casos excepcionales, por lo que el desarrollo de estrategias de articulación o convenios de colaboración resulta una alternativa atractiva para la gran mayoría de estas IES TP.

> *Muchos de nuestros docentes hacen clases en la universidad y también hacen clases con nosotros. Pero también tenemos obviamente docentes que hacen clases, yo diría que muchos docentes, en una o dos partes, esa es una realidad. Y sobre todo nosotros tenemos un, yo diría, un tope de horas en las que pueden trabajar acá. Son 24, 25 horas, no más. No tenemos docentes que hagan 40 o 44 horas, sino que es un tope de 20 y tantas horas. Pero que los tengamos, por decir, a mano, ayuda mucho porque eso da estabilidad y nos podemos nutrir también de lo que se hace en la propia Universidad.* (IP regional)

8.1.9 ¿Docentes que provienen de la enseñanza media?

En contraste con lo anteriormente expuesto, solo en un caso se señaló que resulta pertinente para el logro de los objetivos de formación en la educación técnica de nivel superior, la contratación de profesores que se desempeñen en la educación media. Como se recogió en la encuesta desarrollada en el marco de este estudio, solo el 3,8% de los profesores complementan su carga laboral impartiendo clases en esta modalidad educativa. Más allá de lo anterior, el contenido de la siguiente cita refiere a un punto relevante: el currículo nacional de la educación media técnico profesional está, desde hace 30 años, construido en base a un modelo de competencias, por lo que los profesionales que se desempeñan en este tipo de establecimientos deberían tener mayor conocimiento y experiencia acerca de un modelo curricular que algunas instituciones de nivel superior recién están instalando en su estructura curricular. La apertura a la colaboración e intercambio con centros escolares de educación técnica puede ser, desde este punto de vista, también un aporte al desarrollo para algunas instituciones en las cuales la construcción o la reelaboración de su propuesta curricular es todavía incipiente:

Nos ha dado buenos resultados contactar profesores de los liceos de enseñanza media, de la EMTP. Yo creo que es más o menos razonable pensarlo; el CFT está más cerca de la educación media técnico profesional que la educación universitaria por razones lógicas. Entonces nos ha dado buenos resultados esta gente que ha venido de algunos colegios, están muy bien preparados, conocen los modelos en base a competencias, los capacitan, son más cercanos al tema y más cercanos a los alumnos. Por lo tanto, con mis jefes de carrera, hemos tratado de intencionar que traten de buscar gente del mundo de EMTP porque creo que agregan más valor a la formación nuestra que traer gente de universidades, por ejemplo. (CFT estatal)

8.2. Sobre el proceso de contratación de docentes

De acuerdo con lo referido en las entrevistas, y tal como se ha expuesto en el punto anterior, pese a que en la mayoría de los casos existiría un núcleo o cuerpo relativamente estable de profesionales que colaboran en las tareas de docencia al interior de las instituciones, de igual modo, se evidencia la existencia de un segmento de profesionales que presentan mayor movilidad y rotación en el ejercicio de sus cargos. Aunque existen varios factores asociados, el hecho de que para un número importante de profesionales la relación con la institución se base en un contrato a honorarios de corta duración y por un número limitado de horas de docencia, constituye una de las principales causas de esta situación. En esta sección se presentan los principales temas que derivan de este punto y que refieren a las modalidades de contratos predominantes, mecanismos de búsqueda del personal, selección y formas de categorización en los casos donde esto ocurre[11].

8.2.1 Búsqueda de profesionales

Los procedimientos de contratación de profesionales para las tareas de docencia muestran algunos contrastes entre las instituciones de carácter estatal respecto a las privadas. Aunque la norma legal reconoce para ambos tipos de instituciones su condición de autónoma y, por tanto, la delimitación de los mecanismos de contratación de acuerdo con los reglamentos internos, las regulaciones existentes para las primeras tendrían un efecto de mayor burocratización. Mientras los CFT estatales reportan procedimientos formales de contrato a través de mecanismos regulatorios para las instituciones de carácter público, las instituciones privadas evidencian mayor flexibilidad, lo que les permite sortear procedimientos tales como concursos públicos; estos últimos, en palabras de algunos entrevistados, lentifican o rigidizan el proceso de búsqueda e inserción de profesionales a las actividades de docencia:

11 Como se podrá ver, estos procedimientos o mecanismos están tratados desde la "narrativa" que despliegan nuestros entrevistados, incluyendo argumentos que fundamentan o explican determinadas situaciones. En el capítulo 9 de este Informe Final se revisa la formalización de tales procedimientos en los reglamentos de algunas instituciones.

Nosotros los concursos los hacemos públicos por las plataformas con toma de razón por Contraloría, los publicamos y después una empresa externa hace la selección, y es ahí donde sabemos cuántos postulantes postulan. Ese es el tema. Ni te explico cuánto me demoro en contratar un profesor yo. Hacer un concurso son cuatro meses con anticipación porque la toma de razón me la representan y tengo que corregir, dependiendo del abogado que me lo corrige, el año, por lo tanto, y hay profesores que se me caen incluso partiendo la semana de clase. Mira, dos profesores ya me renunciaron y las clases las parto el lunes. Pero esas son las reglas a las que tengo que ceñirme. (CFT estatal)

Llegan por redes de contacto, hacemos publicaciones en distintos portales y contactos muchas veces también con los empleadores. Las escuelas tienen contacto con los empleadores, entonces también por ahí llegan. Pero muchos en redes, el mundo de la educación; llega alguien que viene de otra institución y le faltan profes, y tiene los contactos, y trae los profes. Así se mueve mucho la educación (…) Y además llegan muchos espontáneamente. O sea, yo recibo muchos mails, "me gustaría hacer clases, no sé qué", miro el currículum, "ah, ha hecho clases", y lo voy derivando a las sedes, porque en realidad yo no llevo ese control, la sede sabe qué profes le faltan, hasta la época en que empiezan a llegar hartas solicitudes. La gente se mete a las páginas y va mandando, yo creo. (IP presencia nacional)

El recurso de las redes de contactos para llenar cupos de docencia es una práctica extendida en estas instituciones. Tal como se señala en la siguiente cita, en este proceso constante, los jefes de carrera tienen un rol fundamental. Aunque existen mecanismos institucionales de convocatoria o concursos

para ocupar cargos, en sentido estricto, es en el nivel de las carreras u otras unidades similares (algunas instituciones se organizan en escuelas que gestionan un número limitado de carreras) donde se generan los círculos de contacto personales y, como consecuencia, la organización de grupos de trabajo. Aunque no existe mención explícita a este hecho, nuestra interpretación es que esta dinámica favorece la estabilidad del cuerpo de docentes y puede ser un factor que limite la rotación aludida anteriormente:

> *Tenemos en la página un "Trabaja con nosotros". Llegan muchos currículums desde ahí. Cuando se ha hecho una oferta laboral también llegan muchos currículums desde LinkedIn institucional. Y bueno, y también cada jefe de carrera acude también a sus redes porque son profesionales. Y de repente, por ejemplo, si hemos tenido alguna dificultad, que se nos cae un profe a mitad de semestre por cualquier circunstancia, siempre el resto del equipo docente está como "oye, mira, yo tengo un conocido que puede cumplir el perfil", entonces también el boca a boca nos ha servido.* (CFT temático)

8.2.2 Selección de docentes

Aunque en el modelo discursivo predominante se destaca el rol de las unidades académicas (carreras o escuelas) en la decisión final de contratación de un profesional para cubrir una necesidad de docencia, en todos los casos operan mecanismos institucionales destinados a preservar la idoneidad de los candidatos con el perfil de docente definido en sus reglamentos. Debido a que las IES TP difieren significativamente en tamaño, cobertura y complejidad de su oferta curricular, tal institucionalidad, en algunos casos, corresponde a direcciones centralizadas –por lo general, Dirección de Desarrollo Académico y Dirección de Desarrollo Curricular– o en su defecto, a unidades que cumplen esta función e incluso puede corresponder al trabajo de una sola persona. El procedimiento de ajuste al perfil docente de los candidatos a ser contratados se describe en la siguiente cita de un representante de un IP con presencia nacional:

> *Se define el perfil docente de acuerdo con las competencias que tiene que impartir. Y este perfil docente tiene que incorpora tanto aspectos formales, desde el punto de vista de la titulación, del tipo de estudios que requiere, etc., como también aspectos desde el punto de vista de la experiencia laboral, el tipo de proyectos en el cual trabaja, etc. Y es mandatorio en el sentido en que nosotros medimos justamente cuál es el nivel de cumplimiento del perfil docente de acuerdo con estos requisitos. Entonces en la etapa de desarrollo el perfil docente lo definen siempre las escuelas en*

> *conjunto con la dirección de desarrollo curricular que maneja los procesos; lo definen las escuelas, y esto es un insumo después para que las sedes, las direcciones académicas, directores de carrera contraten a los profesores. Y uno de los indicadores que nosotros tenemos es justamente el nivel de cumplimiento del perfil docente.* (IP presencia nacional)

En todo caso, en la selección de docentes pueden operar distintos filtros institucionales que resultan discrecionales en función de sus propios reglamentos o modelos de desarrollo institucional. En la siguiente cita se explicita un procedimiento estandarizado al interior de un CFT estatal que dista bastante de los procedimientos utilizados por el resto de las instituciones:

> *Nosotros generamos un sistema de selección de los profesores, que a mí me tocó prepararlo y yo tomé un poco de buenas prácticas entre lo que hace México, Alemania y Finlandia. Entonces la verdad es que hicimos un arduo proceso de reclutamiento. Nuestro profesor pasa un filtro que es competencias curriculares, experiencia laboral, todo lo que es papel, y luego viene un filtro que es una prueba, el profesor da una prueba de 400 preguntas, que tocan preguntas de lenguaje, preguntas de matemáticas, de raciocinio, y un set de 80 preguntas que tienen que ver con identificar si el profesor es pluralista, democrático, inclusivo. Después de eso pasa una entrevista psicolaboral y después de eso una clase asistida con una comisión. Entonces es un filtro bien álgido. Al respecto ellos coinciden que nunca habían tenido un filtro tan exigente, algunos se sintieron incómodos, sobre todo los que tienen mucho tiempo trabajando en el área.* (CFT estatal)

A diferencia de lo señalado por otros entrevistados, el procedimiento de selección y reclutamiento que se informa en la cita anterior resulta particularmente exhaustivo en consideración a la medición de competencias curriculares, conocimientos generales y cultura cívica; este último aspecto es llamativo ya que aborda una dimensión mucho más amplia que el manejo de conocimientos y habilidades propias de la docencia en el área de especialización de estos profesionales. En la entrevista no se profundizó respecto al grado de validación de este instrumento y su pertinencia como medio de contratación de docentes para la Educación Superior Técnico Profesional. Como se indicó, no existe una normativa ni un estándar para la contratación de docentes en las respectivas IES y, en general, estos procesos responden a los reglamentos que cada institución define para el cumplimiento de su plan de desarrollo o proyecto institucional.

8.2.3 Modalidad de contratos

En la primera parte de este Informe Final se entregó información acerca de la distribución de los docentes en las IES técnico profesional por tipo de contrato que mantienen en las instituciones donde trabajan. En la Encuesta Docentes ESTP 2023, el 43% señaló laborar bajo el modelo de contrato de honorarios, el 45% señaló hacerlo bajo la modalidad de contrato indefinido o planta y un 10% con contrato temporal o fijo. Con todo, la información agregada no se refleja de la misma manera en las instituciones en particular. Mientras algunas tienen una distribución de su planta docente relativamente cercana a esa estructura, en otros casos, particularmente instituciones de tamaño pequeño, predomina la modalidad de contrato a honorarios, siendo muy reducido el personal con contrato indefinido o planta. Las siguientes dos citas expresan esa distinción:

> *La mayoría de nuestros docentes son contratos part time con boleta a honorarios. Ellos tienen un contrato de prestación de servicios, con contrato de prestación de servicios, pero con pago de honorarios. Tenemos docentes de planta que son docentes que están con nosotros, cada escuela tiene uno o dos docentes de planta, y el área de ciencias básicas tiene docentes de planta, pero la mayoría de nuestros docentes son docentes part time, con boleta de honorarios, pero con contrato de prestación de servicios.* (IP regional)
>
> *Se ha potenciado harto la contratación de plazo indefinido, pero sigue manteniéndose la contratación de honorarios porque hay profesores que trabajan en más de alguna institucióno empresa. Entonces si bien los contratos indefinidos, que también tienes a los contratos de planta que son los administrativos que hacen docencia, son alrededor del 30%, y honorarios serán el 50% una cosa así. Hay contratos de plazo fijo también, que son anuales. Eso es alrededor del 15%, más o menos.* (IP temático)

Algunos entrevistados justifican la preeminencia del contrato a honorarios en función de la especificidad de la docencia en este tipo de educación y la necesidad de contar con profesores que representen el modelo dual. Con todo, como puede verse en la siguiente cita, la exigencia de avanzar hacia una figura de organización educativa más compleja –y que está en la base de algunos de los requerimientos de acreditación– sitúa la necesidad de ampliar el cuerpo docente estable y, por lo mismo, el crecimiento de profesionales con contrato indefinido.

> *Todos los docentes tienen contrato a honorarios. Por lo tanto, no hay una dedicación exclusiva. Ellos vienen del mundo laboral, necesitamos que estos docentes vengan del mundo laboral, entonces son a honorarios. Sí estamos un poco encaminados a que ciertas áreas que son sobre todo estas áreas transversales que tiene el nuevo modelo educativo, hacer una comuni-*

dad docente y poder tener una cantidad de docentes con dedicación exclusiva, y esto para poder ver también todo lo que es la vinculación con el medio y ampliar un poco el área. (CFT regional)

El personal que tiene contrato de planta en estas instituciones corresponde, en su gran mayoría, a aquellas personas que cumplen funciones administrativas, de dirección de carrera u otras unidades institucionales, o bien aquellos que cumpliendo funciones de docencia preliminarmente, han ampliado el rango de sus tareas como, por ejemplo, en coordinaciones de docencia, de prácticas laborales o diseño curricular.

Entre los casos participantes en el estudio también se encuentran unas pocas instituciones que han avanzado hacia un modelo de gestión docente destinado a la contratación del personal bajo un régimen de contrato indefinido, posibilitando una mayor estabilidad laboral de los profesionales. Como se explicita en la siguiente cita, esta política está acompañada de un modelo de categorización de los profesores, lo que también permite la proyección de una carrera académica o funcionaria[12]:

Nosotros contratamos en general los docentes por el año, o sea de marzo a diciembre, y tenemos una categorización docente donde el docente que ingresa lo hace en la categoría docente asistente, y después viene una categoría que es docente instructor, y después viene otra categoría que es docente adjunto. Y en la medida que van tomando años de experiencia y van postulando se van generando estos contratos de docentes instructor, que son como los especialistas del área y todo y que son referentes para clases, y esos docentes pasan a tener un contrato indefinido. (IP presencia nacional)

8.2.4 Categorización

En conformidad con lo indicado anteriormente, los procesos de categorización corresponden a iniciativas acotadas en algunas instituciones y muy relacionadas con procesos de soporte o desarrollo institucional asociados al quehacer docente. A diferencia de la cita anterior, en la cita siguiente, este IP de presencia nacional describe que, junto a la exigencia de una serie de aspectos formales de evaluación y respaldo de jefaturas docentes, algunos profesionales pueden categorizarse en la medida que asumen tareas que van más allá de, como se indica, solo venir a hacer las clases. En este caso, la categorización está mayormente asociada a funciones diferenciadas dentro del quehacer institucional:

12 En el capítulo 10 de este Informe Final se presenta con mayor detalle una experiencia institucional que sintetiza este modelo de gestión de la docencia.

Para postular a esta categorización, claro, debe tener años de experiencia, debe tener una evaluación sobre la media que, o sea sobre el mínimo que pedimos a la institución que es como un 85%, debe tener el respaldo de la sede, de la escuela, en el fondo tiene que haber todo un proceso que apoye, porque finalmente nosotros con esos docentes trabajamos temas de vinculación con el medio, temas de ajustes curriculares. O sea, aportan mucho más que solo venir a hacer las clases. Eso es lo que buscamos también con tener esta comunidad docente, aunque con los otros uno igual puede contar. O sea, yo desarrollo programas de capacitación docente y de repente en vez de ir a buscar especialistas afuera también trabajo con los mismos internos (…) el adjunto ya es, por ejemplo, un coordinador, un director de carrera, que además dentro de su jornada hacen clases. Su porcentaje de clases es mucho más bajo porque tiene mucha más labor administrativa, pero nos importa el contacto con el estudiante, en el fondo porque el ser un coordinador de carrera o el ser un director de carrera por una parte debe tener todo el tema, la visión como panorámica de qué está pasando en el mundo, contacto con los empleadores. (IP presencia nacional)

En una línea similar, un representante de un CFT estatal describe un proceso incipiente destinado a favorecer este tipo de categorización, aunque se trate de un proceso voluntario y, al igual que en el caso anterior, condicionado a la asunción de responsabilidades complementarias al ejercicio exclusivo de la docencia:

El reglamento docente habla de la categorización, que es un tema voluntario, y que lo que pasa es que tiene que cumplir ciertos requisitos y fundamentalmente permanencia. Entonces ya, ahora, nosotros ya deberíamos empezar a tener profesores que podrían manifestar intenciones de categorizarse, ir escalando en el tema. Ahora, la categorización te puede dar algunos beneficios, por ejemplo, contrato de trabajo estable, un poco más de horas, horas de docencia indirecta, de apoyo a alumnos, más administrativo (…) No hemos tenido problemas con la fidelización, no tenemos alta rotación, yo creo que si tenemos rotación estamos dentro del promedio del sistema, pero ahora deberíamos empezar a categorizar profesores y entregarles distintos beneficios justamente para poder tener mayor presencia. Por ejemplo, líderes de línea, que son profesores especialistas en sus temas y que apoyan a los jefes de carrera en temas de la especialidad, que uno a veces se olvida de eso que es súper

> *importante, porque los cabros vienen aquí a estudiar contabilidad, electricidad, y los profesores tienen que ser los expertos. Entonces ahí, por ejemplo, tenemos un área en donde nosotros ya tenemos algunos líderes de línea, en donde ya el próximo año podríamos pensar en ir entregando otras formas de contrato, si es que ellos quieren, porque a algunos no les conviene.* (CFT estatal)

El desafío de categorización del personal docente parece ser una iniciativa incipiente en la gran mayoría de las instituciones participantes de este estudio y, por lo mismo, un nudo crítico sobre el cual es factible el desarrollo de políticas de orientación o apoyo:

> *Nosotros tenemos para este año un reto importante, el desafío más grande, que es el trabajo con caracterización y principalmente jerarquización, que en el fondo es categorizar a nuestros docentes y obviamente brindarles algún tipo de carrera docente. Y eso para nosotros sería un logro, un gran desafío en cuanto a las condiciones laborales de los docentes.* (IP regional)

En las entrevistas existió una escasa mención a las causas o procesos asociados a la desvinculación de los docentes, aunque por lo general corresponde a una mala evaluación de desempeño verificada en las instancias de evaluación de la docencia[13]. La diferenciación por tipo de contratos permite procedimientos más expeditos para el término de la relación laboral en el caso de los docentes a honorarios. Un representante de un CFT estatal que reglamentariamente ha establecido la contratación de los docentes bajo el régimen de plazo indefinido indicó que, aunque esto favorece la estabilidad laboral de los profesionales, por otra parte, representa un problema administrativo e incremento de costos cuando, por diversos motivos, existe la decisión de desvincular a un docente.

8.3. Inserción, inducción y capacitación inicial de los docentes de IES TP

Un aspecto que resulta coincidente para el conjunto de las instituciones entrevistadas en este estudio dice relación con la existencia de mecanismos formales de inserción e inducción a los profesionales que se incorporan para prestar servicios de docencia, más allá de la extensión horaria y el tipo de contrato definido para tal efecto. En general, todas las instituciones reportan algún procedimiento destinado a orientar a los profesionales sobre su modelo educativo y exigencias mínimas de gestión de los cursos o módulos a su cargo.

A diferencia de lo expuesto, se observa mayor variabilidad en las actividades de capacitación o reforzamiento ulterior al compromiso de la actividad curricular en sí misma. Aunque las instituciones de mayor tamaño y cobertura cuentan con un soporte de gestión mayor –es decir,

13 Véase la sección 9.4. de este Informe Final.

con unidades a cargo de diagnosticar, preparar e implementar iniciativas de apoyo–, el eje fundamental del vínculo institucional de los docentes es con los respectivos jefes de carrera, quienes cumplen un rol relevante de triangulación de información y requerimientos entre docentes e instancias centrales de las respectivas instituciones.

8.3.1 Inserción e inducción de los docentes

En todas las entrevistas se mencionan procesos de inducción a los docentes nuevos con el objetivo de que estos conozcan el proyecto educativo institucional, el modelo formativo que estructura los programas de estudio y se interioricen de los sistemas y soportes para el quehacer docente. Esta inducción puede tener distintos niveles de formalización y estructuración de componentes en relación con las tareas que deben cumplir los profesionales en su trabajo al interior del aula. Aunque algunos entrevistados señalaron que esta está enfocada principalmente al conocimiento del programa del curso o módulo que deberá desarrollar y/o lineamientos generales de la política de planificación de clases o evaluación de los estudiantes, en otros casos, se describen mecanismos y procedimientos estandarizados y que remiten a un modelo formal al que deben adecuarse todos los docentes que realizan actividades de docencia:

> *Nosotros a los docentes tenemos institucionalmente definido un proceso de inducción. Cuando ellos ingresan tenemos un proceso de diplomado institucional en formación pedagógica basado en el modelo educativo por competencias y además tenemos la figura de un mentor académico que los acompaña durante todo lo que es el proceso de implementación del modelo educativo en las sedes. En cómo planificar, en cómo construir una clase, en cómo construir un proceso evaluativo, en sus exámenes institucionales, hacer talleres, hacer acompañamiento individual, dependiendo de cuáles vayan siendo las necesidades de cada una de las sedes. El proceso de inducción se realiza durante la primera semana. Tenemos una primera actividad que es una reunión ampliada donde se entregan las directrices como más institucionales de las sedes, grandes lineamientos. Después se baja a una reunión de carrera, que es de todo lo que va a ser ya el funcionamiento durante el semestre. Y luego todo lo que es el plan de inducción está en línea, está todo el material en línea con el uso de plataformas, la documentación, videos institucionales, cápsulas, y al final se termina con un breve quiz que el docente tiene que contestar. (CFT regional)*
>
> *Hacemos un proceso de inducción para que conozcan nuestra institución, nuestro modelo, y después vamos sumando otros tipos de formaciones porque*

nuestros docentes son profesionales del área en la que hacen clases, o sea no tienen una formación docente salvo algunos específicos (…) Entonces, a través de la formación docente nosotros les vamos dando herramientas para que puedan desarrollar una clase de acuerdo con las metodologías que nosotros tenemos, con las que trabajamos. Nosotros trabajamos con un modelo con enfoque en competencias, por lo tanto, el fuerte es desarrollar las habilidades de los estudiantes, como el aprender haciendo, más que desde lo teórico, la aplicación de los contenidos. (IP presencia nacional)

8.3.2 Clases simuladas o pruebas de suficiencia

Aunque la actividad de clase simulada forma parte del procedimiento de selección de los docentes nuevos en algunas instituciones, también representa un insumo de información básica para que los jefes de carrera y/o los encargados de desarrollo curricular en las instituciones identifiquen debilidades o necesidades de reforzamiento o apoyo en aspectos pedagógicos o didácticos de los profesionales. Según se señala en las entrevistas, esta información puede implicar acciones remediales previas a la asunción del curso a su cargo, o bien, servir de antecedente para actividades de capacitación en un momento posterior:

El profesor nuevo da una clase de prueba donde está el jefe de carrera y el coordinador, se hacen todas las sugerencias necesarias, [y se les propone] si es que hay que hacer cambios. Después tienen un proceso de inducción que tiene que ver con los contenidos y la metodología de su curso, y después del proceso de inducción, ya cuando estamos en clases, viene la invitación a capacitación, que se puede hacer solo en algunos momentos del semestre. (IP temático)

La necesidad de contratar a un docente la levanta el jefe de carrera, hace la primera entrevista, después la persona cuando pasa esa entrevista tiene que hacer una clase simulada y en la clase simulada efectivamente están estos muchachos del área curricular instruccional. Entonces el que está postulando a profe hace una clase de 15 minutos y ellos anotan todas las fortalezas y debilidades que tiene la persona que está postulando. Generalmente todos pasan la prueba, algunos quedan con algunas cosas, con observaciones de mejora, y ellos hacen después la gestión. Digamos "ya, mira, tú hiciste la clase, te vas a quedar como profe ahora", observan clases en la sala, se les avisa a los profes, y lo van ayudando, apoyando en mejores metodologías, indicándole cuáles son las brechas con las

cuales ellos tienen que mejorar. También hemos ido creando algunos cursos, generalmente online, son cápsulas que están en la plataforma para los profes, cómo preparar una prueba, cómo evaluar a distancia, cómo hacer una presentación, etcétera. (CFT estatal)

Una variante para el cumplimento de esta tarea corresponde a la figura institucional de los asesores pedagógicos o mentores mencionados en algunas entrevistas. Como puede verse, se trata de profesionales que realizan un diagnóstico del trabajo en aula de los docentes nuevos y, a partir de lo anterior, se generan instancias de apoyo personal o se desarrollan talleres destinados a reforzar los ámbitos más deficitarios detectados en la actividad pedagógica:

Tenemos asesores pedagógicos en cada una de las sedes, y los asesores pedagógicos hacen acompañamiento a los docentes. Como tenemos cerca de 800 docentes y un asesor pedagógico por sede, todos los docentes nuevos tienen que pasar por un acompañamiento docente. ¿En qué consiste? Se hace una reunión previa, se le cuenta lo mismo, el modelo, cómo funcionamos, todo, y se le va a visitar una clase. Y en la clase se revisa no desde el contenido teórico o el tema disciplinar puntual, sino que metodológicamente: cómo hace un inicio de esto, cómo inicia la clase, cómo hace el desarrollo y cómo la termina. Con esa evaluación se le hace una retroalimentación. (IP presencia nacional)

Hay un mentor en cada sede. Nosotros partimos con uno que circulaba en las sedes, iba haciendo talleres, después era unas poquitas horas para cada mentor en cada sede y ya llegamos a un modelo en donde las sedes grandes tienen una jornada completa y estamos en evaluación de poder aumentarle las horas para que, porque el cuerpo docente también ha ido creciendo porque la cantidad de carreras también ha ido creciendo y se ha ido diversificando. (CFT regional)

8.3.3 Acompañamiento y apoyo a la docencia

El proceso de inducción a los docentes no solo incluye la socialización del modelo formativo institucional y aspectos de desarrollo curricular de las carreras, también en varias de las entrevistas se menciona un conjunto de tareas administrativas que están directamente relacionadas con la realización de la docencia y que son parte de las obligaciones de todos los profesores. Así describe algunas de estas tareas un representante de un CFT estatal:

> *Los profesores tienen que cumplir con varias tareas administrativas antes de que haga la clase. Tiene que hacer la planificación completa en el curso, tiene que llenar un libro de clases, un libro de clases digital y más encima un sistema de GeoVictoria que tenemos para la inspección del trabajo por si vienen a revisarnos, o sea, tiene que firmar varias cosas. Entonces los tenemos que ir capacitándolos en todo. Hay algunos que no cumplen y los tenemos que ir corrigiendo. Ahí tenemos el tema administrativo, como toda institución se tiene que acostumbrar a todos los controles. Una vez que lo hace no hay problema.* (CFT estatal)

De igual manera, un aspecto que es destacado en todas las entrevistas tiene que ver con la necesidad de generar un proceso de acompañamiento y capacitación en el ejercicio de la docencia a los profesionales que se desempeñan al interior de las instituciones. Tal como se recoge en las dos citas siguientes, los diagnósticos son coincidentes en relevar la escasa o nula formación pedagógica de los profesionales que ingresan a ejercer la docencia en las IES técnico profesional, siendo necesario la inducción a un modelo de formación con énfasis en la aplicación práctica y el desarrollo de competencias. Las estrategias de acompañamiento son variadas y dependen de la arquitectura institucional y los recursos humanos y materiales disponibles para tal efecto; en todo caso, estas apuntan a reforzar procesos de planificación y estructuración de sesiones de clases, elaboración de instrumentos y formas de evaluación de los estudiantes, así como estrategias metodológicas y uso de herramientas didácticas:

> *Es bien drástico el cambio porque nuestros docentes no son de profesión profesores, son profesionales de la industria, de los servicios, de la salud, entonces no saben de pedagogía ni de formación, ellos son especialistas en sus áreas. Entonces, claro, cuando llega un docente, ellos replican la forma en cómo les enseñaron en la universidad, y en la universidad se enseña por contenidos, no por competencias. Entonces por lo menos los docentes que tenemos nosotros son docentes que aprendieron a la antigua. Ellos después replican el modelo, pero se encuentran acá con que hay técnicas, hay metodologías de enseñanza aprendizaje, hay procesos de evaluación, hay técnicas de evaluación, que no es llegar y pasar materia, hacer una prueba de preguntas y respuestas o de verdadero y falso, eso ya no es así. Entonces, claro, es drástico el cambio, es drástico. Entonces, ¿qué es lo que tenemos que hacer nosotros ahí? Es ir formando capacidades en los docentes a través de las capacitaciones que hacemos, a través de cursos, hemos ido incorporando estos conceptos en los docentes porque por lógica no los traen. No es malo que lo diga porque no*

es su formación, entonces nosotros debemos hacernos cargo de esa parte. (CFT regional)

Nosotros tenemos profesionales del área, porque somos un CFT temático; en lo disciplinar, en el contenido en sí de lo que ellos debieran pasar, el programa de asignatura, sí, todos, en eso no tenemos mayores dificultades. Lo que sí de repente nos cuesta un poco es cómo se entrega ese contenido, y ahí viene todo el departamento que tenemos de capacitación docente, donde tenemos líneas de capacitación y tenemos a los coordinadores académicos, que son profesores ambos; ellos trabajan directamente en el apoyo a la docencia: revisión de rúbricas, por ejemplo, estructuración de clases. Ellos le hacen un seguimiento y le enseñan obviamente a este docente que no es profesor "mira, los tips necesarios para que la clase tenga un inicio, un desarrollo, un cierre, una retroalimentación", cómo debe ser estructurada, o se enseñan metodologías, que algunos no las ubican todas. Obviamente se les enseña el modelo formativo de la institución. (CFT temático)

La importancia atribuida a este ámbito se expresa también de manera diferenciada de acuerdo con el tamaño y la diversificación temática de la oferta formativa de las instituciones. En la siguiente cita, un representante de un IP temático describe las tareas que se propone un Centro de Innovación y Desarrollo Docente generado a nivel central y la formalización de un diplomado de formación docente dirigido a todos los profesionales que trabajan en la institución.

En principio el eje fundamental fue la formación docente porque veíamos que, claro, nuestros profes estaban vinculados a sus campos, pero no tenían formación previa de tipo pedagógica. Y lo que hemos hecho en el tiempo es ir configurando líneas programáticas en cuanto a lo formativo, entonces tenemos siempre un diplomado docente que tiene, claro, esta tensión de ser voluntario. Tenemos asociado a eso un montón de talleres, workshop, acciones que son más de capacitación, que tienen más que ver con el uso de tecnologías o algún tema específico. (IP temático)

Algunas instituciones con presencia nacional explicitan las funciones de las Direcciones de Desarrollo Docente que tienen a su cargo la elaboración de instrumentos y actividades destinadas al mejoramiento del quehacer de los actores institucionales en la perspectiva de entregar una oferta educativa de calidad. Como puede verse en la siguiente cita, en el caso de este IP, la capacitación incluye no solo aspectos directamente relacionados con la práctica docente, sino que escala a la gestión de los equipos directivos y –en el marco de las exigencias de procesos de

acreditación– aborda cuestiones tales como iniciativas de innovación o vinculación con el medio:

> *En nuestro caso tenemos cursos cortos y tenemos diplomados, y hay algunos que van, desde lo más básico y después uno va escalando hacia lo que es la gestión, y de ahí, bueno, los jefes de carrera, directores de carrera, la planta que hace un trabajo importante de gestión. Hay otros que están mucho más vinculados hacia la docencia, la docencia efectiva. Y hay otros que están vinculados también a las nuevas funciones que se les están incorporando al docente de formación técnica profesional y en concreto estamos hablando de la vinculación, de la innovación, de una serie de elementos que antes tampoco estaban presentes y que hoy día ya, desde los propios criterios y estándares de acreditación y todo también son mandatorios.* (IP presencia nacional)

Como se ha insistido, el principal déficit diagnosticado en el perfil de los docentes que se integran a estas instituciones radica en el bajo manejo de metodologías de enseñanza-aprendizaje y la tendencia a reproducir un modelo formativo de corte expositivo. De este modo, los esfuerzos de capacitación apuntan a entregar insumos para el desarrollo de metodologías participativas, de innovación y creatividad en el aula o talleres de trabajo colectivo. Junto a lo anterior, como se explicita en la segunda cita, el otro tema que merece una atención especial corresponde a las tareas de evaluación. Como se verá en la sección siguiente, respecto a este punto no solo se busca desarrollar competencias en los propios docentes, sino que también se observa una tendencia en las instituciones a formalizar procedimientos y generar instrumentos estandarizados:

> *Tenemos cursos de metodologías activas donde nosotros definimos ciertas metodologías con las que nos vamos a focalizar y sobre esas metodologías, dependiendo de la asignatura, el docente puede ir trabajando una u otra, entonces también se les enseña, se les hace curso de metodologías activas. También tenemos curso de creatividad en el aula. En el fondo cómo hacer clases más entretenidas, digamos, y salir de la clase más tradicional de colegio. Entonces, bueno, hoy día los colegios también están bien entretenidos, pero en el fondo también les entregamos ese tipo de herramientas porque como vienen del mundo del trabajo probablemente desconozcan. Ahora, hay muchos que son súper proactivos y hacen unas clases súper entretenidas.* (IP presencia nacional)
>
> *Hemos apoyado fuertemente también es el tema de evaluaciones. Cuando llega la hora de la evaluación el docente se complica bastante en cómo evaluar. Nosotros no nos metemos en la parte técnica, sola-*

mente hacemos el apoyo desde el punto de vista de que el instrumento de evaluación esté bien confeccionado, que tenga cierta coherencia, que dé cuenta de los resultados de aprendizaje, entonces los docentes nos envían sus instrumentos, sus rúbricas, sus pautas, y nosotros les hacemos algunas observaciones de mejora sin cambiar mucho el centro, pero sí, claro, nos hemos dado cuenta de que requieren ciertas mejoras. Entonces, y eso son ya apoyos ya más directos, los hemos enviado a cursos de capacitación en metodologías de enseñanza aprendizaje y en evaluación, pero claro, o sea en el curso queda súper clarito, pero después viene la puesta en práctica y, claro, hay que hacer reforzamientos también ahí. (CFT regional)

8.4. Tendencia a la estandarización: marco del desarrollo de la actividad docente

8.4.1 Estandarización de cursos y procedimientos

Una característica común en el sistema de educación superior corresponde al principio de libertad de cátedra. Esto es, a partir de la definición de un marco curricular y una estructura de programas de estudio generales, cada docente desarrolla un modelo de curso de acuerdo con su propia experiencia y énfasis temático dentro de los márgenes que tales programas establecen. Sin embargo, como se desprende de la siguiente cita, en muchas instituciones se reconoce la necesidad de estandarizar ciertos procedimientos básicos en el ejercicio de la docencia con el objetivo de preservar la coherencia y el cumplimiento de los objetivos curriculares de los respectivos módulos, cursos o programas de formación.

Para facilitar que cada docente pase el currículo como es debido, los procedimientos estandarizados más comunes son los de planificación de las unidades o sesiones definidas en los cursos y, lo ya mencionado, las evaluaciones aplicadas a los estudiantes:

Yo llegué acá a la institución el año 2010 y estábamos en pleno proceso en empezar a adaptar este currículum basado en competencias; todo era como muy "bueno, estos son algunos lineamientos", "esto es algo que es lo que tú puedes hacer, hacemos algunos talleres y tú puedes participar [...] pero después se comenzó a generar procesos más estandarizados, lo que llevó a que el docente también pudiera verse más acompañado en cada uno de los diferentes procesos que tenía que pasar, pero también a estar más sujetos a revisión los mismos elementos curriculares que él tenía que construir, que tal vez antes era mucho más

> *libre, y eso nos generaba que no necesariamente el docente estuviera pasando el currículum como debiera haberlo pasado. Por eso empezamos a estandarizar procesos de planificación, el rediseño también nos ayudó en eso. Tenemos estandarizados los procesos prácticos mínimos obligatorios que el docente debe realizar, por lo tanto, no es "yo llego e improviso un práctico en la clase" sino que "yo tengo el instrumento, tengo el instrumento evaluativo, sé qué es lo que debo realizar, cómo debo evaluarlo".* (CFT regional)

Una posición extrema sobre este punto lo expresa un representante de un IP con presencia nacional, al señalar que no existe libertad de cátedra en el desarrollo de los cursos al interior de cada carrera. La formalización de planes y programas y los procedimientos asociados reflejarían esta perspectiva institucional que encuentra en el modelo de desarrollo de competencias la especificidad curricular de tipo transversal para el conjunto de la oferta formativa:

> *Tenemos todos los programas estructurados, no tenemos libertad de cátedra, o sea el docente se rige por la estructura del programa. En el programa se define la asignatura, las competencias, las unidades de aprendizaje que tributan al logro de la competencia, entonces en función de eso ellos van desarrollando las actividades.* (IP presencia nacional)

8.4.2 Exámenes integrados

Con distintos niveles de desarrollo en la estructuración de su oferta formativa, puede decirse que el enfoque curricular que orienta el diseño de planes y programas de estudio en la Educación Superior Técnico Profesional es el de competencias laborales. La competencia laboral se puede entender como el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que se necesitan para realizar eficientemente una determinada actividad y, por lo mismo, incluye el saber desempeñarse en un determinado contexto, combinando y movilizando los recursos necesarios para lograr un resultado esperado (Vargas, 2004).

Tal especificidad curricular del modelo formativo técnico profesional ha llevado a varias instituciones a proponer y desarrollar alternativas de evaluación que permitan dar cuenta de un efectivo manejo de competencias por parte de los estudiantes. Para tal efecto, se menciona la estandarización (o por lo menos la formalización) de evaluaciones integradas que incluyan varios módulos, cursos o programas formativos que tributan al perfil de egreso de los estudiantes:

Eso es algo que hemos ido intencionando desde el área curricular. Ahí el área curricular trabaja todo lo que son exámenes integrados donde, y también en todo lo que fue la reformulación de los planes de estudio con el rediseño curricular, integramos todas las competencias. Es decir, que un plan curricular de un módulo no solo abordara las competencias técnicas sino que también abordara las competencias básicas y las competencias transversales hasta que hubiera una integración del proceso de aprendizaje, y no solo el área de comunicación abordara comunicación, no solo el área de ética viera lo de ética, desarrollo personal, sino que el proceso evaluativo fuera integral porque en el fondo las competencias del estudiante van a ser evaluadas de forma más íntegra en el logro del perfil de egreso. Y ahí también ellos trabajan todo lo que tiene que ver con exámenes integrados donde ven cómo las asignaturas, entre tres asignaturas, por ejemplo, crean un solo producto evaluativo. (CFT regional)

8.4.3 Evaluación y seguimiento al docente

En un plano distinto, el otro ámbito de gestión de las IES técnico profesional en el que se observan procedimientos estandarizados corresponde a la evaluación de los docentes. Al igual que en el sistema universitario, uno de los principales instrumentos utilizados es la evaluación que realizan los estudiantes en los respectivos cursos. Adicionalmente, como se señala en las citas siguientes, la mayoría de las instituciones recurre a procedimientos complementarios que incluyen la evaluación de los jefes directos y la revisión de registros y cumplimiento de tareas procedimentales establecidas en el modelo formativo institucional:

Tenemos la evaluación de desempeño docente, donde hay una evaluación que tiene tres etapas. Una, el docente hace una autoevaluación de su gestión; el director de carrera, que es el jefe directo de los docentes, también evalúa su gestión desde la parte como más administrativa del cumplimiento de las notas, no sé, la asistencia, ese tipo de cosas; y la que hace los propios estudiantes a sus docentes y a la asignatura (…) se hace todos los semestres. El campus a distancia trabaja con, o sea si bien tenemos una programación semestral, se divide por bimestre, entonces cada cierre de bimestre hay una evaluación en el campus a distancia, pero la presencial es semestralmente. (IP presencia nacional)

La evaluación 360 consiste en una evaluación que

hace el jefe de carrera, una evaluación que hace la unidad de apoyo al docente, desarrollo y apoyo al docente, que es observación de clases, etcétera. Nosotros partimos un primer año donde fueron observados todos los profesores en sala por una, por dos veces, los jefes de carrera con la evaluación de los deberes administrativos, la jerarquía y los estudiantes en su evaluación semestral. A partir del segundo año la unidad curricular lo que hace es evaluar aquellos profesores que son descendidos en su evaluación de estudiantes o hay algo que nos llame la atención de rendimiento, y nos llaman la atención no solamente rendimiento descendido sino aquellas secciones en que aprueban todos, digamos, algo que nos llame la atención; aquellas solicitudes que los jefes de carrera hagan a la unidad curricular, "oye, sabes qué, tenemos un problema con esto"; y aquellas cuestiones que nos brotan de evaluación de estudiantes. (CFT estatal)

Como se indica en la cita siguiente, la instalación de un sistema de evaluación riguroso permite la calificación de los docentes y generar mecanismos de advertencia y/o apoyo para la rectificación de conductas o procedimientos que explicarían una baja calificación. La reiteración de esta situación permitiría generar un proceso de desvinculación orientado por antecedentes objetivos:

Nosotros tenemos el sistema del PAID, que es el Programa Integrado de Acompañamiento Docente, que comienza desde que el docente entra hasta que pone sus notas y sale con nosotros. Pero con un docente evaluado con bajo desempeño, para nosotros es bajo desempeño es la escala de 1 a 7, bajo desempeño es menos de 5, menos de 5,2, creo que era, 5,5, y ese docente es acompañado. Es decir, se toman todos estos docentes que tienen esta mala evaluación, se conversa con ellos y el departamento de desarrollo de docencia los toma y les hace un acompañamiento. Es decir, va a la sala de clases, obviamente se profundiza el por qué, las causas. A veces hemos tenido problemas que hay que solicitar ayuda al departamento de Apoyo al estudiante, para que intervenga en la sala de clases. Tenemos todo un sistema pensado en cuál podría ser el problema. El problema puede ser un docente que tenga pocas estrategias para trabajar en el aula, hemos tenido también, pocos, pero se detectan rápidamente docentes que de repente no van a hacer sus clases, y no les avisan a los estudiantes. Entonces ahí nosotros se detecta inmediatamente, se conversa con el docente. Todo esto permite un mejor control de su trabajo y, eventualmente, tener elementos objetivos para finalizar el vínculo con esas personas. (IP regional)

8.5. Vinculación con el medio y con el sector productivo

Un tema emergente en varias instituciones dice relación con la importancia que han adquirido las actividades de vinculación con el medio y el rol que cumplen algunos docentes en esta tarea. Como se explicita en las citas siguientes, esto ha llevado a impulsar un trabajo formativo aplicado o en vinculación con actores u organizaciones territoriales que incide en una diversificación de las tareas y, por tanto, en las horas de dedicación profesional de los docentes involucrados en las iniciativas:

> *Nosotros no tenemos tesis ni proyectos, pero hay una asignatura de título donde desarrollan un tema y nos ha servido para que se lo presenten a empresas. El vínculo con la empresa lo debemos tener, para allá tenemos que apuntar. Nosotros hoy día teníamos en primero y segundo año actividades de extensión, pero lo que es vinculación con el medio, la bidireccionalidad, que le sirva a la empresa, que tenemos que trabajar con la empresa nosotros, que les sirva a nuestros alumnos, tenemos que desarrollar todo para allá. Y, tiene que ser con los profesores.* (CFT estatal)
>
> *Hay un espacio que es emergente, que se viene generando en los últimos dos años, donde a través de vinculación con el medio o de la unidad de innovación se han ido incorporando docentes a ciertas iniciativas, a algunos proyectos de vinculación o proyectos de innovación, y claro, eso implica que el docente tenga un poquito más de dedicación, porque está trabajando en el proyecto, entonces, y algunos de esos proyectos también, de hecho, tienen que verse reflejado con los estudiantes. Entonces el docente con sus estudiantes aborda alguna actividad, alguna problemática. Entonces de esa manera se han podido incorporar, digamos, de forma paulatina, escalada, algunos docentes de áreas específicas. Por ejemplo, hemos tenido experiencias en el área de administración de empresas donde han desarrollado alguna iniciativa, en el área agropecuaria también se desarrolló algunas iniciativas.* (CFT regional)

La articulación de actividades de formación con diversas experiencias sociales constituye un espacio potencial de desarrollo para aquellas instituciones que presentan una fuerte identidad temática y/o expresan, como algunas sedes locales o regionales de IES TP, un vínculo territorial relevante.

Por otra parte, un aspecto que toca tangencialmente el foco de interés de este estudio tiene que ver con la percepción que existe al interior de las instituciones sobre el rol y la participación de los actores del sector productivo en el desarrollo de las propuestas curriculares y las estrategias formativas de las IES TP.

Como se puede ver en la cita siguiente, la representante de un IP con presencia nacional considera que, salvo algunas excepciones, estos actores tienen un escaso vínculo con los esfuerzos educativos o de generación de capital humano, cuestión que redunda en la dificultad para fortalecer propuestas formativas que sean funcionales a sus propios intereses y necesidades. Como consecuencia de lo anterior, la práctica docente también se ve afectada al no contar con insumos que pueden ser relevantes para la propia actualización de los conocimientos o información de los cambios en el mundo socioproductivo:

> *Yo creo que en algunas áreas es mucho más fácil que se involucre la industria, o sea lo hemos visto en el tema de la minería, que fue de los primeros que desarrolló el proyecto Eleva y con eso mucho más integrado, pero hay otros que aun cuando tienen la disposición no se dan el tiempo, y ahí yo creo que estamos al debe. O sea, ¿de qué manera logramos incentivar a estos empresarios a que participen mucho más activamente? Porque al final del día si lo miramos súper fríamente nuestro cliente, nosotros como institución de educación superior, son las empresas, porque estamos formando a la gente que ellos quieren o que ellos necesitan para desarrollar su función (…) yo veo mucho que el área de la minería y la construcción están muy ligados a la educación. Las otras participan, van a seminarios, pero no los siento tan integrados, y a lo mejor estoy súper equivocada, digamos, por ahí alguien dice "no", pero creo que estamos al debe en general.* (IP presencia nacional)

8.6. Requerimientos de apoyo externo para la gestión de la docencia enla Educación Superior Técnico Profesional

En la presentación de los principales elementos de la gestión docente que se relevan en el discurso de los representantes de las instituciones, destacan algunos requerimientos que dependen de esfuerzos extrainstitucionales y que podrían orientar políticas de desarrollo hacia el sector en el futuro próximo. Se trata de cuatro ámbitos de requerimientos que se describen a continuación:

Una primera recomendación de requerimiento alude al problema de la fragmentación institucional reseñado anteriormente. Ante esto, se propone el desarrollo de iniciativas de reconocimiento e intercambio de experiencias o la discusión de temas de interés común –por ejemplo, declive y surgimiento de nuevos tipos de empleos, innovación tecnológica o impacto en la docencia de la inteligencia artificial– que permitan retroalimentar el trabajo y desarrollar nuevas propuestas para la docencia. La realización de seminarios o encuentros de intercambio, la sistematización de modelos de gestión o buenas prácticas institucionales son algunas de las alternativas que podrían facilitar este trabajo:

> *Una cosa que no hacemos es compartir buenas prácticas. O sea, yo comparto con gente que conozco de otras instituciones, pero a lo mejor hacer seminarios o a lo mejor cosas como más internacionales para saber qué está pasando en otras. Uno lo hace, yo voy, yo investigo, yo me meto, en forma individual, pero no sé si hay mucho que sea atractivo desde la mirada del docente para participar en un "compartamos buenas prácticas" o hacer un seminario de qué es lo que se viene porque, como por naturaleza somos resistentes al cambio, todo lo nuevo nos genera temor, entonces ser el primero en algo también es súper difícil. Entonces de repente hacer como ciertas reuniones, como lo hacen los colegios de repente, ellos se juntan y buscan como ideas o qué está haciendo uno, qué está haciendo el otro. Nosotros lo hacemos a nivel mucho más chico, pero a lo mejor si esto se pudiera generar algo como más grande, más nacional o incluso internacional, podría ser algo súper bueno. Porque yo creo que estamos al debe en metodologías y modelos de cómo formar personas.* (IP presencia nacional)

En segundo lugar, algunos entrevistados levantan también como una necesidad relevante el desarrollo de una política de reconocimiento y fortalecimiento de los docentes del sistema de educación técnico profesional a nivel nacional. La posibilidad de contar con una oferta de capacitación implementada desde algún organismo estatal –como ocurre con el CPEIP para los docentes del sistema escolar– constituye una alternativa complementaria a los esfuerzos de capacitación que desarrollan las instituciones de manera particular y que ayudaría a enfrentar las debilidades en el manejo de herramientas pedagógicas que ha sido indicadas anteriormente:

> *También en relación con los docentes, que yo creo que falta una política hacia ellos en los centros de formación técnica, y que sean reconocidos como tales, como docentes de educación técnica de nivel superior, y que a su vez sean reconocidos su experiencia y capacitaciones que ellos realicen, su formación. Porque cada institución los forma de manera particular, pero si se cambian de institución tienen que volver a formarse, porque si bien es cierto cada institución tiene una particularidad, pero también hay formaciones que son generales y que deberían ser reconocidas y en este momento no son reconocidas. O sea, los docentes de los centros de formación técnica trabajan en una institución y se tienen que guiar por las políticas y lineamientos de esa institución, pero después no les sirve para otra institución. Entonces yo creo que eso sería bueno o siento que falta, que sea reconocido esto y que se forme esta comunidad de docentes de centros de formación o de educación*

> *técnica de nivel superior (…) lo otro pasa por el reconocimiento de una carrera en las instituciones; en la universidad ya está resuelto, pero son las escalas, las escalas de categorización docente, que también ahí es un tema que no se ve que esté resuelto. Cómo se puede categorizar un docente por los incentivos, con carrera docente, cuando tenemos estos problemas: la vinculación, la desvinculación. Entonces ahí hay harto que yo creo que avanzar ahí.* (CFT regional)

Muy asociado a lo anterior, y tal como lo expresa el representante de un CFT regional, en tercer lugar, parece importante que exista una autoridad transversal que favorezca la articulación de los distintos actores que tienen intereses en el desarrollo de este sistema formativo. De manera particular, se plantea como requerimiento el vínculo entre las instituciones educativas y los actores de los distintos sectores productivos, aspecto que es reconocido como deficitario y que exige esfuerzos individualizados a las instituciones. En efecto, esta gestión plantea una baja posibilidad de coordinación regional o nacional que pudiese facilitar el traspaso de información, canalización de prácticas de estudiantes o capacitación y actualización de los propios docentes:

> *Hoy en día no hay una alineación entre Estado-industria-centro educacional. Cada institución con sus propios esfuerzos tiene que buscar, por ejemplo, centros de práctica, tiene que generar convenios, lo cual no es malo, pero depende mucho de la voluntad del empresariado. Entonces ahí hay temas de política de Estado, hay un tema que es gigantesco. Uno ve en los países europeos donde son políticas de Estado, entonces el estudiante tiene asegurado el lugar, y el Estado está detrás de eso. Entonces ahí hay mucho que avanzar. Entonces hay un tema, cómo se articulan los distintos estamentos y cómo se articula la formación del estudiante y se vincula con la empresa desde una manera más efectiva, porque hoy en día nosotros, acá hay que entrarle a explicarle a la empresa de qué se trata, entonces "ah, ven a hacer una práctica" y lo ponen a trabajar y listo, pero no es tan así. Entonces la formación requiere otras cosas más. Entonces ahí se requieren más esfuerzos de cómo poder articular este tema.* (CFT regional)

Finalmente, la creación de un sistema nacional de reconocimiento de competencias profesionales de la docencia es una propuesta complementaria a lo señalado anteriormente. De acuerdo con nuestro entrevistado en la siguiente cita, esto ayudaría en el desarrollo de una carrera académica de los profesionales, pudiendo acreditar sus capacidades al momento de postular y/o trasladarse a otra institución de educación técnica superior. De la misma manera, el registro de docentes facilitaría el reconocimiento de estos profesionales cuando la demanda surge desde instancias de capacitación generadas por otras instituciones públicas o privadas:

Nosotros hemos ido desarrollando todo el programa de formación docente. Esto te lo vas a encontrar en muchas instituciones. Y habida cuenta de que hay rotación y además que compartimos docentes, obviamente una oportunidad de mejora es poder llegar en un momento dado a homologar esto y poder decir "bueno, sabes qué, si Fulanito hizo el curso de inducción a la formación basada en competencias en el Duoc y además hace clases en el Inacap, y hace clases en la Santo Tomás, o después se fue al IP de Chile" o qué sé yo, ojalá que esto se pudiese homologar y finalmente esto fuese una credencial para el profesor. Yo creo que ahí ganaríamos mucho todos, pero obviamente plantea el desafío de que alguien tiene que liderar este tema y no solo una voluntad gremial. Bueno, hemos visto que hay instituciones que son todavía como muy celosas a dar información, etcétera. Entonces, ahí hay un tema. (IP presencia nacional)

8.7. ¿Modelo o modelos de gestión docente en IES TP?

Los antecedentes contenidos en este capítulo permiten identificar algunos rasgos característicos de los docentes que laboran en las IES técnico profesional y las principales iniciativas de gestión de la docencia presentes en las instituciones.

Desde una mirada transversal, tales antecedentes indican que, por lo general, todas las instituciones comparten los siguientes componentes:

1. Presentan criterios institucionales formales y estandarizados de contratación de los docentes.

2. Explicitan mecanismos de evaluación de competencias formativas e inducción de los profesionales a las tareas de docencia y gestión de la docencia al interior de cada institución.

3. Definen criterios y cuentan con mecanismos de evaluación docente en la implementación de cursos y módulos de las carreras impartidas.

4. Disponen de un marco institucional de apoyo al desarrollo docente, provisión de cursos o programas de capacitación y fortalecimiento de competencias de enseñanza-aprendizaje.

5. Cuentan con direcciones, unidades especializadas o, por lo menos, un profesional responsable del apoyo y seguimiento a la docencia en coordinación con jefes de carreras y/o escuelas de formación.

6. Reportan la participación de docentes en actividades de reforzamiento de la gestión pedagógica y/o procesos de aseguramiento de la calidad de los procesos de enseñanza- aprendizaje.

Estos componentes estructuran un modelo de gestión pedagógica de las IES TP que resulta común al conjunto de las instituciones, por lo que resulta cuestionable hablar de la existencia de modelos distintos respecto al vínculo, apoyo y seguimiento de los profesionales a cargo de la docencia y otras tareas formativas.

A diferencia de lo anterior, lo que sí es posible observar es la diferenciación de las arquitecturas institucionales y magnitud de los soportes movilizados para el cumplimiento de estos objetivos, y que tales aspectos están en estrecha relación con el tamaño, diversificación y complejidad de cada institución en particular. En efecto, como se mencionó, mientras algunas instituciones cuentan con direcciones centralizadas y equipos de profesionales con dedicación exclusiva a las tareas específicas de tales direcciones, en otros casos, esa función es asumida por uno o dos profesionales que destinan la totalidad o parte de su compromiso laboral al desarrollo de iniciativas y/o apoyo docente.

Las principales instancias de desarrollo docente existentes en estas instituciones son las siguientes:

- Dirección o Unidad de Desarrollo Académico, que es la encargada de proponer e implementar las políticas específicas para el desarrollo de la docencia en las carreras o escuelas, apoyando la selección, evaluación, formación, retención y promoción del cuerpo docente.

- Dirección o Unidad de Desarrollo Docente, que tiene por objetivo fortalecer el rol de la docencia de los profesores para un mejor logro de aprendizajes de sus estudiantes. Para ello, desarrollan y ofrecen programas o cursos de capacitación y/o acompañamientos a la trayectoria docente de los profesores de las respectivas instituciones; en algunas instituciones esta función está incluida en las funciones de la Unidad de Desarrollo Académico.

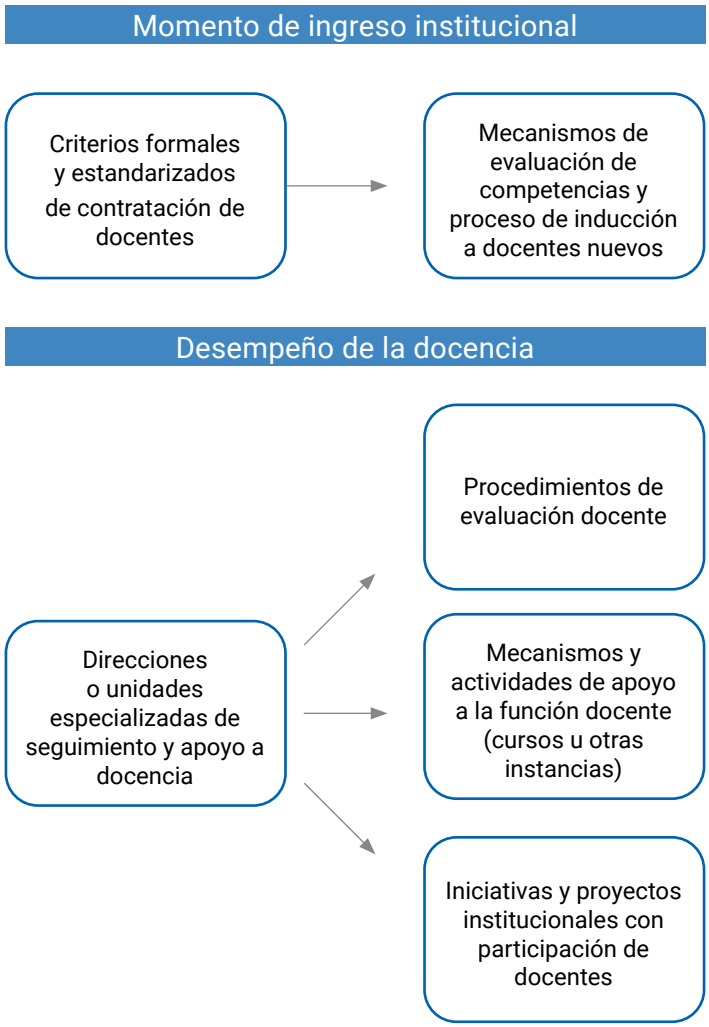
- Dirección o Unidad de Desarrollo Curricular, que es responsable del mejoramiento y la innovación en los procesos de formación. Su misión es incidir y apoyar en la definición curricular de las carreras y la organización de las mallas de cursos, así como en la definición del perfil de los docentes en función de las exigencias.

En el caso de las instituciones que participan en procesos de acreditación institucional, es posible observar también la importancia que adquieren las políticas de vinculación con el medio, existiendo en algunos

casos direcciones a cargo de esta tarea y el impulso creciente de proyectos institucionales con participación de los docentes de su staff profesional. Como se señaló, esta proyección no solo

es indicativa de una mayor complejización institucional, sino que también tiene un efecto en la ampliación de la planta de profesionales contratados y en la diversificación de tareas más allá de la asunción de cursos o módulos de formación. La Figura 1 sintetiza el modelo de gestión docente de las IES técnico profesional, considerando los principales mecanismos y procedimientos existentes:

Figura 1
Síntesis del modelo de gestión docente de IES técnico profesional



Fuente: Elaboración propia.

9. Políticas y normativas que regulan el ingreso, permanencia, idoneidad, suficiencia y evaluación de desempeño del personaldocente y de gestión docente

9.1. Introducción

El objetivo de este capítulo, de acuerdo con lo solicitado en los términos de referencia del estudio, es "describir las políticas y normativas que regulan el ingreso, permanencia, idoneidad, suficiencia y evaluación de desempeño del personal docente y de gestión docente de la ESTP, considerando brechas de género, particularidades territoriales y culturales".

Para dar cuenta de lo anterior, este capítulo se organiza en tres secciones que se describen a continuación:

1. La primera sección da cuenta de las leyes y normativas que regulan el funcionamiento general de los Centro de Formación Técnica e Institutos Profesionales privados (CFT e IP) y los Centros de Formación Técnica Estatales (CFTE). Del análisis de estos documentos se desprende que la autonomía de funcionamiento de las instituciones son el principio fundamental que las rige en tanto quehacer general como en lo relativo a la definición de normas de ingreso y gestión docente (hablaremos de gestión docente en forma genérica para referirnos a los procedimientos y/o normativas relativos a la permanencia, idoneidad, suficiencia y evaluación de los docentes al interior de las instituciones de Educación Superior Técnico Profesional). Este dato es fundamental para justificar la incorporar la revisión institucional de una muestra de CFTE y CFT e IP privados, como se verá más adelante.

2. La segunda sección aborda lo relacionado a marcos de regulación de la calidad y estrategias respecto al funcionamiento de los CFT e IP y los CFTE con énfasis en lo relativo al ingreso y gestión docente. Lo anterior, considerando que, no obstante que el marco regulatorio declara la autonomía de las instituciones para definir sus políticas y normas, también establece que estas instituciones tienen que someterse a una acreditación institucional de carácter obligatorio para las instituciones de educación superior autónomas y que consiste en la evaluación y verificación del cum-

plimiento de los criterios y estándares de calidad. Siendo la calidad de la docencia un aspecto relevante dentro de la acreditación, se describirán los criterios de acreditación vigentes respecto a esta dimensión. Por su parte, para el caso de los CFTE, mientras no se cumpla el período establecido por la ley, le corresponde al Consejo Nacional de Educación (CNED) la función de supervigilar la implementación y concreción del proyecto de desarrollo institucional de cada uno los centros de formación técnica de dependencia estatal.

3. En lo relativo a las estrategias, se describen dos documentos: la *Estrategia Nacional de Formación Profesional* (Mineduc, 2020), que abarca todo el sistema técnico profesional existente, es decir, liceos técnicos profesionales, centro de educación integrada de adultos y liceos con tercera jornada, centro de formación técnica, institutos profesionales, organismos técnicos de capacitación y centros de evaluación y certificación. El segundo documento corresponde al *Plan de Fortalecimiento para los Centros de Formación Técnica Estatales (periodo 2022-2026)* (Mineduc, 2022), documento que tiene por objetivo de robustecer el funcionamiento general de las instituciones (CFTE) propiciando el desarrollo de capacidades permanentes en diversos aspectos de su gestión e introducir mejoras en materia de gobernanza, entre otros aspectos.

4. Por último, en la tercera sección se realiza una descripción de las normas y reglamentos de una muestra de CFTE y CFT e IP privados para conocer lo referido a ingreso y gestión docenteque incorporan estas instituciones en sus documentos oficiales. Las referencias al ingreso y gestión docente se encuentran principalmente en los reglamentos académicos y los reglamentos docentes, encontrándose en estos últimos un tratamiento más detallado de los aspectos que se analizan en este capítulo dado que tratan exclusivamente sobre los docentes, aunque no todas las instituciones analizadas cuentan con este documento. Lo anterior hace una diferencia importante respecto a los reglamentos que tienen un carácter más amplio y que abordan, en general, lo relativo a los procesos de ingreso y gestión académica del estudiante (matrícula, evaluaciones, régimen de estudio, carga académica, etc.).

La metodología de trabajo de este capítulo se basa principalmente en la revisión de fuentes secundarias utilizando preferentemente la información disponible en medios electrónicos (internet) y en las páginas web de las instituciones seleccionadas.

La información para la descripción del marco normativo que regula el funcionamiento de los CFTE y los CFT e IP privados proviene de la revisión de leyes publicadas en el Diario Oficial. La información de aspectos relativos a la acreditación se basa en documentos emanados por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA, 2023), así como de leyes que sustentan el accionar de esta instancia. La revisión de documentos relativos a estrategias de formación profesional técnico profesional proviene de material publicado por el Ministerio de Educación, e incluye las estrategias propiamente tal y los textos de referencia mencionados en dichas estrategias.

Por último, la revisión correspondiente a los CFTE y los CFT e IP privados se realiza en base a una muestra intencionada de instituciones que se genera a partir en dos momentos: Primero, una revisión inicial en relación con la disponibilidad de documentación referida a normas y políticas de ingreso y gestión docente que incluyó a todos los CFT públicos y a las instituciones privadas consideradas en la muestra de este estudio y, segundo, producto de esta revisión inicial, la delimitación de la muestra definitiva en base a aquellas instituciones que contaran con antecedentes consistentes relativos a reglamentos docentes, entendiendo que estos documentos contienen la mayor y mejor información relativa a los alcances de esta sección. A partir de la aplicación del filtro señalado, se realizó la selección de siete instituciones que contaban con dicha información y en algunos casos puntuales, otro tipo de documentación como complemento al reglamento docente. Las instituciones seleccionadas corresponden a cuatro centros de formación técnica estatales y tres centros de formación técnica e institutos profesionales privados. De estos últimos, dos pertenecían a la muestra de la encuesta desarrollada en el marco del presente estudio y el restante no fue parte de la muestra de este estudio.

9.2. Marco normativo

Los principales antecedentes respecto al marco normativo que regula los CFT estatales y los CFT e IP privados provienen de las leyes que les dan origen y que definen el marco legal bajo el cual se desenvuelven estas instituciones.

En el caso de los centros de formación técnica e institutos profesionales privados, rige su funcionamiento la Ley N° 21.091 sobre Educación Superior. En esta ley se establece en su artículo primero lo siguiente:

> [La educación superior es un derecho] cuya provisión debe estar al alcance de todas las personas, de acuerdo con sus capacidades y méritos, sin discriminaciones arbitrarias, para que puedan desarrollar

> sus talentos; asimismo, debe servir al interés general de la sociedad y se ejerce conforme a la Constitución, la ley y los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes.

En el artículo tercero se definen a los institutos profesionales:

> [Los institutos profesionales son] instituciones de educación superior cuya misión es la formación de profesionales capaces de contribuir al desarrollo de los distintos sectores productivos y sociales del país, como también crear, preservar y transmitir conocimiento. Cumplen su misión a través de la realización de la docencia, innovación y vinculación con el medio, con un alto grado de pertinencia al territorio donde se emplazan.

Asimismo, define a los CFT como:

> Instituciones de educación superior cuya misión es cultivar las tecnologías y las técnicas, así como también crear, preservar y transmitir conocimiento, y formar técnicos, capaces de contribuir al desarrollo de los distintos sectores sociales y productivos del país. Asimismo, les corresponderá contribuir al desarrollo de la cultura y satisfacción de los intereses y necesidades del país y de sus regiones en el ámbito de la tecnología y la técnica. Éstos cumplirán con su misión a través de la realización de docencia, innovación y vinculación con el medio, con pertinencia al territorio donde se emplazan, si corresponde.

La autonomía de estas instituciones es uno de los principios que se definen en esta ley queda establecido en el artículo segundo de la siguiente forma:

> El Sistema reconoce y garantiza la autonomía de las instituciones de educación superior, entendida ésta como la potestad para determinar y conducir sus fines y proyectos institucionales en la dimensión académica, económica y administrativa, dentro del

marco establecido por la Constitución y la ley. Asimismo, las instituciones de educación superior deben ser independientes de limitaciones a la libertad académica y de cátedra, en el marco de cada proyecto educativo, orientando su ejercicio al cumplimiento de los fines y demás principios de la educación superior, buscando la consecución del bien común y el desarrollo del país y sus regiones[14].

Respecto a los CFT Estatales, el funcionamiento de estas instituciones está regido por la Ley N° 20.910 que crea quince centros de formación técnica estatales. En sus aspectos más relevantes con relación a lo tratado en este capítulo podemos referir:

1. El artículo 1° que crea un centro por región para para el otorgamiento del título de técnico de nivel superior.

2. Que la dimensión de territorialidad se establece en el artículo 3° en donde se menciona que "estos centros de formación técnica tendrán como objetivos contribuir al desarrollo material y social sostenido, sustentable y equitativo de sus respectivas regiones, colaborando con el fomento de la competitividad y productividad de éstas, contribuir a la diversificación de la matriz productiva de la región y del país, favoreciendo en éstas la industrialización y agregación de valor".

3. En lo relativo al cuerpo docente se hace mención en el artículo 4° letra e, que señala que a los CFT estatales les corresponde: "Promover la actualización permanente de su cuerpo académico, directivo y funcionario"; en lo relativo a la condición de contrato se establece en el artículo 10° que "serán académicos del centro de formación técnica quienes tengan un nombramiento vigente y cumplan los demás requisitos que establezca el reglamento" y en el artículo 12° se señala que "el personal del centro de formación técnica tendrá la calidad de funcionario público y se regirá por el estatuto del centro de formación técnica; los reglamentos especiales, si los hubiere, y supletoriamente por las normas generales. De la forma establecida en sus estatutos, el centro de formación técnica podrá fijar y modificar la planta de todo su personal.

14 Otros principios que se establecen en este artículo se refieren a Calidad, cooperación y colaboración, diversidad de proyectos institucionales, inclusión, libertad académica, participación; pertinencia, respecto y promoción de los derechos humanos, transparencia, trayectorias educativas y articulación, acceso al conocimiento y compromiso cívico.

Las remuneraciones del personal de los centros de formación técnica serán fijadas de acuerdo con las normas orgánicas de cada uno de ellos".

4. Respecto a las normas para el personal docente, se establece en el artículo 11° que "un reglamento general, aprobado de acuerdo con lo que establezca el estatuto del centro de formación técnica, regulará los derechos y deberes del personal académico, su ordenamiento jerárquico y las formas de ingreso, jerarquización, calificación y permanencia."

Tal como mencionábamos en la introducción de este capítulo, con esta normativa se reconoce la autonomía de estas instituciones la que se manifiesta en el artículo tercero de las disposiciones transitorias que indica lo siguiente:

> El Centro de Formación Técnica, que gozará de plena autonomía por el solo ministerio de la ley, deberá elaborar su proyecto de desarrollo institucional en el plazo de un año desde su entrada en funcionamiento. El Consejo Nacional de Educación administrará un procedimiento de supervigilancia para los Centros de Formación Técnica creados por esta ley, el que se desarrollará hasta que estos se presenten al procedimiento de acreditación de acuerdo con la Ley N° 20.129 o el instrumento que la reemplace.

9.3. Normas de calidad y estrategias

9.3.1 Acreditación institucional

La acreditación institucional es un proceso obligatorio al que deben someterse universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica autónomos para contar con una certificación de calidad de sus procesos internos y resultados.

La Comisión Nacional de Acreditación (CNA) es el organismo a cargo de pronunciarse sobre la acreditación institucional de universidades, institutos profesionales y centro de formación técnica. La CNA se enmarca en la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior N° 20.129, promulgada en octubre de 2006. Posteriormente en mayo de 2018 se publicó en el Diario Oficial la nueva Ley de Educación Superior N° 21.091.

Esta norma, que crea la Subsecretaría y la Superintendencia de Educación Superior, modifica también de manera importante la composición

de la Comisión Nacional de Acreditación y la forma de evaluar el aseguramiento de la calidad en las instituciones, carreras y programas de pregrado y postgrado, así como en las Especialidades Médicas y Odontológicas.

En el artículo décimo quinto de la Ley N° 21.091 se indica:

> La acreditación institucional será obligatoria para las instituciones de educación superior autónomas y consistirá en la evaluación y verificación del cumplimiento de criterio y estándares de calidad, los que se referirán a recursos, procesos y resultados; así como también, el análisis de mecanismos internos para el aseguramiento de la calidad, considerando tanto su existencia como su aplicación sistemática y resultados, y su concordancia con la misión y propósito de las instituciones de educación superior.

Respecto a los CFT estatales el artículo tercero transitorio de la ley que los crea (N° 20.910) indica:

> Cada Centro de Formación Técnica estatal deberá presentarse, en un plazo máximo de diez años contado desde que comience sus actividades académicas, al proceso de acreditación que establece la Ley N° 20.129 o el instrumento que lo reemplace, y deberá ser acreditada, al menos, en las áreas institucional y de vinculación con el medio[15].

De igual modo, en relación con las referencias sobre el cuerpo docente en los criterios de acreditación, hay que señalar que, en virtud de la nueva ley de educación superior, la CNA ha definido nuevos criterios y estándares para la acreditación, los cuales rigen desde 2023 y que consideran las siguientes dimensiones evaluativas:

- Docencia y Resultados del Proceso de Formación
- Gestión Estratégica y Recursos Institucionales
- Aseguramiento Interno de la Calidad
- Vinculación con el Medio
- Investigación, Creación y/o Innovación

Estas cinco dimensiones se operacionalizan en dieciséis criterios, a su vez, cada criterio cuenta con tres niveles de logro. Realizaremos una descripción de lo vinculado con la primera

15 El plazo original era de seis años y en la Ley N° 21.544 de 2023 se amplía a 10 años. ("Artículo 7.- Reemplázase en el inciso cuarto del artículo tercero transitorio de la ley N° 20.910, que crea quince centros de formación técnica estatales, la expresión "seis" por "diez").

dimensión evaluativa, Docencia y Resultados del proceso de formación, que se vincula directamente con los alcances del presente capítulo.

La dimensión Docencia y Resultados del Proceso de Formación tiene cinco criterios asociados siendo el criterio número 5 el referido al Cuerpo Docente cuyo enunciado de logro de la dimensión indica que “existe una política y normativa que regula el ingreso, permanencia, idoneidad, suficiencia y evaluación de desempeño de las y los docentes, en atención a las necesidades de los programas quese ofrecen.”

En la Tabla 5 se muestran los estándares por cada nivel en relación con el criterio de evaluación decalidad del cuerpo docente.

Tabla 5
Estándares referidos a cuerpo docente. Criterios de Acreditación CNA

NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3
• Existe una política que regula las condiciones de ingreso de las y los docentes a la institución y la evaluación de su desempeño. • Se ofrecen instancias de capacitación en aspectos metodológicos generales, consistentes con su modelo educativo. • La dotación docente es suficiente e idónea a las necesidades formativas, conforme los programas y modalidades que ofrece la institución.	• La política y normativa pertinente se aplica sistemáticamente en todas las áreas, sedes, niveles formativos, jornadas y modalidades. • La evaluación de desempeño y los programas de capacitación se realizan periódicamente. • Los resultados de la evaluación de desempeño se consideran en la planificación, seguimiento, promoción y ajuste de la dotación docente requerida, conforme los programas y modalidades que ofrece. • La dotación docente es suficiente y se encuentra vinculada al sector productivo y/o de servicios pertinente a la formación, cuando así se requiera.	• Existen evidencias que demuestran mejoramiento continuo de la dotación docente, y su contribución al logro de los aprendizajes esperados en sus estudiantes. • La institución cuenta con mecanismos para la actualización o perfeccionamiento disciplinar de sus docentes. • La dotación es suficiente, lo que le permite complementar las actividades formativas con otros quehaceres relevantes, tales como: proceso de actualización curricular, apoyo y orientación a las y los estudiantes, vinculación con el medio e innovación. • El cuerpo docente cuenta con especialistas vinculados al sector productivo y/o de servicios, pertinente a la formación.

Fuente: CNA (2023).

Como se puede apreciar, los estándares tienen directa relación con los ámbitos revisados en este capítulo, de este modo, presencia de políticas de ingreso y suficiente dotación docente, existencia de mecanismos de mejoramiento continuo de los docentes, idoneidad de la planta docente y mecanismos de evaluación de desempeño aparecen como dimensiones claves a evaluar, sin dejar de mencionar que el solo enunciado general incorpora las dimensiones tratadas en este Informe Final.

Lo relativo a brechas de género se establece a nivel institucional en el punto II. Dimensión Gestión Estratégica y Recursos Institucionales en donde el criterio N° 9 trata de Gestión de la Convivencia, Equidad de Género, Diversidad e Inclusión, e indica como criterio general lo siguiente:

> La institución promueve el desarrollo integral de su comunidad, en todo su quehacer, y responde en su gestión a los desafíos en materia de convivencia, equidad de género, respeto a la diversidad e inclusión, en función de sus propósitos institucionales.

Asimismo, se definen estándares por nivel de la siguiente forma:

Tabla 6
Estándares referidos a convivencia, equidad de género e inclusión. Criterios de Acreditación CNA

NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3
• La institución promueve un ambiente favorable para la convivencia y la calidad de vida en el espacio de la comunidad educativa. • Cuenta con una política de equidad de género, y se despliegan acciones y recursos en función de ella. • Cuenta con una política de diversidad e inclusión y se despliegan acciones y recursos en función de ella.	• Existen acciones concretas, que se vinculan al desarrollo de una cultura de convivencia respetuosa y calidad de vida. • Cuenta con mecanismos de gestión y procesos formalizados para articular y promover acciones en la línea de equidad de género que se evidencian en acciones concretas en diferentes estamentos. • Cuenta con mecanismos de gestión y procesos formalizados para articular y promover acciones en la línea de la diversidad e inclusión que se evidencian en acciones concretas en diferentes estamentos.	• Cuenta con resultados institucionales de satisfacción en la convivencia y calidad de vida, que permiten evidenciar el impacto de las estrategias imple- mentadas en la convivencia. • Las estrategias institucionales para la equidad de género permiten evidenciar los resultados alcanzados y proyectar su mejoramiento. • Las estrategias institucionales de atención a la diversidad e inclusión permiten evidenciar los resultados alcanzados y proyectar su mejoramiento

Fuente: CNA (2023).

Por último, la dimensión territorial también se establece a nivel institucional en el criterio 14 Resultados e Impacto de la Vinculación con el Medio, cuyos estándares por nivel se presentan a continuación:

Tabla 7
Estándares referidos a vinculación con el medio. Criterios de Acreditación CNA

NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3
• La institución identifica su entorno relevante, los sectores y grupos de su interés para su vinculación y colaboración bidireccional. • Desarrolla actividades consistentes con los propósitos institucionales, y cumple con las metas de corto plazo definidas.	• La institución planifica e implementa proyectos con su entorno definido, relevante y priorizado. • Los resultados se evalúan sistemáticamente en función del cumplimiento de las metas definidas y propósitos, los que se dan a conocer tanto interna como externamente. • Los resultados han sido utilizados para introducir mejoras a los planes de estudios o al proceso formativo.	• La institución desarrolla proyectos que son reconocidos por su medio y comunidad, con redes de asociatividad local, regional, nacional o internacional, según sea el caso. • Los resultados retroalimentan los procesos y actividades, evidenciando la generación de nuevos proyectos. • La institución se constituye en un referente en algunos de los ámbitos y/o territorios en los que actúa.

Fuente: CNA (2023).

9.3.2 Estrategias

Estrategia Nacional de Formación Técnico Profesional

La Ley de Educación Superior N° 21.091, establece en su artículo 16 lo siguiente: "El Ministerio de Educación establecerá la *Estrategia Nacional de Formación Técnico Profesional* que orientará el desarrollo e implementación de las políticas públicas que se definan en esta materia, debiendo ser revisada y actualizada cada cinco años". Entre los aspectos más destacados, esta estrategia incluyela necesidad de considerar las especificidades de desarrollo productivo y sociocultural en todas la regiones del país, el vínculo y la necesaria articulación con el resto del sistema educativo nacional, favoreciendo el desarrollo de trayectorias educativas y laborales de las nuevas generaciones de estudiantes, así como objetivos de desarrollo prioritarios para la educación técnico profesional en función de lo anterior y la definición de un plan para su realización.

Para tal efecto, la normativa establece la conformación de un Consejo Asesor de Formación TécnicoProfesional a cargo de la elaboración de la

Estrategia Nacional de Formación Técnico Profesional, la cual contiene la definición de su misión y visión, la identificación de nudos críticos, ejes de trabajo ydimensiones transversales y una propuesta de plan de acción de corto, mediano y largo plazo en función de un conjunto de ejes de trabajo con indicadores e hitos. El documento que resume esta *Estrategia Nacional de Formación Profesional* (Mineduc, 2020) incluye seis nudos críticos que debenser abordados, tres ejes de trabajo con sus respectivas líneas de acción y la definición de cinco dimensiones transversales en los que se funda esta estrategia. Las cinco dimensiones transversalesson las siguientes: calidad de la formación técnico profesional, desarrollo territorial, equidad de género, sustentabilidad e inclusión[16].

Desde el punto de vista de lo tratado en este capítulo podemos señalar que los aspectos de géneroy particularidades territoriales tiene un tratamiento de dimensión transversal por lo que son incorporados con relevancia en la estrategia y efectivamente cruzan transversalmente los ejes de trabajo y sus líneas de acción (son señalados en 8 de las 11 líneas de acción que se proponen).

Sin embargo, en lo relativo a ingreso y gestión docente no se aprecian referencias explícitas salvo algunas inferencias que se podrían derivar de lo señalado en el eje transversal de calidad o en algunas acciones específicas como por ejemplo para el eje 2, líneas acción de mediano plazo que señala: "Identificar y promover programas de formación continua para formadores (maestros guías,docentes, relatores, instructores) y directivos en alternancia, en todos los niveles de la FTP".

Por lo anterior, se puede señalar que en el documento no existe un desarrollo importante de lo vinculado a ingreso y gestión docente, no obstante que los documentos bases que se señalan comoreferencias para la elaboración de la *Estrategia Nacional*[17] sí mencionan aspectos vinculados a la docencia. Señalaremos brevemente algunos ejemplos de lo relativo a ingreso y gestión docente quese menciona en los documentos ya mencionados:

1. El documento Bases para una Política de Formación Técnico Profesional en Chile (Mineduc, 2009) señala en su informe ejecutivo respecto a la calidad de la oferta: "Se debe contar con un sistema de aseguramiento de la calidad específico para la FP, y con programas de fomento y apoyo para desarrollar una oferta amplia y diversa de instituciones y programas que cumplan con altos estándares de calidad y entreguen formación pertinente".

   Asimismo, se aborda este tema en la Síntesis de Propuestas en el eje de Mejoramiento de la ense-

16 Véase en el anexo 3 un detalle de estos componentes.

17 Los cinco documentos citados son (1) Bases para una Política de Formación Técnico Profesional en Chile, publicada por el Mineduc el año 2009; (2) Formación de Competencias para el Trabajo en Chile, publicado por la Comisión Nacional de la Productividad (CNEP) el año 2009; (3) Estrategia Nacional de Formación Técnico Profesional, desarrollada el Ministerio de Educación (Mineduc) con apoyo de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), publicada el año 2018; (4) Formación, Competencias y Productividad. Propuestas para mejorar la educación técnica en Chile, elaborado por la Confederación de la Productividad y el Comercio (CPC), el Centro de Políticas Públicas de la Pontificia Universidad Católica de Chile, INACAP y Duoc UC, publicado el año 2018; y (5) Mercado Laboral Chileno para la Cuarta Revolución Industrial, desarrollado por el Centro Latinoamericano de Políticas Económicas y Sociales (CLAPES-UC), de la Universidad Católica de Chile, y publicado el año 2019.

ñanza en la formación profesional (solo los títulos): Establecer un sistema de formación y actualización de docentes técnicos; Revisar las normas referidas a la autorización para el ejercicio de la función docente y; Reforzar los esfuerzos por adecuar el actual sistema de evaluación del desempeño.

2. El documento Formación de Competencias para el Trabajo en Chile (CNEP, 2018) señala en el capítulo 4 análisis Funcional e Institucional: "Chile no cuenta con políticas que faciliten la selección de los mejores docentes, la evaluación e identificación de áreas de mejora, ni la provisión de capacitación adecuada para los docentes en la enseñanza TP ni los relatores en los cursos de capacitación. Esto 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" (CNEP, 2018, p. 179). En la educación superior, no existe una política de reclutamiento docente TP, debido a que la autonomía de las instituciones permite que cada una fije sus propios criterios. De las instituciones entrevistadas, todas afirman que buscan docentes con experiencia en la industria, y muchas los entrenan en métodos pedagógicos. Sin embargo, "la calidad y preparación de los docentes varía mucho entre instituciones e incluso dentro de una misma institución, y el reclutamiento de personas con el perfil idóneo sigue siendo un reto" (CNEP, 2018, p. 180). La situación también varía entre instituciones, dada la autonomía de cada una para manejar los procesos relacionados a sus docentes, existiendo dificultades para asegurar el perfeccionamiento docente, en parte debido al costo y a la alta rotación.

3. El documento Formación, Competencias y Productividad. Propuesta para Mejorar la Educación Técnica en Chile (Alianza Centro de Políticas Públicas, Confederación de la Producción y del Co-

mercio, Inacap y Duoc UC, 2018) menciona sobre este tema lo siguiente:

> En Chile, la formación y competencias de los docentes no cumplen con los requisitos mínimos en comparación con las experiencias exitosas a nivel internacional. En ellas coinciden cuatro aspectos básicos que son requisitos para los docentes en países donde la formación técnico profesional es de alto estándar. Estos requisitos implican: experiencia laboral reciente, mecanismos de evaluación y capacitación permanentes, y formación pedagógica continua. En concordancia con estos requerimientos, se propone que se instaure como práctica que los docentes de formación diferenciada deban desempeñarse utilizando competencias pedagógicas, competencias técnicas actualizadas y afines a las demandas del sector productivo. La regulación de las competencias docentes en la formación diferenciada es una deuda pendiente en nuestro país, evidenciando actualmente un perfil docente donde más del 50% carece de formación pedagógica y más del 80% no compatibiliza el ejercicio docente con trabajo activo en el sector productivo. Al no cumplir con los requisitos esenciales, los docentes poseen posibilidades limitadas de hacer efectiva la enseñanza en base al currículum por competencias. Más aún, los docentes reconocen no cumplir con las propuestas curriculares. Esto desemboca en que los docentes no pueden realizar las adecuaciones curriculares que se requieren para mantener la formación actualizada, porque carecen de las herramientas pedagógicas para implementarlas dentro del aula o porque no tienen conocimiento de las transformaciones que está experimentando el mundo del trabajo. (p. 71)

En síntesis, pese a que en los documentos de base se observa una serie de consideraciones relativas a nudos críticos y problemas que deben ser abordados para favorecer el desarrollo de un modelo de gestión docente funcional a los desafíos que plantea la estrategia, en el documento de síntesis de las misma, este ámbito fundamental para el desarrollo de la educación técnica de nivel superior se invisibiliza, privilegiándose aspectos que aluden mayormente a la estructura del sistema, su relación con el mundo productivo y su desarrollo y/o gobernanza en espacios territoriales.

Plan de Fortalecimiento para los Centros de Formación Técnica Estatales (periodo2022-2026)

El *Plan de Fortalecimiento para los Centros de Formación Técnica Estatales (periodo 2022-2026)* es un instrumento que tiene el siguiente objetivo:

> Robustecer el funcionamiento general de las instituciones (CFT Estatales), propiciar el desarrollo de capacidades permanentes en diversos aspectos de su gestión e introducir mejoras en materia de gobernanza, para que así puedan cumplir adecuadamente las funciones y obligaciones que les asigna la ley y sigan contribuyendo de forma activa a la ampliación y al robustecimiento de la educación pública chilena y al desarrollo humano sostenible de las regiones del país.

Asimismo, en sus antecedentes generales este Plan declara que la *Estrategia Nacional de Formación Técnico Profesional* (tratado en el punto inmediatamente anterior): "no contiene ejes, líneas de trabajo ni acciones específicas que se refieran explícitamente a los CFTE"; sin embargo, señala que "el presente Plan se encuentra en coherencia con la Estrategia y más específicamente con su tercer eje estratégico: Fortalecimiento de las capacidades del sistema de formación técnico profesional".

El Plan de Fortalecimiento para los Centros de Formación Técnica Estatales (periodo 2022-2026) tiene 4 pilares: Financiamiento, Infraestructura y Equipamiento, Calidad integral y Gobernanza. Para cada pilar se definen objetivos y se entrega un diagnóstico y medidas asociadas. Respeto a los ámbitos analizados en este informe, la estrategia –en lo relativo a brechas de género, particularidades territoriales y culturales– pone énfasis en el pilar de calidad integral; este no es solo el cumplimiento de los criterios y estándares de calidad que impone la Ley N° 20.129, sino, además, considera "ciertas dimensiones que siendo o no recogidas explícitamente en la ley constituyen sellos que la actual administración desea promover activamente, tales como la igualdad de género, el desarrollo humano sostenible y la interculturalidad". En ese sentido, una de las medidas incorporadas a este pilar señala:

> Coordinar capacitaciones e instancias técnicas permanentes en conjunto con los CFTE que tengan por objeto diseñar estrategias de acompañamiento diferenciado para cada institución en relación con sus diversos grados de instalación y consolidación, considerando la cercanía temporal de algunos CFTE al proceso obligatorio de acreditación y las particularidades socio-territoriales de cada uno.

Respecto al ingreso y gestión docente, no se encuentran medidas explícitas en donde se consideren estos aspectos, aunque en el diagnóstico del pilar de financiamiento se expone que "sin una política de financiamiento pertinente a las necesidades institucionales específicas de cada CFTE, estos no estarán en condiciones de fortalecer la estructura y la gestión de sus equipos directivos, administrativos y docentes para enfrentar los desafíos del periodo 2022-2026, particularmente los asociados a calidad integral, infraestructura y equipamiento". El mismo documento, más adelante señala: "En efecto, se ha podido evidenciar una alta rotación de directivos, profesionales y funcionarias/os, lo que afecta directamente la continuidad operacional y el normal desarrollo de funciones académicas, cuestión que las autoridades de los CFTE asocian tanto a la falta de recursos para el pago de remuneraciones atractivas como también a la sobrecarga laboral que supone instalar una política pública de estas características con equipos reducidos, inestables y en situaciones de aislamiento territorial, con la consiguiente falta de infraestructura público-privada" (Mineduc, 2022, p. 10). Este aspecto ha causado una ausencia generalizada de capacidades profesionales para la mejora institucional. Lo anterior indica un conocimiento de las condiciones del trabajo docente, aunque en las medidas específica del mismo pilar no se mencionan explícitamente acciones que apunten a los docentes, describiendo, más bien, las medidas que apuntan a disponer de mayor presupuesto institucional y un manejo más eficiente de los recursos asignados.

En síntesis, al igual que lo observado en la *Estrategia Nacional de Formación Técnico Profesional, el Plan de Fortalecimiento para los Centros de Formación Técnica Estatales (periodo 2022-2026)* adolece de orientaciones que fortalezcan o incidan en el desarrollo y gestión de la práctica docente al interior de estas instituciones. De este modo, como se verá en la sección siguiente, la explicitación de procedimientos y acciones en esta área se verifica, fundamentalmente, en la institucionalidad construida por los propios centros.

9.4. Normativas de CFT estatales y CFT e IP privados

Se presenta a continuación una descripción de los principales aspectos señalados en las normativas de los CFTE y CFT e IP privados referidos a condiciones de ingreso, permanencia, idoneidad, suficiencia y evaluación de desempeño, como asimismo referencias a brechas de género y condiciones territoriales y culturales.

9.4.1 Condiciones de ingreso

Existen tres ámbitos considerados con relación a las condiciones de ingreso: la definición de docente o académico que ingresa a la institución, los mecanismos de contratación que definen las normas y los tipos de contratación que se establecen.

Respecto al concepto de docente o académico, a nivel de CFTE predominan dos tipos de definición: por un lado, se entiende por académicos aquellos que tienen nombramiento vigente, y por otro, se entiende por académico o docente a aquellos que enseñan a lo menos una asignatura o que ejercen docencia presencial o en línea. En los CFT e IP privados predomina la definición de que son docente aquellos que hayan sido contratados para desempeñar funciones docentes, ampliándose este concepto en algunos casos a otras labores de desarrollo académico. Asimismo, de la muestra, solo dos reglamentos hacen la distinción entre académico y docente.

En relación con los mecanismos de contratación predomina la selección por parte de jefaturas de carrera y/o Director Académico. Tanto para CFTE y CFT e IP privados, en la mayoría las instituciones se establecen procedimientos de concursos públicos; solo en algunos casos se menciona la difusión de estos concursos en medios masivos. En los casos revisados de CFT e IP privados, no son explícitos los mecanismos de difusión ni la selección vía concurso público.

En relación con los tipos de contrato que establecen las normas de ingreso de docente se aprecian dos modalidades declaradas en los documentos: Contratos indefinidos o contrataciones vía honorarios, solo una institución menciona explícitamente ambas modalidades en su reglamento. Asimismo, el tipo de contrato para formalizar las contrataciones toman varias denominaciones entre las que podemos señalar las siguientes: contratos de prestación de servicios a través de honorarios, contrato de trabajo, convenio de prestación de servicios profesionales, prestación de servicios profesionales a honorarios, contrato de trabajo de duración indefinida y contratos de trabajo de plazo fijo por período académico. Cabe señalar que en la encuesta a docentes realizada en este estudio un 45,1% declaró tener contrato indefinido y un 43,5% contrato a honorarios, siendo estas dos las modalidades de contrato más utilizadas. En menor medida se declaran los contratos a plazo fijo con un 10,2% de las respuestas y por otro tipo de contrato un 1,4%. La modalidad de contratos a honorarios se presenta con más fuerza en los CFTE con 54,4% de los contratos frente a un 41,5% de los CFT e IP privados.

Tabla 8
Resumen sobre condiciones de ingreso por institución

Institución	Condiciones de ingreso
CFT Estatal Tarapacá	Artículo 2°: Se entenderá por Académicos(as), aquellos(as) miembros del Centro de Formación Técnica que tengan un nombramiento vigente. Se entenderá por profesional, técnico de nivel superior o experto de apoyo a la docencia, las personas naturales que el CFT de la Región de Tarapacá contrata a honorarios para prestar servicios específicos y acotados de docencia. Éstos se vincularán con el CFT de acuerdo con los términos de su respectivo contrato de prestación de servicios a través de honorarios. (Artículo 3° Último párrafo) Artículo 4°: Las formas de ingreso de los académicos serán a través de contrato de trabajo. El personal académico del CFT Estatal de Tarapacá, tendrá la calidad de funcionario público y se regirá por sus Estatutos, Políticas, Reglamentos, Procedimientos internos, y por la legislación laboral común. El procedimiento de reclutamiento docente a honorarios comienza cuando se definen las asignaturas a impartir en cada semestre y el Jefe de Carrera junto con el Director Académico identifican las asignaturas que no cuentan con el docente correspondiente, ya sea porque los docentes que actualmente pertenecen a la institución no cuentan con el perfil requerido por la asignatura, o por incompatibilidad de horario. Para cada uno de estos casos el Jefe de carrera inicia el reclutamiento y selección de docentes. De igual forma este procedimiento, podrá utilizarse, si es que se produce una vacante de docente, en cualquier momento del semestre.
CFT Estatal Atacama	Artículo 1: Son docentes aquellos profesionales y técnicos de nivel superior que realizan la labor de enseñar en forma presencial u online, en aula, laboratorio o taller; como así mismo tutorías; guía y/o supervisión de prácticas; guía o evaluación de trabajos de titulación; y/o actividades de vinculación con el medio. Artículo 2: Todo proceso de reclutamiento y selección se publicará en la página web institucional y se difundirá a través de las OMIL, radio local y/o Portal Empleos Públicos "Aviso de Pizarrón", con una calendarización. Artículo 3: Una vez que se haya elegido al (la) candidato (a) más idóneo, se procederá al encasillamiento en la categoría docente respectiva. Se informará de las cargas horarias asignadas y en forma conjunta, se le pedirá al interesado, firme convenio de prestación de servicios profesionales, especificando en él todas sus obligaciones, deberes y derechos como docente de la institución.
CFT Estatal Valparaíso	EN POLITICA DOCENTE: Reclutar académicos pertinentes y suficientes para la formación de estudiantes, basándose en un proceso de selección mediante procedimientos técnicos, imparciales e idóneos que aseguren una apreciación objetiva de sus aptitudes y méritos, de acuerdo con la legislación vigente. EN REGLAMENTO ACADEMICO Se entenderá por Académicas(os), aquellos miembros del CFT que tengan un nombramiento vigente. Las(os) académica(os) podrán estar en la categoría de profesores o instructores, y dentro de ellas en calidad de auxiliar, asistente o titular. Artículo 5°. El nombramiento de las(os) académicas(os) será realizado por resolución del Rector del CFT Región de Valparaíso, siendo este establecido mediante concurso público, ratificado por la selección y evaluación de candidatos conforme al reglamento de personal.

CFT Estatal Santiago	Artículo 3º. - Se entenderá por Académicos a aquellos miembros del CFT que tengan asignada al menos una asignatura en el semestre o cumplan funciones anexas a la docencia como por ejemplo tutorías. El proceso de selección de los (las) académicos será realizado por los jefes de Carrera del CFT supervisado por el Director Académico de la institución siendo este último quien apruebe en última instancia la incorporación de un docente a la institución.
Instituto Profesional Latinoamericano de Comercio Exterior (IPLACEX)	Artículo N° 7. Se consideran Docentes de la Institución aquellos profesionales y técnicos que hayan sido contratados para desempeñar funciones de docencia o de desarrollo académico de acuerdo con las normas que el presente Reglamento establece. Artículo N° 8. Los docentes serán contratados por el Director de la Sede o del Campus de Educación a Distancia (CED) o por quien éste designe, y desempeñarán sus funciones y actividades en la forma y por el tiempo que se defina en el respectivo contrato. Artículo N° 9. La modalidad general de contratación de los docentes será bajo el régimen de prestación de servicios profesionales a honorarios, por el período académico en que deba prestarse la carga académica convenida, expresada en el número de horas lectivas previstas para los cursos o actividades a impartir. Toda excepción a esta norma deberá ser autorizada por el Vicerrector Académico.
Instituto Profesional INACAP y Centro de Formación Técnica INACAP	Artículo 2. Para efectos del presente Reglamento, las siguientes palabras y expresiones tendrán los significados que aquí se les asigna: Académico: Persona que desempeña una o más de las funciones de docencia, innovación, transferencia tecnológica, vinculación con el medio, desarrollo curricular o gestión académica, en INACAP. Profesor o Docente: Académico que desempeña directamente la función docente en los programas de estudio, actuando como facilitador o guía y responsable del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, en los respectivos cursos, talleres y/o actividades lectivas a su cargo, impartiendo clases y realizando todas las actividades inherentes al proceso de enseñanza- aprendizaje. Artículo 14. El régimen de vinculación del personal docente con INACAP se establecerá con base en un contrato de trabajo, conforme a las políticas y procedimientos definidos por la Institución.
Instituto Profesional Duoc UC	Artículo N° 12. Se consideran docentes de la Institución aquellos profesionales y técnicos que hayan sido contratados para desempeñar funciones docentes que se detallan a continuación, de acuerdo a las normas que el presente reglamento establece. Artículo N° 26. El objetivo del proceso de selección docente de Duoc UC es dotar a la Institución de docentes calificados que dispongan de las competencias disciplinares, actitudinales y pedagógicas requeridas por el proyecto educativo institucional, y el logro de la formación integral de nuestros estudiantes. Artículo N° 15. Los docentes serán contratados por el director (a) de Sede o el Director (a) de Personas según el lugar donde presten servicios y concentre su mayor carga horaria, para el período académico correspondiente. Artículo N° 16. El régimen de contratación de los docentes será mediante un contrato de trabajo de duración indefinida. Excepcionalmente podrán existir contratos de trabajo de plazo fijo por período académico (semestral o temporada académica extraordinaria) para los docentes que impartan asignaturas, cursos, talleres y/o actividades que, por programación y estructura curricular, no se impartan por dos períodos académicos consecutivos.

CFT Estatal Santiago	Artículo 3º. - Se entenderá por Académicos a aquellos miembros del CFT que tengan asignada al menos una asignatura en el semestre o cumplan funciones anexas a la docencia como por ejemplo tutorías. El proceso de selección de los (las) académicos será realizado por los jefes de Carrera del CFT supervisado por el Director Académico de la institución siendo este último quien apruebe en última instancia la incorporación de un docente a la institución.
Instituto Profesional Latinoamericano de Comercio Exterior (IPLACEX)	Artículo N° 7. Se consideran Docentes de la Institución aquellos profesionales y técnicos que hayan sido contratados para desempeñar funciones de docencia o de desarrollo académico de acuerdo con las normas que el presente Reglamento establece. Artículo N° 8. Los docentes serán contratados por el Director de la Sede o del Campus de Educación a Distancia (CED) o por quien éste designe, y desempeñarán sus funciones y actividades en la forma y por el tiempo que se defina en el respectivo contrato. Artículo N° 9. La modalidad general de contratación de los docentes será bajo el régimen de prestación de servicios profesionales a honorarios, por el período académico en que deba prestarse la carga académica convenida, expresada en el número de horas lectivas previstas para los cursos o actividades a impartir. Toda excepción a esta norma deberá ser autorizada por el Vicerrector Académico.
Instituto Profesional INACAP y Centro de Formación Técnica INACAP	Artículo 2. Para efectos del presente Reglamento, las siguientes palabras y expresiones tendrán los significados que aquí se les asigna: Académico: Persona que desempeña una o más de las funciones de docencia, innovación, transferencia tecnológica, vinculación con el medio, desarrollo curricular o gestión académica, en INACAP. Profesor o Docente: Académico que desempeña directamente la función docente en los programas de estudio, actuando como facilitador o guía y responsable del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, en los respectivos cursos, talleres y/o actividades lectivas a su cargo, impartiendo clases y realizando todas las actividades inherentes al proceso de enseñanza- aprendizaje. Artículo 14. El régimen de vinculación del personal docente con INACAP se establecerá con base en un contrato de trabajo, conforme a las políticas y procedimientos definidos por la Institución.
Instituto Profesional Duoc UC	Artículo N° 12. Se consideran docentes de la Institución aquellos profesionales y técnicos que hayan sido contratados para desempeñar funciones docentes que se detallan a continuación, de acuerdo a las normas que el presente reglamento establece. Artículo N° 26. El objetivo del proceso de selección docente de Duoc UC es dotar a la Institución de docentes calificados que dispongan de las competencias disciplinares, actitudinales y pedagógicas requeridas por el proyecto educativo institucional, y el logro de la formación integral de nuestros estudiantes. Artículo N° 15. Los docentes serán contratados por el director (a) de Sede o el Director (a) de Personas según el lugar donde presten servicios y concentre su mayor carga horaria, para el período académico correspondiente. Artículo N° 16. El régimen de contratación de los docentes será mediante un contrato de trabajo de duración indefinida. Excepcionalmente podrán existir contratos de trabajo de plazo fijo por período académico (semestral o temporada académica extraordinaria) para los docentes que impartan asignaturas, cursos, talleres y/o actividades que, por programación y estructura curricular, no se impartan por dos períodos académicos consecutivos.

Fuente: Elaboración propia.

9.4.2 Permanencia

En relación con la permanencia, se han considerado dos niveles de acercamiento al tema. Un primer nivel está determinado por el tipo de contrato que tiene el docente, lo que determina la duración del vínculo comprometido con el docente en la institución y que ya fue mencionado en el punto anterior. Un segundo nivel, del cual nos referiremos en este punto, se relaciona con las normas que definen trayectorias o carreras académicas entendidas como mecanismos institucionales para el desarrollo docente y la evaluación de la calidad académica que permiten el ascenso o mejoramiento en sus categorías docentes y, por ende, su permanencia institucional.

Al respecto es importante señalar que todos los reglamentos incorporan mecanismos de categorización y de evaluación académica para la promoción académica. Sin embargo, como se ha revisado anteriormente, existe un porcentaje muy relevante de docentes que señala no estar categorizado académicamente, por lo que esta situación puede ser discrecional por tipo de institución y muy particularmente, por modalidad de contrato al que se está adscrito. Cada reglamento tiene procedimientos específicos definidos por la propia institución, pero en líneas generales se pueden relevar aspectos comunes tales como la periodicidad (que en los documentos que lo estipulan son cada dos años), el carácter voluntario para postular a la promoción académica y un procedimiento de evaluación que se realiza con base en los antecedentes de cada docente postulante. La encuesta a docentes presentada en la primera parte de este Informe Final indica que el 53,4% de los encuestados declara que existen mecanismos de promoción o movilidad académica de los docentes y solo un 37,9% indica que existen incentivos para permanecer como parte del cuerpo de docente de la institución.

Tabla 9
Resumen sobre permanencia por institución

Institución	Permanencia
CFT Estatal Tarapacá	Artículo 12°: La promoción de calidad académica, en cada categoría se realizará cada dos años, utilizando el instrumento de Informe promoción de calidad, dentrode una categoría. Este informe promueve criterios públicos y objetivos de acuerdo con los factoresque incluye dicho documento y los procesos de evaluación regular que se indicanen el artículo siguiente. La calificación académica, adicional al cumplimiento de losrequisitos señalados, permitirá a los académicos ascender de calidad, de acuerdocon la categorización indicada en el Artículo 9° de este Reglamento, según la disponibilidad de vacantes señaladas al inicio de cada proceso.
CFT Estatal Atacama	Artículo 5: La Categorización Docente establece la trayectoria de los académicos del Centro de Formación Técnica de la Región de Atacama, considerando los antecedentes y méritos del docente.

CFT Estatal Valparaíso	Política: Reglamentar la evaluación, calificación y promoción de las(los) académicas(os) en función de las condiciones de ingreso y permanencia a las distintas categorías y calidades, para el desarrollo de la carrera docente, según loscriterios objetivos de mérito, transparencia y la legislación vigente. Reglamento Académico Artículo 24. La evaluación de carrera docente es un proceso voluntario quepermite a las(os) académicas(os) ascender en las calidades a que se refiere el Capítulo III del presente Reglamento. Cada vez que un(a) académico(a) desee ascender a las calidades señaladas en el artículo precedente, deberá someterse a la evaluación respectiva.
CFT Estatal Santiago	Artículo 18°. La evaluación es un proceso regular que. permite a los(las) académicos(as) ascender en las categorías o calidades a que se refiere el Capítulo2 del presente Reglamento. Cada vez que un(a) académico(a} desee ascender a lascategorías y/o calidades señaladas en el artículo precedente, deberá someterse o la evaluación respectiva.
Instituto Profesional Latinoamericano deComercio Exterior(IPLACEX)	Artículo N° 18. La incorporación a la categoría docente de Profesor Auxiliar es unprocedimiento formal que consta de las siguientes etapas: La manifestación de voluntad del profesional en orden a prestar servicios dedocencia. La entrega que hace el postulante de sus antecedentes personales. Una evaluación del Jefe de Carrera. Una entrevista con el Director de Sede o quien éste designe. Artículo N° 22. La incorporación a la categoría de Profesor Instructor es unprocedimiento formal que permite a un docente, que se ha desempeñado como Profesor Auxiliar, por al menos 4 períodos académicos, acceder a la categoría extraordinaria de la función docente. El procedimiento para acceder a esta categoría se ajustará a las normas del presente Título. Artículo N° 29. La incorporación a la categoría de Profesor Adjunto es un procedimiento formal que permite a un docente acceder a la categoría extraordinaria de Profesor Adjunto prevista en este Reglamento y se ajustará a las normas de este Título.
Instituto Profesional INACAPy Centro de Formación TécnicaINACAP	Artículo 10. La Trayectoria Académica se desarrolla a través del conjunto de procesos conducentes a la profesionalización de la enseñanza, reconocimiento y gestión del talento de los Docentes de INACAP. Dichos procesos se configuran enun contexto de regulación del quehacer académico en la Institución, estableciendo roles y responsabilidades en el ejercicio de las funciones de Docencia, Innovación, Transferencia Tecnológica, Vinculación con el Medio y Gestión Académica, fortaleciendo las capacidades de los Académicos para la plena y apropiada conducción de estas funciones. A su vez, estos procesos se encuentran contenidos en los 4 ejes del Modelo de Desarrollo y Gestión Docente.Los ejes del Modelo de Desarrollo y Gestión Docente son: 1) Perfil Docente, 2) Formación y Acompañamiento, 3) Evaluación y Mejora continua y 4) Categorización Docente.
Instituto ProfesionalDuoc UC	Artículo N° 31. El modelo de Gestión Docente de Duoc UC busca disponer de unacomunidad docente que asegure la formación para la vida y el cumplimiento del perfil de egreso de nuestros estudiantes. Para la consecución de este objetivo, Duoc UC ha establecido una carrera docenteque le permitirá gestionar su desarrollo dentro de la institución, bajo distintos aspectos propios de su trabajo, tales como la antigüedad, la formación académica,el buen desempeño sostenido, el aporte al Proyecto Educativo, el conocimiento y respeto de los valores institucionales.

Fuente: Elaboración propia.

9.4.3 Idoneidad

En relación la idoneidad, la revisión documental se focaliza en los requisitos para el ingreso del docente especialmente en lo referido a conocimientos y experiencia para ejercer la docencia en una institución. La revisión de normas indica que todas las instituciones definen para el ingreso de docentes algún tipo de requisito de idoneidad, siendo los principales los títulos profesionales y los años de experiencia con foco en la especialidad requerida. En los CFTE, adicionalmente se agregan algunos requisitos propios de la función pública y el cumplimento de las condiciones de reclutamiento y selección que define la administración pública.

Tabla 10
Resumen sobre idoneidad por institución

Institución	Idoneidad
CFT Estatal Tarapacá	Artículo 2°: El ingreso a la planta de Académicos(as) es conforme al cumplimiento de los siguientes requisitos: -Para la categoría Profesor: Título Profesional o Técnico de Nivel Superior en el área de pertinencia y Certificación en su especialidad, este último, solo si la carrera ofrece una certificación que así lo exija. -Para la categoría Instructor: A lo menos Licencia Enseñanza Media Científico Humanista o Técnico Profesional, Certificación o Acreditación de Experto de su especialidad, según la calidad a la que ingrese y/o Post Titulo (Diplomado de especialidad o en docencia) -Para el caso de Profesores, acreditar como mínimo 2 años de experiencia laboral en su área de especialidad y para el caso de Instructor,3 años. Para las asignaturas de formación general y valórica, no aplica exigencia de experiencia en el área de especialidad. -Todo académico para ingresar a la categoría Profesor debe tener a lo menos dos años de experiencia en docencia en formación técnico profesional, media o superior. -Dar cumplimiento a los requisitos generales necesarios para ingresar a la administración pública.
CFT Estatal Atacama	Para postular a integrar el cuerpo de docentes del Centro de Formación Técnica de la Región de Atacama, es necesario cumplir con los siguientes requisitos: Poseer un título Profesional o de Técnico de Nivel Superior, otorgado por una Institución de Educación Superior reconocida oficialmente por el Estado. Presentar su currículum vitae y complementar esta información con fotocopias legalizadas de los respectivos certificados de título(s), de perfeccionamiento y/o capacitación. Participar del proceso de reclutamiento y selección, dirigido por la Dirección Académica y la Dirección Económica y Administrativa o quien ésta designe, en cuanto a: Análisis y evaluación de antecedentes profesionales del postulante, en términos del cumplimiento del Perfil Docente, según lo especificado en la carrera y el programa de estudio. Selección de nuevos docentes a través de la evaluación previa de sus competencias pedagógicas y de disciplina. (Anexo 1)

	Desarrollo de una mini clase inicial del profesional a incorporar en base a indicadores establecidos por la Institución (Anexo 2), elemento, determinante para su incorporación. 4)No estar inhabilitado para ejercer la función docente, de acuerdo con las normas legales que rigen a los CFT Estatales.
CFT Estatal Valparaíso	Reglamento Artículo 4°: El ingreso a la planta de Académicas(os) es conforme al cumplimiento de los siguientes requisitos: Poseer un Título Técnico o Profesional, o la certificación de un oficio. Acreditar 3 años de experiencia laboral en su rubro de pertinencia. En el caso de asignaturas de sello e inglés este requisito no aplica. Estar en cumplimiento de requisitos establecidos en el Código del trabajo y los establecidos en el Reglamento Interno de Orden Higiene y Seguridad.
CFT Estatal Santiago	El ingreso como Académicos(as) es conforme al cumplimiento de los siguientes requisitos: Poseer un Título Técnico de Nivel Superior o Profesional o grado académico o\otorgado por una institución de educación superior reconocida por el Estado o por una institución de educación superior extranjera reconocida oficialmente conforme a las normas aplicables en su país de origen y con las certificaciones que acrediten la validez de la documentación presentada; Acreditar idoneidad profesional para impartir la asignatura o actividad cuya responsabilidad se le encomiende, con sus antecedentes académicos y profesionales, con cursos especiales de formación o con conocimientos y experiencias derivadas de actividades desempeñadas en la especialidad. Acreditar al menos 2 años de experiencia laboral en su rubro de pertinencia. Contar con experiencia en docencia de instituciones de educación superior. de al menos 1 año. En el caso de los profesionales del área de educación, este requisito no es exigible. Haber sido calificado satisfactoriamente en el proceso de selección definido por este reglamento.
Instituto Profesional Latinoamericano de Comercio Exterior (IPLACEX)	Artículo N° 13. Para desempeñarse como docente del Instituto será necesario cumplir con los siguientes requisitos generales: Acreditar idoneidad profesional para impartir la asignatura o actividad con sus antecedentes académicos y profesionales, con cursos especiales de formación o con experiencias derivadas de actividades desempeñadas en la especialidad. Estar en posesión de un título o grado académico otorgado por una institución de educación superior reconocida por el Estado. Haber sido calificado satisfactoriamente en el proceso de selección definido por este Reglamento o mediante Instructivo de Selección y Contratación de Docentes aprobado por la Vicerrectoría Académica del Instituto.

Instituto Profesional INACAP y Centro de Formación Técnica INACAP	Artículo 12. Los requisitos generales para la incorporación a la Función Docente son los siguientes: Dominio de la disciplina. Demostrar un dominio actualizado de la materia que deba enseñar y poseer Título Técnico de Nivel Superior, Título Profesional, Grado Académico o certificación oficial relacionado con la especialidad en la que deba impartir docencia y adecuado al título ofrecido por el programa formativo respectivo. Capacidad pedagógica para enseñar esa disciplina. Poseer las competencias pedagógicas mínimas que le permitan enseñar con efectividad los temas de su especialidad y generar en sus estudiantes aprendizajes significativos basados en una metodología preferentemente inductiva y que combine adecuadamente la teoría con la práctica. Experiencia y conocimiento del sector productivo y de servicios. Acreditar experiencia profesional suficiente y reciente en el desempeño de la actividad relacionada con la asignatura que deba impartir. Aptitud para transmitir los valores institucionales. Manifestar adhesión a los principios y valores que inspiran las definiciones del Modelo Educativo Técnico Profesional INACAP.
Instituto Profesional Duoc UC	Artículo N° 27. Para desempeñarse como docente de la institución será necesario cumplir con los siguientes requisitos generales: Acreditar idoneidad profesional para impartir la asignatura o actividad cuya responsabilidad se le encomiende, a través de antecedentes académicos y profesionales, con cursos de formación o certificaciones que demuestren conocimientos y experiencias derivadas de actividades desempeñadas en la especialidad. Estar en posesión de un título o grado académico otorgado por una institución de educación superior reconocida por el Estado, o por una institución de educación superior extranjera, reconocida oficialmente conforme a las normas aplicables en su país de origen y con las certificaciones que acrediten la validez de la documentación presentada. En caso de que el docente no esté en posesión de un título o grado académico, deberá demostrar su idoneidad a través de certificaciones y/o experiencia laboral documentada. Haber sido calificado satisfactoriamente en las etapas del proceso de selección definido por la institución, no pudiendo realizar labores de Docencia aquellos postulantes que no cumplan con este mínimo establecido.

Fuente: Elaboración propia.

9.4.4 Suficiencia

En esta parte, la revisión se focaliza en las disposiciones de las normas relativas a las categorías que establecen las instituciones para jerarquizar a sus docentes en base, principalmente, a antecedentes curriculares y experiencia profesional, y definir las funciones a desempeñar en la institución.

La revisión realizada indica que todos los reglamentos cuentan con definición de categorías para sus docentes y existe bastante coincidencia en la definición de estas. Todas las instituciones definen tres categorías o calidades en función de los antecedentes académicos: una primera

categoría de auxiliar (dos instituciones privadas las nombran de otra forma, docente asistente una de ellas y asistente inicial o asistente adjunto la otra); una segunda categoría denominada por todos los CFTE como docente asistente y que en las instituciones privadas toma distintos nombres, profesor instructor en dos de ellas y docente asociado en las restantes; y una tercera categoría, que es la de docente titular, en donde dos instituciones privadas las denominan de distinta forma, una como profesor adjunto y otra como profesor especialista.

Respecto a este punto, en la encuesta aplicada a docentes en el marco de este estudio (primera parte de este Informe Final) se reporta que el 70,6% de los encuestados indica que existen procedimientos de categorización académica; no obstante, los datos del SIES reportados en este mismo informe señalan que solo el 23% de los docentes está categorizado (18% inicial, 2% intermedio, 1% senior, 2% otros), y que para el 77% restante no aplica la categorización. Como pudo verse en el capítulo anterior, la explicitación de categorías diferenciadas de clasificación de docentes solo ocurre en algunos casos, mientras que otros refieren distinciones importantes sobre la suficiencia en relación con el tipo de vínculo que mantienen con la institución. Este punto parece ser central y sugeriría que no existen condiciones de suficiencia en todo el sistema por igual, más aún considerando la información que proporciona la base de datos del SIES que tiene un alcance para el conjunto de las IES que forman parte del sistema de educación técnico profesional.

Tabla 11
Resumen sobre suficiencia por institución

Institución	Suficiencia
CFT Estatal Tarapacá	Artículo 9°: Los académicos del CFT de la Región de Tarapacá serán asignados en dos tipos de categorías a saber: 1) Profesor o 2) Instructor. Estas categorías se distribuyen en las calidades académicas de titular, asistente y auxiliar conforme la distribución, requisitos y condiciones señalados en la Planta Académica aprobada por la institución.
CFT Estatal Atacama	Las categorías serán las siguientes: Docente Auxiliar: Corresponde a un profesional o técnico de nivel superior de una disciplina, que trabaja en el sector y/o posee experiencia inicial tanto en puestos de trabajo relacionados con el (los) módulo (s) que imparte, como en docencia Docente Asistente: Corresponde a un profesional o técnico de nivel superior, que trabaja en el sector y/o posee experiencia tanto en puestos de trabajo relacionados con el (los) módulo (s) que imparte como en docencia, con algún grado de especialización; con trayectoria en el CFT de la Región de Atacama. Docente Titular: Corresponde a un profesional o técnico de nivel superior de una disciplina, que trabaja en el sector y/o posee experiencia tanto en puestos de trabajo relacionados con el (los) módulo (s) que imparte, como en docencia, con postgrado (en la especialidad que dicta o en formación de educación superior); con trayectoria en el CFT de la Región de Atacama.

CFT Estatal Valparaíso	Política: Desarrollar en las(los) académicas(os) las competencias pedagógicas, relacionales y tecnológicas necesarias de acuerdo con un enfoque pedagógico que se centra en el aprendizaje práctico y activo, la formación reflexiva y progresiva, y la formación vinculada y contextualizada para la materialización del modelo educativo. Reglamento Académico Artículo 14. Las(os) académicas(os) tendrán la categoría de profesoras(es) e instructoras(es) y dentro de ellas la calidad de titular, asistente y auxiliar. Artículo 15. La categoría de profesores corresponde a todas(os) aquellas(os) profesionales que, indistintamente al área a la que pertenezcan, prestan servicios de docencia.
CFT Estatal Santiago	Artículo 6 º. Los (las) académicos(as) tendrán la categoría de profesores(as) instructores(as) y dentro de ellas la calidad de titular. asistente y auxiliar.
Instituto Profesional Latinoamericano de Comercio Exterior (IPLACEX)	Artículo N° 14. Se entenderá por Categoría Docente la distinción que hace la Institución de los profesionales que desempeñan la función docente de acuerdo con sus antecedentes académicos y según la dedicación e idoneidad con que realizan la función docente en conformidad a las disposiciones de este Reglamento. Existirán las siguientes Categorías Docentes: Profesor Auxiliar Profesor Instructor Profesor Adjunto
Instituto Profesional INACAP y Centro de Formación Técnica INACAP	Artículo 19. Los Docentes son categorizados a través de un proceso definido, en que se ponderan sus antecedentes de trayectoria académica y profesional, así como las funciones a que se encuentran habilitados para desempeñar. Las categorías son las siguientes: Profesor Asistente: Asistente Inicial o Asistente Adjunto Profesor Instructor. Profesor Especialista: Especialista en Gestión Académica o Especialista en la Disciplina

Instituto Profesional Duoc UC	Artículo N° 33. Las categorías docentes serán las siguientes: Categoría Docente Asistente: Corresponde a la categoría inicial en el desarrollo de la carrera docente en la Institución. Dentro de esta categoría se encuentran: Inicial: Son todos los docentes que ingresan por primera vez a la institución. Docente Asistente: Corresponde a la categoría de los docentes que llevan más de un año en la institución, pero se mantienen en la categoría. Docente Asistente Adjunto: Corresponde a una categoría transitoria en la que se encuentran aquellos docentes que durante el año 2019 pertenecen a la Categoría Docente Asistente y cuentan con contrato plazo indefinido. Docente Asistente Extracurricular: Corresponde a la categoría en la que se encuentran aquellos docentes que realizan clases en el área de talleres extracurriculares o actividades deportivas definidas en función de los lineamientos institucionales. Quienes se encuentren en las subcategorías Docente Asistente y Docente Asistente Adjunto, al cabo de tres años consecutivos, podrán postular a la Categoría Asociado en la medida que cumplan con los requisitos exigidos para ello definidos en el proceso de Categorización Docente institucional. Categoría Docente Asociado: Corresponde a la categoría intermedia dentro de la Carrera Docente de Duoc UC. Al cabo de tres años consecutivos en la categoría, el docente Asociado podrá postular a la Categoría Docente Titular en la medida que cumpla con los requisitos exigidos para ello y definidas en el proceso de Categorización Docente Institucional. Categoría Docente Titular: Corresponde a la categoría superior a la cual solo es posible acceder desde la categoría Asociado y después de haber realizado docencia en la institución durante al menos 6 años consecutivos.

Fuente: Elaboración propia.

9.4.5 Evaluación de desempeño del personal docente y de gestióndocente

De manera coincidente, todas las instituciones, de acuerdo con la documentación revisada, considera la evaluación docente en sus reglamentos. Entre los objetivos declarados en las evaluaciones docentes predominan la necesidad de conocer el desempeño de los docentes y la evaluación como una herramienta de mejoramiento de la calidad de los servicios que se prestan. Solo una institución, de carácter privada, lo señala como una herramienta de retroalimentación para el mejoramiento del desempeño y desarrollo de mejoras.

En cuanto al desarrollo de metodologías de evaluación docente, predominan las encuestas a estudiantes, la autoevaluación, la opinión de jefaturas directas, los resultados de aprendizajes y el cumplimiento administrativo. En la mayoría de los casos se definen dimensiones específicas por cada ámbito de evaluación y las ponderaciones que están tienen. Algunos reglamentos incluyen los instrumentos de evaluación que se aplicarán. Respecto a este punto la Encuesta Docente ESTP 2023 señala que el 82,9% declara que existen indicadores de desempeño que permiten evaluar el trabajo de los docentes, situación bastante concordante con lo que señalan los reglamentos revisados. Y con los antecedentes

recogidos en el capítulo anterior, a partir de las entrevistas de representantes de las instituciones.

Tabla 12
Resumen sobre evaluación de desempeño del personal docente y de gestión docente por institución

Institución	Evaluación de desempeño del personal docente y de gestión docente
CFT Estatal Tarapacá	Evaluación Docente Evaluación que mide las competencias del perfil docente y la calidad de sus desempeños, por medio de la percepción de alumnos, jefes de carrera y de los propios docentes. (1 Y 3) El objetivo es "Asegurar una docencia de calidad de acuerdo con la definición de estándares institucionales, que impacten en el aprendizaje de los estudiantes y su formación integral". Dicha evaluación permite identificar si los docentes, en el ejercicio de su rol, cumplen los estándares definidos por la institución y en qué nivel de logro lo hacen, entre los que se encuentran: competencias docentes, planificación de la asignatura, estrategias de evaluación y facilitación del aprendizaje. Esto ya que el docente es el principal factor de influencia en la calidad de la formación de los estudiantes (1 Y 3).
CFT Estatal Atacama	Artículo 26: Todos los profesores serán evaluados, a través del proceso de Evaluación del Desempeño Docente (EDD). El proceso de evaluación del desempeño docente se realizará semestralmente, utilizando los siguientes criterios: Encuesta N°1 Evaluación del Desempeño Docente, según opinión del (la) estudiante Encuesta N°2 Autoevaluación del Docente Encuesta N°3 Evaluación Docente, según opinión del Director Académico
CFT Estatal Valparaíso	POLITICA: Reglamentar la evaluación, calificación y promoción de las(los) académicas(os) en función de las condiciones de ingreso y permanencia a las distintas categorías y calidades, para el desarrollo de la carrera docente, según los criterios objetivos de mérito, transparencia y la legislación vigente REGLAMENTO ACADEMICO Artículo 20.- La calificación es un proceso obligatorio destinado a medir el desempeño de las (los) académicas(os) que se realizará anualmente, con criterios de evaluación semestral, conforme sea el caso y que, se encuentran de acuerdo con los indicadores y criterios que se fijan en el presente capítulo. Esta evaluación responde a la necesidad de evidenciar el desempeño de las(os) académicas(os) para el posterior análisis de resultados y la toma de decisiones respecto del mejoramiento de nuestros servicios en pro del logro de resultados y la carrera docente. Artículo 21.- La calificación académica considera un indicador global de calificación académica que contempla 2 ámbitos, estos son: Competencias docentes 70%, Resultados de aprendizaje 30%.

CFT Estatal Santiago	Artículo 12" - La calificación es un proceso obligatorio destinado a medir el desempeño de los(as) académicos(as) que se realizará anualmente, con algunos criterios de evaluación semestral, conforme sea el caso y que, se encuentran de acuerdo con los indicadores y criterios que se fijan en el presente capítulo. Esta evaluación responde a la necesidad de evidenciar el desempeño de los académicos p ara el posterior análisis de resultados y la toma de decisiones respecto del mejoramiento de nuestros servicios en pro del logro de resultados y la carrera docente
Instituto Profesional Latinoamericano de Comercio Exterior (IPLACEX)	Artículo N° 32. Habrá un sistema de evaluación que permita calificar de modo objetivo el desempeño de los profesores, basándose en evidencias suficientemente sustentadas. Artículo N° 33. El sistema de evaluación de los docentes se aplicará mediante los criterios, indicadores, instrumentos y procedimientos que defina el Vicerrector Académico y que comprenda, a lo menos, los siguientes aspectos: la apreciación de los alumnos, el cumplimiento de los deberes formales, la efectividad de la labor docente y la contribución al Proyecto Educativo.
Instituto Profesional INACAP y Centro de Formación Técnica INACAP	Artículo 17. La Evaluación del Desempeño Docente se aplicará a todos los Académicos que cumplan la función docente de manera periódica, según corresponda a las actividades que desarrolla el Académico. La Evaluación de Desempeño comprenderá los siguientes componentes: Encuesta de Evaluación Docente, Evaluación de Jefatura Directa. Otras instancias de evaluación: Cumplimiento de deberes académicos.
Instituto Profesional Duoc UC	Artículo N° 42. La evaluación de desempeño docente que ha determinado la institución tiene por objetivo ser una herramienta que sirva para retroalimentar al docente de su desempeño y con ello desarrollar mejoras en relación con su gestión en el aula y actividades complementarias a la docencia. Artículo N° 43. El proceso de evaluación de desempeño de la docencia se desarrolla en tres dimensiones: competencias docentes, resultados de aprendizaje de los estudiantes y cumplimiento administrativo

Fuente: Elaboración propia.

9.4.6 Consideración a brechas de género, particularidades territoriales y culturales

La consideración respecto a las brechas de género, particularidades territoriales y culturales es el aspecto menos mencionado por los reglamentos institucionales; solo cuatro instituciones plantean estos temas, aunque no en forma explícita, como se verá en la Tabla 13. De todas formas, cabe señalar que estos aspectos son abordados en forma transversal por varias instituciones a través de los proyectos y estrategias institucionales, normas, reglamentos o políticas. A modo de ejemplo, se puede señalar que el Duoc UC cuenta con un documento de Política de Equidad de Género, también se puede señalar que las misiones y visiones definidas por los CFT estatales de Tarapacá, Atacama y Valparaíso, incorporados en la muestra revisada, hacen mención explícita a la vinculación con su

región[18], pero en todos los casos estas consideraciones remiten más bien a orientaciones globales o transversales de la gestión institucional y menos a una política de desarrollo y gestión directamente de la docencia. Por lo mismo, lo anterior dificulta observar la existencia de eventuales brechas de género o territoriales en políticas que atañen directamente a la gestión docente al interior de estas instituciones.

Tabla 13
Resumen consideración a brechas de género, particularidades territoriales y culturales por institución

Institución	Consideración a brechas de género, particularidades territoriales y culturales
CFT Estatal Tarapacá	Artículo 3°: Todo académico del CFT de Tarapacá y los(las) profesionales, técnicos de nivel superior o experto, de apoyo a la docencia deberá conocer, respetar y promover la misión, visión y valores institucionales declarados en el Proyecto de Desarrollo Institucional y Proyecto Educativo Institucional. PDI: Valores institucionales: i) INTEGRIDAD en el actuar: Actuamos con apego irrestricto a los principios de honestidad, veracidad, trato justo, sana convivencia, resolución de conflictos, libertad de expresión y no discriminación arbitraria en todos los ámbitos de nuestro actuar, promoviendo estos compromisos entre todos los miembros de la comunidad. ii) INCLUSIÓN en la interacción: Promovemos la diversidad e interculturalidad, entendiendo esta como una oportunidad para enriquecer la formación, integrando las distintas condiciones físicas, de etnia, género, religión y pensamiento. iii) INNOVACIÓN en la gestión: Procuramos la innovación en las metodologías de formación de nuestros estudiantes, en la vinculación con nuestra región y en los procedimientos de gestión institucional. iv) IMPULSO desde la región: Entendemos nuestro proceso académico como una oportunidad de desarrollo regional que impulse la productividad y la movilidad social de nuestros estudiantes. v) INTENCIÓN en la formación: Entregamos, de manera consistente, la mejor formación para las necesidades de nuestra región, complementada con la búsqueda permanente de la excelencia y la calidad en el modelo de enseñanza-aprendizaje de nuestros estudiantes.
CFT Estatal Valparaíso	Artículo 31. El académico debe promover un ambiente de respeto y sana convivencia cimentada en los valores institucionales de Integridad, respeto por el medio ambiente, trabajo colaborativo, inclusión y diversidad, donde se lleva a cabo el proceso formativo.
Instituto Profesional Latinoamericano de Comercio Exterior (IPLACEX)	Artículo 6. e) Ajustar su conducta conforme a los principios y valores institucionales y en general a las normas sociales y éticas que dignifican a la persona.

18 Por ejemplo, la misión del CFT Estatal Atacama dice: "Formar ciudadanos como Técnicos de Nivel Superior y capacitarlos, mediante el modelo educativo basado en competencias, articulando y promoviendo trayectorias formativas de calidad, innovadoras y flexibles, que buscan dar respuesta a las necesidades de capital humano requerido por la Región de Atacama, con una mirada valórica e inclusiva, orientada al emprendimiento, seguridad y cuidado del medioambiente, aportando a la diversificación de la matriz productiva y contribuyendo al desarrollo material y social sostenido, sustentable y equitativo a nivel regional y nacional". Por su parte, el CFT Estatal de Valparaíso define la siguiente visión: "Aportar al desarrollo sustentable de la Región de Valparaíso, como un actor protagonista en la formación de técnicos de nivel superior, a partir de un modelo basado en la tecnología y en la vinculación con empresas y comunidades a las que servimos".

Instituto Profesional INACAP y Centro de Formación Técnica INACAP	Artículo 9. Los Docentes tienen los siguientes deberes: h) Deber de otorgar un trato respetuoso a los alumnos, evitando conductas abusivas de cualquier naturaleza o discriminaciones arbitrarias y, en general, mantener siempre una conducta de pleno respeto a las normas que regulan la convivencia de los integrantes de la comunidad educativa de INACAP, con pleno respeto a las disposiciones del Código de Ética, de la Política de Diversidad e Inclusión, de la Política Integral para la Prevención y Sanción del Acoso Sexual, la Violencia y la Discriminación de Género y del Protocolo de Investigación y Sanción del Acoso Sexual, la Violencia y la Discriminación de Género, del Reglamento de Orden, Higiene y Seguridad y demás disposiciones atingentes.

Fuente: Elaboración propia

En síntesis, como se pudo revisar, las principales normativas que regulan el desempeño y desarrollo profesional del personal docente de las instituciones de Educación Superior Técnico Profesional radican, fundamentalmente, en los reglamentos u otros instrumentos que han definido de manera discrecional las propias instituciones en el marco de su desarrollo como organizaciones autónomas. Aunque existen diferencias nominativas y procedimentales, es posible identificar un cuadro relativamente común en la definición de criterios de ingreso, contratación, permanencia, idoneidad[19], suficiencia y mecanismos de evaluación de desempeño del personal docente.

Tal como se concluyó en el capítulo anterior, estos criterios establecen un marco normativo o regulatorio común para el conjunto de las instituciones del sistema, observándose más bien, diferencias en el grado de explicitación y formalización de estas y la existencia de soportes institucionales para su desarrollo y consolidación en el tiempo.

Sin embargo, tal como se explicita en algunos de los documentos reseñados que sirvieron de base para la Estrategia Nacional de Formación Técnico Profesional, el mayor déficit está en la ausencia de un marco regulatorio más robusto que contribuya a fortalecer la carrera profesional docente al interior del sistema de formación técnico superior, abordando ámbitos tan relevantes como la capacitación permanente de estos profesionales, su vinculación a iniciativas institucionales complementarias a la docencia o la explicitación y formalización de mecanismos institucionales de progresión profesional al interior de las instituciones. El capítulo 10 de este Informe Final revisa algunas experiencias innovadoras referidas en las entrevistas y que permiten proyectar campos o ámbitos de desarrollo potencial para el ejercicio de la docencia en la Educación Superior Técnico Profesional.

19 En este último caso, con la salvedad anotada en la sección anterior.

10. Experiencias innovadoras

Como se ha indicado en esta segunda parte del Informe Final, aunque es posible observar un modelo común para la gestión de la docencia la interior de las IES técnico profesional, en muchas de estas existen variaciones que responden a los proyectos institucionales, espacios territoriales donde se desenvuelven, objetivos de desarrollo y búsqueda de excelencia en su oferta formativa.

En esta última sección se describen algunas innovaciones institucionales que pueden servir de referencia o ejemplos para un debate más amplio, así como insumos para políticas de apoyo y desarrollo de la educación técnica de nivel superior en los próximos años. Las cuatro experiencias innovadoras corresponden a las siguientes instituciones: el modelo de contratación y fortalecimiento de la planta docente que impulsa el CFT Estatal de Valparaíso; la experiencia de una política de vinculación con el medio del IP ARCOS y la participación de los docentes en iniciativas de colaboración con organizaciones del territorio donde este IP está ubicado; los esfuerzos de capacitación y apopo al desarrollo docente del IP Santo Tomás en el marco de su plan de desarrollo estratégico; y, por último, el modelo de gestión docente que ha impulsado el IP Duoc UC con el objetivo de favorecer una planta de profesores estable, con proyecciones de desarrollo académico y en función del aseguramiento de la calidad educativa de esta institución.

10.1. La experiencia del CFT Estatal de Valparaíso

El CFT Estatal de Valparaíso (2023) se define como una Institución Pública Tecnológica, que forma técnicos de nivel superior, desarrollando competencias con foco en la empleabilidad, asociándola a las necesidades industriales y comunitarias, en materia de producto y servicio, para aportar al desarrollo sustentable de la región de Valparaíso.

Institucionalmente, este CFT ha desarrollado una política explícita de desarrollo de recursos humanos, estableciendo compromisos destinados a la transparencia en los procesos de contratación y desarrollo de la carrera funcionaria para los trabajadores pertenecientes a este centro de formación. De igual manera, en su declaración de intenciones se favorece el fortalecimiento de recursos y mecanismos internos orientados al proyecto de desarrollo institucional.

Entre los principios más importantes que sostiene esta política[20] se encuentran, el "desarrollar un sistema integral de recursos humanos que contenga procedimientos, manuales y/o reglamentos que entreguen lineamientos claros y estándares respecto del reclutamiento, selección, contratación, desvinculación y remuneraciones de sus funcionarias(os), que permitan garantizar la entrega de un servicio de calidad"[21].

Junto a lo anterior, también se propone "fortalecer la Unidad de Recursos Humanos, para apoyar, orientar y asesorar en las materias de su competencia a todas las áreas de la institución, contribuyendo a la ali-

20 https://tecnologicovalparaiso.cl/archivos/PDI.%20PROYECTO%20DESARROLLO%20INSTITUCIONAL%202.0.pdf

21 Véase el capítulo 9 de este Informe Final.

neación estratégica en el cumplimiento de los objetivos institucionales y al logro del Proyecto de Desarrollo Institucional".

Un tercer principio plantea "promover el desarrollo de las capacidades y competencias de las(los) funcionarias(os) desde la evaluación de desempeño y formación para la promoción interna, con la finalidad de fortalecer y anticipar cambios, propiciando la sustentabilidad institucional con miras al logro del Proyecto de Desarrollo Institucional".

- En el reglamento académico de esta institución se establecen con precisión las funciones obligatorias que deben cumplir los profesionales docentes contratados, estas son:

- Realizar docencia para las diferentes asignaturas del plan formativo de los estudiantes que le sean asignadas.

- Gestionar información administrativa en sistema educacional en el portal docente del sistema de gestión académica y plataforma de enseñanza.

- Utilizar plataformas institucionales de gestión del aprendizaje, gestión académica y videoconferencia.

- Asistir a reuniones de coordinación y de lineamiento de sedes y carreras.

- Asistir a los cursos de formación académica de la institución alineadas al modelo.

Asistir a los cursos de actualización disciplinar relacionadas a la carrera.

Junto a lo anterior, se definen una serie de otras obligaciones complementarias al campo de la docencia, que incluye (a) colaborar en acciones tendientes al apoyo y orientación del estudiante; (b) elaborar productos instruccionales para el plan de estudio vigente de acuerdo con estándares de calidad y formatos institucionales; (c) colaborar en el proceso de identificación de actualización curricular, y (d) promover y participar en iniciativas de proyectos, innovación y vinculación con el medio relacionados y pertinentes al currículo, de acuerdo con el proyecto institucional.

De acuerdo con lo recogido en las entrevistas, este conjunto de exigencias a los docentes –que exceden, con creces, las actividades relacionadas directamente con la docencia de un curso–, se sostienen en la forma de contrato y estabilidad laboral que se busca alcanzar para el conjunto del cuerpo docente de la institución:

> *A los docentes se les contrata por 11, por 22, por 33 horas, pero consideramos algunas horas de apoyo más allá de la docencia; para abordar los temas académicos. O lo puede hacer en los temas de empleabilidad; el profesor puede cumplir muchas funciones, no solamente hacer docencia, acompañar al alumno,*

etc. Y eso ayuda a cumplir las metas que tenemos definidas como institución.

Creo que el ser estatales permite que los profesores no sean taxi, vale decir, los profesores son contratados por concurso de forma indefinida. Nuestro problema es cómo sacar a uno cuando es malo o no resulta, pero todo lo que significa esto de contratos de marzo a diciembre, o inestabilidad o cargas con fluctuaciones, no existe para nosotros. Los contratos son por 11, 22, 33 o 44, y si el profesor no tiene esas horas de clase, el resto las hace en trabajo administrativo. Eso nos permite tener un poco más de estabilidad y eso es una ventaja que diría yo que también es bien interesante en nuestro caso. Ahora, somos autónomos, podríamos haberlo hecho de cualquier forma. Nosotros podríamos haber contratado a honorarios, pero la verdad es que casi todos los directivos de la institución, que son seis, de ellos al menos cuatro hemos hecho docencia, entonces entendemos un poco el fenómeno desde dentro del aula.

El compromiso con la estabilidad docente está fundado en la modalidad de contrato que se establece con estos; tal como se explicita en la entrevista el conjunto de los docentes contratados corresponde a la modalidad de contrato de plazo indefinido permitiendo su consideración en actividades de reforzamiento o capacitación en los meses donde no se realizan clases y es posible desarrollar otras actividades complementarias para el fortalecimiento institucional:

En algunos CFT e IP contratan por honorarios. Nosotros no lo hacemos. Desde el inicio no hay ni un profesor contratado a honorarios. Nosotros somos funcionarios públicos bajo el Código del Trabajo. Si hay dependencia, horario, tiene que ser a plazo fijo o a plazo indefinido. Yo tengo la posibilidad de al plazo fijo hacerle dos contratos en el año y me pasa a indefinido. Contraloría nos manda un decreto que dice "es imposible que un profesor a plazo fijo pase a indefinido sin antes tener un concurso con toma de razón". Por lo tanto, nosotros desde el inicio hemos hecho concursos públicos inmediatamente a plazo indefinido (…) yo trabajé varios años en un IP y la mayoría de los profesores o el 100% tenía un contrato a plazo fijo; y en diciembre finiquitábamos y se volvía en marzo. En diciembre teníamos que darles la carga académica y si nos demorábamos, el profesor no tenía la estabilidad. La estabilidad que les damos nosotros permite que el profesor sabe que, por lo menos, con nosotros tiene sus vacaciones en febrero, en enero se capacita.

Junto a lo anterior, la institución define reglamentariamente el ingreso a la plata docente bajo dos alternativas de categorización (básicamente

definido por su calificación de profesional o técnico) y que puede situarse en alguna de tres categorías distintivas. Lo anterior favorecería el desarrollo de una carrera institucional, pudiendo seguir a lo largo del tiempo una trayectoria académica al interior de la institución:

> *Nosotros tenemos dos tipos de docentes: la calidad de profesor y la calidad de instructor. Y dentro de esas calidades tenemos tres categorías, que es el titular, asistente y auxiliar. Y esas categorías están dadas por la trayectoria docente. Cada dos años el profesor puede postular cumpliendo con los requisitos que se le solicitan, que tienen que ver con evaluación de desempeño, con la encuesta de estudiantes, con su evaluación en general. Para eso debe participar en cursos de nivelación; tenemos tres niveles, y ellos pueden avanzar ahí; creo que eso es importante y que distingue a nuestro CFT.*

Más allá de lo aquí descrito, esta política debe tener en vista que, al ser una institución estatal, esta debe procurar hacer un uso eficiente de los recursos públicos y asegurar la sustentabilidad financiera de la institución. La contratación del conjunto del personal bajo la modalidad de plazo indefinido, aunque valorable en perspectivas de favorecer la estabilidad laboral de los beneficiarios, puede implicar situaciones de inamovilidad y desajuste presupuestario que atenten al logro del propio proyecto institucional de este CFT.

10.2. La experiencia del IP ARCOS

El IP ARCOS es una institución con más de 40 años de historia en la Educación Superior Técnico Profesional en Chile. Su origen está asociado a la iniciativa de un grupo de profesionales de la industria de la televisión, el cine, las comunicaciones, el diseño y la publicidad, quienes decidieron desarrollar una propuesta formativa en estas áreas que, en la década de los 80, era todavía incipiente. Este IP ha mantenido su especificidad temática a lo largo del tiempo, alcanzado su plena autonomía en 1999 y su primera acreditación en el año 2006.

Un rasgo distintivo del modelo educativo de esta institución corresponde al vínculo con el medio. Tal como se señala en su modelo educativo institucional (IP ARCOS, 2022):

> La vinculación con el medio es un criterio transversal y sustantivo del modelo educativo de Arcos. Es un modo proactivo de ser y estar en el mundo, tanto desde la misión que nos inspira como desde la visión que nos proponemos. Estudiantes y maestros viven la experiencia de interacción entre los espacios formativos y las actuaciones profesionales, que prefigura los campos laborales y emprendimientos futuros.

Entre los años 2020 y 2022, 42 docentes y 194 estudiantes de ARCOS se vincularon con más de 46 organizaciones sociales y agentes locales en los territorios donde desarrollan su actividad docente principal (Valparaíso y la comuna de Peñalolén en Santiago), con el propósito de promover procesos de aprendizajes situados, y construir mediante la asociatividad acciones destinadas a abordar las necesidades y problemas diagnosticadas por la comunidad.

El motor de esta iniciativa es el Centro de Innovación y Desarrollo Docente (CIDOC) de ARCOS. En las actividades que este Centro promueve tienen un rol protagónico los docentes que trabajan en la institución, a través de la proyección de los trabajos realizados con los estudiantes en el marco de sus cursos y módulos.

En este marco, los trabajos desarrollados en el proceso formativo se vinculan a intereses y preocupaciones comunitarias, proyectándose más allá del cumplimiento de un objetivo de evaluación formativa y buscando incidencia social a través de la creación y el arte, focos principales de las carreras y programas de formación de esta institución.

Así se describe esta experiencia institucional:

> *Nos interesa, justamente, que nuestros profesores tengan una aproximación al medio, al medio profesional, al medio social, al medio cultural, al medio laboral, donde además nos interesa mucho su trayectoria, o sea lo que hayan generado o producido en obras, servicios. Que tengan una pasión por educar, que haya una vocación por la docencia pero que tengan una mirada hacia el entorno…eso es clave en nuestro proyecto.*
>
> *Aquí los profesores la mayor parte genera algún tipo de iniciativa que tiene visibilidad, o sea, por ejemplo, está en circulación con alguna exposición, está postulando a fondos concursables, FONDART, qué sé yo, está publicando o hace obras, tiene exposiciones. Eso intentamos hacerlo visible; que se plasme en la formación con los estudiantes, pero que también de eso salgan cosas que puedan incidir en el entorno en la comunidad.*

En la institución se señala que desde hace un tiempo han postulado a fondos de desarrollo institucional. Los fondos han ayudado a complejizar la cultura institucional y el desarrollo docente, generado proyectos que fortalecen el quehacer docente, generando espacios de formación para los profesionales y, en el último tiempo, fortaleciendo la docencia también de la vinculación con el medio.

> *Entonces, por ejemplo, el 2019 postulamos a un fondo también que fortalecía la vinculación con el medio y en donde docentes podían generar proyectos vinculados a estudiantes y a agentes de la comunidad, y salieron cerca de 46 iniciativas en todo este tiempo; entonces como que eso amplió no solo la docencia, sino que los vinculó desde su lugar profesional y de oficio a las comunidades, y tuvo un impacto bastante notable, valorable. De hecho, tenemos hasta una publicación acerca de eso porque nos ha parecido que ha sido interesante además pensar de otra manera la docencia, vinculada a un territorio.*

En este marco, la institución ha creado una editorial como parte de la complejización de sus tareas más allá de la formación de estudiantes, promoviendo una línea de divulgación centrada en la editorial. A la vez, ha generado no solamente textos, sino también espacios de conversación que incluyen temas relevantes para la cultura visual, el arte y la comunicación.

10.3. La experiencia del IP Santo Tomás

El Instituto Profesional Santo Tomás es una institución de educación técnica superior que tiene su antecedente en PROPAM, un CFT que impartía carreras del área de la salud en la Región Metropolitana. En la actualidad corresponde a una institución de educación superior que desarrolla una amplia oferta de educación técnica a lo largo del país en 13 sedes regionales. En su organización, se evidencia un nivel de complejidad institucional que se refleja en la arquitectura interna del soporte administrativo funcional a las tareas de docencia en las distintas sedes que funcionan a nivel nacional. Tal como se describe en las entrevistas realizadas para este estudio, la estrategia de aseguramiento de la calidad contempla un equilibrio entre una organización centralizada y la gestión de la actividad formativa que descansa en cada sede:

> *Nosotros como IP y CFT somos una institución, multicarreras, pero también, multicampus; estamos presentes en 21 sedes. A nivel macro, hay un modelo de gestión matricial donde hay una serie de elementos que se definen a nivel central y otros elementos básicamente están descentralizados a nivel de las sedes. Es por esto los programas son nacionales, las carreras son nacionales y en todas las sedes son iguales; el perfil del docente es el mismo. Por lo tanto, hay una*

definición de perfil docente que no hacen las sedes, sino que hacen los directores nacionales de área. Entonces ellos definen el programa de la asignatura, las planificaciones, eso está definido a nivel central por la Dirección de Desarrollo y Aseguramiento de la Calidad y por los directores nacionales de área, de escuela. Por otra parte, a través el centro de aprendizaje tiene una dirección nacional, y esta dirección nacional establece también lo que es el programa de formación docente de manera transversal y que es el programa que se implementa también en las sedes. También el programa de acompañamiento, el programa de incentivos.

Esta institución cuenta con un Plan Estratégico Institucional IPST 2019-2023 que incluye una serie de iniciativas destinadas a fortalecer las capacidades de docencia a partir del impulso del foco estratégico de "talentos académicos para el proyecto educativo" (IP Santo Tomas, 2022).

En este marco, se han desarrollado acciones de (a) incentivo a la función docente al interior de la institución, (b) disminuir la tasa de rotación docente en el tiempo, y (c) favorecer un plan de desarrollo del equipo docente a partir de "un sistema de evaluación que favorezca la autogestión y ascenso con reconocimiento institucional, junto con un plan de perfeccionamiento, desarrollo docente y formación, para favorecer la carrera docente y la permanencia en la institución de los docentes adjuntos" (IP Santo Tomas, 2022).

De acuerdo con lo recogido en las entrevistas, para tal efecto se ha impulsado un proceso de clasificación de los docentes de acuerdo con un indicador objetivo de efectividad (evaluación de la docencia por parte de los estudiantes, evaluación de autoridades directas, colaboración en tareas institucionales) que busca desarrollar un sistema de incentivos económicos en perspectivas de fidelización de la planta de profesores. Para efectos de una adecuada evaluación que posibilite el mejoramiento del quehacer docente, la institución cuenta con un Centro de Aprendizaje que detecta no solo los problemas y las necesidades de los estudiantes, sino que también los requerimientos de los mismos profesores, generando acciones de capacitación o acompañamiento de apoyo en perspectiva de mejoramiento y reforzamiento de competencias de la docencia.

Del mismo modo, aunque no existe un modelo de carrera o categorización académica al interior de la institución, se ha desarrollado un mecanismo de promoción a tareas de gestión docente que asegura una mayor estabilidad y compromiso institucional en responsabilidades que van más allá de la realización directa de tareas de docencia en aula o talleres:

La verdad es que nos tiene bien contentos porque ha sido un desafío tratar de generar un sistema de incentivos y que tenga también este componente variable, en el sentido que uno pueda decir después "mira, sabes qué, pongo el punto de corte, yo voy a premiar a

todos los profesores que estén por encima de un porcentaje de logro", y la verdad es que ha sido muy bien recibido. Y esto también ha sido no solo para el profesor adjunto de honorarios sino también para la planta, es decir, esto es por la labor docente, netamente docente y por los resultados que el docente obtiene, expresados en estas variables que dan cuenta de lo anterior.

Nosotros tenemos lo que denominamos los centros de aprendizaje. Los centros de aprendizaje tienen dos focos. Uno, prestar apoyo al alumno y otro también prestar apoyo al docente. Y el centro de aprendizaje, desde el punto de vista del docente, lo que hace es observación en aula. Entonces tenemos profesores capacitados, entrenados, que lo que hacen es ir al aula y con una guía, con una matriz, etc., observan el trabajo del profesor, lo que incluye el qué hace cuando este entra a su clase, cómo retoma los temas, si hubo repaso o no de la clase anterior, si establece bien los objetivos para la clase, si genera instancias de participación, si responde, si está bien preparado. Y esto lo hacemos de manera aleatoria, no planificada, o sea en el sentido de que el profesor no sabe que van a asistir a su aula y eventualmente se va a encontrar con un par. Este par, finalmente, le entrega una retroalimentación. Y todo esto queda registrado, permite retroalimentar al docente, ¿para qué? Para poder prestarle apoyo. Y ahí viene justamente el tema de intervenciones con los profesores para poder apoyarlos en aquellas áreas donde hemos visto que podría haber más debilidad.

En las entrevistas se señala que, dado que no existe un sistema de carrera docente, se ha buscado establecer un sistema de categorización docente, es decir, un intento de ir estableciendo diferentes categorías de los profesores y a distinguir las funciones, establecer mecanismos, generar fidelidad, con el objetivo de poder identificar mejor las potencialidades y déficits de los profesores, y poder hacer un diagnóstico más acabado para poder apoyarlos. De igual manera, se ha desarrollado un proceso de organización de la carga docente, poder hacer una oferta que resulte más atractiva a los profesionales:

El año pasado, y a pesar de haber estado con todos los temas de pandemia, logramos bajar de casi el 30% a no llegar al 20% de la tasa de rotación. Entonces, desde ese punto de vista, uno observa que se traduce en una buena herramienta para fidelizar profesores y para quedarte con los profesarse que realmente quieres, los profesores que además se encuentran cómodos, les gusta tu proyecto y la institución.

10.4. La experiencia del IP Duoc UC

Duoc UC es una institución de Educación Superior Técnico Profesional que tiene más 50 años de historia. Posee 9 escuelas y más de 70 carreras vigentes, presentes en sus 18 sedes de las regiones Metropolitana, Valparaíso, Biobío, La Araucanía y Los Lagos. Además, cuenta con 7 años de acreditación institucional.

De acuerdo con lo declarado con los profesionales entrevistados, el año 2016 la institución comenzó a diseñar un plan para instaurar un Nuevo Modelo de Gestión Docente, con el propósito de mejorar los mecanismos de gestión docente ya existentes. Este plan buscaba promover una mejora de las condiciones laborales y generar un sistema de desarrollo profesional más robusto.

Si bien con anterioridad existían estrategias de fortalecimiento y desarrollo profesional docente, este adolecía de una serie de problemas que afectaban la estabilidad del cuerpo de profesionales a cargo de cursos y programas formativos, redundando en debilidades institucionales en desarrollo curricular y fortalecimiento de la calidad formativa entregada a los estudiantes. Uno de los principales problemas detectados correspondía a la política de contratación a plazo fijo (marzo a diciembre), que no aseguraba la continuidad del cuerpo de profesionales. A juicio de los entrevistados esto constituía un factor que afectaba el involucramiento docente y las capacidades para proyectar el quehacer profesional en la institución al largo plazo. El año 2017 se convocó a una serie de diálogos con los docentes, los que, junto con los estudios proyectivos y análisis de las evaluaciones docentes, constituyeron la base para la nueva estrategia puesta en marcha el año 2019.

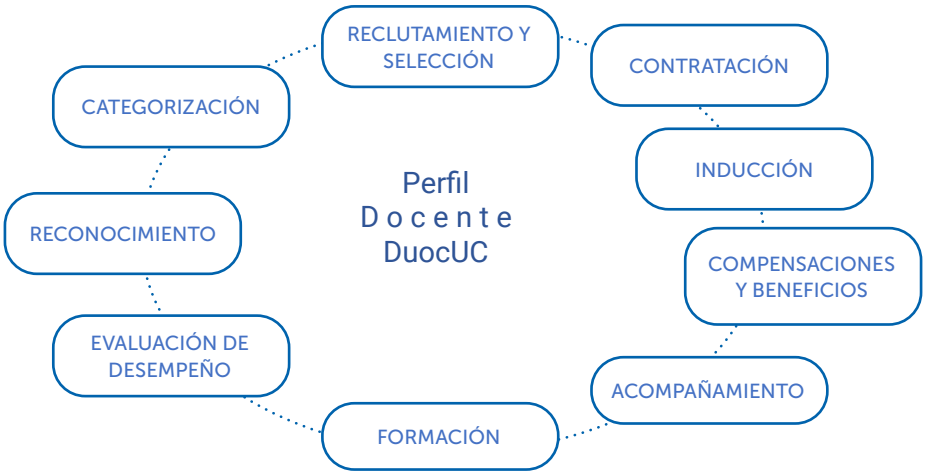
Como indica una entrevistada, tal estrategia fue pionera dentro del sistema ESTP y buscaba establecer una distinción institucional en perspectiva de fortalecer el equipo de docencia y con eso, avanzar en procesos de aseguramiento de la calidad formativa:

> Nosotros vamos a hacer una diferencia no solo a nivel de Duoc, sino que a nivel nacional. Esto era algo que en ese momento ninguna otra institución de educación técnico profesional lo tenía. Se sopesaron los costos versus las ganancias que traía (…) quisimos que el cambio no fuera solamente por el contrato, sino que por sobre todo a nivel de desarrollo y oportunidades. Fue una señal bien importante el cambiar de tipo de contrato.

El *Nuevo Modelo de Gestión Docente* se centra en varios ejes: la institucionalización de mecanismos claros de reclutamiento y selección, nuevos procesos de inducción, formación y acompañamiento docente. Además, se establece un modelo de categorización docente, nuevos procesos de

evaluación docente y el mejoramiento de las condiciones contratación, que está asociado a un modelo de compensaciones y reconocimiento.

Figura 2
Componentes Modelo de Gestión Docente Duoc UC



Fuente: Duoc UC (2022).

Con relación al proceso de reclutamiento, se han instaurado acciones que aseguran dotar a la institución de docentes calificados que dispongan de las competencias disciplinares, pedagógicas y personales específicos. Para ello, se han establecido mecanismos para analizar los antecedentes y el perfil formativo de los candidatos a docente, verificando que estén alineados con el proyecto educativo, la misión y los valores institucionales. Como se señala en los documentos institucionales, se busca asegurar pertinencia y consistencia del docente en relación con la asignatura o área de desempeño y al Perfil Docente establecido por la institución. En tal sentido, se reclutan docentes expertos con competencias disciplinares, las que se constata a través de evidencias respecto a su formación y experiencia laboral.

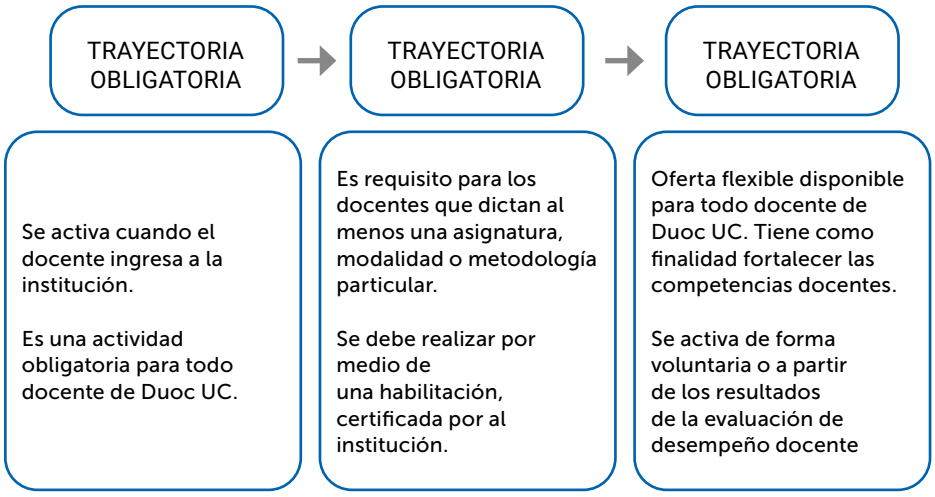
Los dispositivos de selección de nuevos docentes se asocian a procesos de inducción que buscan proveer de información relevante para la correcta integración de los docentes. Este mecanismo contempla, entre otras cosas, capacitaciones en torno al modelo educativo y rol docente esperado:

> *El reclutamiento antes estaba solo y se unió con la selección. Ahora existen canales muy claros, abiertos, pero siempre en función del requerimiento que tenga cada una de las áreas, de las escuelas, de los programas transversales, de las sedes, etc. Se tomaron las buenas prácticas de los procesos anteriores y se unificaron. Ahora existe un solo instructivo, un solo*

proceso en todas las sedes, como te digo, y en todos los campus, con el objetivo de poder contar con los mejores docentes para las asignaturas que nosotros necesitamos dictar en Duoc. La inducción depende de la Dirección de Formación y Desarrollo Docente. Nos preocupamos de darle al profesor las herramientas básicas para que pueda conocer el modelo, el proyecto educativo, el perfil docente, qué se espera de él, cuáles son los valores institucionales, la identidad institucional, el rol del docente y con qué herramientas o con qué recursos cuenta en Duoc para poder realizar su gestión en cuanto a plataformas tecnológicas, los instructivos, el reglamento docente, el reglamento académico, entre otras. Es una primera aproximación para conocer el modelo educativo y cómo lo puede llevar en la práctica en su labor docente. Conoce los estándares que tiene que cumplir (...) por ejemplo, propiciamos actividades que son bastante prácticas, con metodologías activas, con trabajo colaborativo.

Este proceso está integrado al Modelo de Desarrollo Profesional Duoc UC, más específicamente a la fase denominada de trayectoria obligatoria que, como se puede apreciar en la siguiente gráfica, constituye la primera etapa de dicho modelo. Una vez realizada la trayectoria obligatoria, los docentes pueden acceder a trayectorias habilitantes y trayectorias conducentes, las que corresponden a cursos de formación especializada. En el caso de los cursos de trayectoria habilitante, se trata de programas específicos para acceder a dictar cursos en ámbitos como empleabilidad, programas vespertinos, portafolio de título y programas en línea. La trayectoria conducente corresponde a la oferta de cursos de especialización y/o actualización que varían anualmente.

Figura 3
Modelo de Desarrollo Profesional Duoc UC



Fuente: Duoc UC (2022).

En paralelo a la formación, se desarrolla un acompañamiento docente con el fin de fortalecer y desarrollar prácticas que promuevan la implementación del proceso de enseñanza y aprendizaje, la innovación y evaluación para mejorar la calidad de los aprendizajes de los y las estudiantes. Esto implica un acompañamiento por parte de unidades de apoyo pedagógico de Duoc UC y docentes líderes en el desarrollo de prácticas pedagógicas y disciplinares. Específicamente se apoyan los procesos de planificación y preparación para la enseñanza, el manejo de metodologías de enseñanza y la promoción de una cultura de reflexión crítica en torno a las prácticas.

Con relación a los cambios contractuales, como se ha señalado, desde el año 2019 se establecieron nuevos contratos que se estructuran como contratos indefinidos. El cambio contractual implicó un incremento de los valores-hora de los docentes, vacaciones y acceso a otros beneficios que se ofrecen en el marco de recursos de bienestar Duoc UC (seguro de vida, salud, asignaciones por hijos, bono de colación y otros).

Asimismo, se comenzó a implementar un nuevo modelo de compensaciones que se estructura y distribuye en base al modelo de categorización y la evaluación desempeño docente, dejando de lado la anterior estructuración, que se encontraba basada en grados o títulos académicos. En relación con la actual evaluación de desempeño, se puede señalar que se realiza periódicamente y participan variados actores, entre ellos, estudiantes, directores de escuelas, sedes y docentes pares. Asociada a esta evaluación se han establecido mecanismos de reconocimiento que buscan distinguir a aquellos docentes que realizan una docencia de calidad destacada. Estos reconocimientos permiten a los docentes acceder a cursos de especialización, a pasantías y a recursos para investigación y generación de contenidos (fondos de investigación aplicada).

Por último, con relación al modelo de categorización existen tres categorías docentes, a saber: docentes asistentes (inicial y adjunto); asociados; y titulares. Estas categorías se asocian a compensaciones económicas y a distribución de horas de ejercicio docente. Así, por ejemplo, los docentes asistentes iniciales tienen una carga mínima asegurada de 2 horas semanales; los docentes asistentes adjuntos, de 2 o 9 horas semanales; mientras que los docentes asociados y titulares, cuentan con una jornada semanal. Vale señalar también que, en lo que concierne a las mejoras de renta, estas se establecen tanto por la promoción académica para los docentes asistentes, como por los mecanismos de reconocimiento asociados al incremento en indicadores de desempeño para docentes asociados y titulados.

Tercera Parte:

Recomendaciones para el desarrollo de la docencia y la profesionalización docente en la Educación Superior Técnico Profesional en Chile

11. Diagnóstico de los principales ámbitos para el desarrollode la docencia en la ESTP

Como se indicó en la presentación, en esta tercera parte del Informe Final se entrega una síntesis de los ámbitos temáticos más relevantes que refieren al desarrollo de la docencia y la profesionalización docente en la Educación Superior Técnico Profesional. Estos fueron reseñados por los participantes de los grupos de discusión realizados en el marco del presente estudio y constituyen la base del conjunto de recomendaciones que se presentan al cierre de cada ámbito temático.

11.1. Estrategias de fidelización del docente y reconocimiento de la trayectoria laboral

La precariedad laboral y la inestabilidad en los puestos de trabajo de un número importante de docentes es una realidad de base expresada por la mayoría de los participantes de los grupos de discusión al relatar las dificultades para fidelizar (conservar, mantener o retener) y desarrollar procesos de formación y/o capacitación a los profesionales que se desempeñan dentro de las instituciones de Educación Superior Técnico Profesional del país. En torno a este desafío común, los representantes reflexionaron sobre tres aspectos claves para el desarrollo docente en las instituciones: (a) la viabilidad de un proceso de categorización docente, (b) la posibilidad de generar instancias transversales para el reconocimiento de las trayectorias y experiencia laboral de los docentes, y (c) la consideración de otras estrategias de fidelización del docente.

11.1.1 Vínculo institucional precario y alta rotación

En términos generales, un primer aspecto que surge del diagnóstico transversal alude a la existencia de una alta rotación de docentes en el sistema de educación ESTP que redunda en la dificultad de consolidar un cuerpo de profesionales estable al interior de las instituciones. Este aspecto es relevado por el conjunto de los representantes de instituciones de dependencia estatal y por las instituciones privadas de menor tamaño.

En efecto, los participantes identifican como un problema la existencia de un segmento mayoritario de profesionales con contrato a honorarios, escasas horas de vínculo laboral y débil inserción institucional. Las opiniones dan cuenta de que este vínculo débil de los docentes con las instituciones genera una elevada deserción de profesionales que cada institución resuelve en medio de un contexto de permanentes cambios

en el cuerpo docente (o en una parte de este) con el fin de atender su oferta de carreras. Además, se menciona que la modalidad diurna sería la más afectada por la pérdida y/o cambio de docentes, dada la mayor posibilidad de adecuación de tareas docentes en la modalidad vespertina con el desempeño de otras actividades laborales principales.

En el ámbito de la formación docente, esta realidad supone implementar –de manera reiterada y sistemática– los mismos refuerzos de capacitación y contextualización a los nuevos profesionales que se incorporan al sistema, constituyendo no solo un proceso que implica un *bajo retorno* para las instituciones, sino que también afecta la posibilidad de proyectar modelos de capacitación diferenciados, asociados a una trayectoria intrainstitucional de los profesionales.

> *La mayoría de los CFT tienen doble jornada, diurna y vespertina, y la problemática que tenemos es que algunos docentes, al no tener un contrato fijo, frente a alguna situación de mejora de oportunidad laboral, finalmente desertan de su proceso. Por lo tanto, año a año tenemos que invertir recursos y tiempo importante pensando en cuál va a ser la capacitación que vamos a realizar con los docentes, tenemos que hacer inversión justamente para ir capacitando a estos docentes nuevos.* (Representante de CFT estatal)

Por otra parte, según representantes de instituciones del sector privado, se reconoce que, en la educación técnica de nivel superior, en general, los salarios de los docentes son bajos. Aunque en el diagnóstico predominante se observa interés y compromiso de la mayoría de los docentes por insertarse en la institución –ya que trata de una alternativa complementaria a una actividad laboral principal— se propone tener presente la relación entre las remuneraciones percibidas y las exigencias asociadas al quehacer profesional. Para varios de los participantes de los grupos de discusión, el exceso de procesos administrativos del sistema hace perder el foco respecto de los criterios realmente relevantes para la docencia en la educación superior TP y genera exceso de demanda hacia los profesionales, lo que muchas veces no se condice con los honorarios percibidos. También se menciona que, debido a su sobrecarga administrativa, este profesional dispone de poco tiempo –en algunos casos, esto se traduciría en baja disposición– para realizar actividades de formación o perfeccionamiento en su área de trabajo, incidiendo negativamente en la posibilidad de consolidar un modelo pedagógico institucional ampliamente compartido.

> La educación TP paga poco. Tal vez habría que revisar *cuánto es lo que se les está pagando a los profes versus cuánto es lo que les estamos pidiendo. Al final, ser profe en educación TP es un esfuerzo súper grande si lo comparamos con la libertad de cátedra que hay en las universidades. "¿Hizo el inicio de la clase, desarrollo de la clase, cerró la clase, preguntó si aprendieron algo, utilizó metodología activa?". Es tanta cosa que creo que hay que centrar el foco.*

> *¿Cuáles son los criterios que realmente necesitamos que nuestros profes incorporen?*
>
> *¿Procesos de evaluación, procesos de enseñanza aprendizaje, los dos? Pero hasta ahí, porque le vamos agregando el uso de las plataformas y otros requerimientos.* (Representante de IES TP privada)

De manera similar a los CFT estatales, algunos representantes de IES TP privados señalan que también enfrentan el desafío de la alta rotación de docentes. En estos casos se señala que un número importante de estas instituciones no cuentan con un modelo de contratos indefinidos y también trabajan en territorios apartados dentro de una región (a través de sedes en provincias o comunas de la región donde estas IES tienen asiento). En su opinión, las IES TP del sistema (tanto los privados como los estatales) tienen desafíos comunes que, más allá de la especificidad de cada uno, son muy distintos de la realidad de las universidades y a unos pocos actores del sistema ESTP que se diferencian por su tamaño y manejo de recursos.

La rotación docente creo que es la misma si tú eres un CFT estatal o un CFT antiguo, no vas a competir jamás con las instituciones que tienen otros niveles de formación, porque la institución que tiene CFT e IP claramente tiene otro tipo de contratación. Hay un modelo de contratación que para la formación técnica profesional es muy difícil asegurarla. No puedo contratar a un profe por diez horas continuas todos los años, porque no sé si su carrera se va a dar en todas las jornadas, si va a tener los mismos ramos asignados todos los semestres,si la cantidad de cupos va a ser la misma. Nosotros tenemos un modelo de contrato a plazofijo, semestre a semestre, y pensar en pasar a un modelo indefinido es súper riesgoso, significa que, si cierro la carrera, ¿qué *hago con el docente? Lo tengo que estar finiquitando y después buscar nuevamente docentes si es que la vuelvo a abrir, va a depender mucho de la oferta y la demanda, de cómo esté el mercado.* (Representante de IES TP privada)

En contrapartida al resto de las instituciones del sistema de ESTP, representantes de IES TP privados de mayor tamaño y alcance nacional señalan que las particularidades de desarrollo institucional son diferentes, describiendo las modalidades de contratación con las que operan y que difieren de la forma de operación de instituciones más pequeñas:

> *El contrato es para nosotros el plazo fijo, en donde un profesor que tiene hasta 17 horas pedagógicas semanales, ese profesor es un contrato a honorarios. Cuando pasa a 18 horas hacia adelante con un tope que no sobrepase las 45 horas semanales, es un contrato a plazo fijo. Los contratos de planta son justamente para directores, jefes o coordinadores de carrera, que son los que dan el soporte a las carreras. Las instituciones que tienen esa estructura son capaces de decir "esta es la forma en que nos paramos frente a la administración curricular pero también del apoyo al estudiante, al docente, y todo lo demás".* (Representante de IES TP privada)

Por cierto, lo anterior solo es referido para el caso de unas pocas instituciones del sistema de educación técnico superior. De este modo, la rotación y estabilidad docente es un problema relevado en el sistema ESTP e incide en un número amplio de instituciones, que solo es asumido a través de un mecanismo interno de categorización en aquellas instituciones de mayor tamaño y presencias dominante en el escenario de la oferta educativa a nivel nacional.

11.1.2 Estrategias de fidelización y categorización docente

Más allá de lo anterior, a partir de los comentarios de los representantes de IES TP, se observa que cada institución establece o ha ido estableciendo estrategias de categorización docente orientadas a promover la fidelización de sus docentes dentro de sus carreras. A partir de esto, los representantes de las instituciones relatan distintos niveles de avance en esta materia.

Se plantea que para las IES TP en general es difícil competir con las universidades respecto a las estrategias para fidelizar a sus docentes. La categorización docente propia de la Educación Superior Técnico Profesional podría ser un incentivo para avanzar y enriquecer estos procesos dentro del sistema.

> *Es muy difícil para la formación técnica competir con el sueldo de categorización que tienen las universidades, esa es una realidad independiente de si el CFT es recién creado, estatal o si somos CFT que tenemos más tiempo. El valor/hora que pagamos en común no es muy distinto y tampoco te da para pagar más, porque son carreras que tienen gran costo en implementación. Eso podría hablar de que el docente sigue una trayectoria contigo, tiene una categorización, una orientación, se va más para el lado de la implementación o para el aseguramiento de la calidad de la carrera, se va más por el tema de vinculación con el medio, o sigue la línea pedagógica y es un mentoring con sus pares, etcétera, esto podría ser mucho más enriquecedor a que quede abierto este concepto de modelo de categorización docente.* (Representante de IES TP privada)

Ante este diagnóstico se plantea la necesidad de un sistema de reconocimiento de la trayectoria de los docentes y la posibilidad de que el sistema de IES TP avance en una certificación de la docencia en este ámbito formativo que sea reconocible por cualquier institución.

> *Estamos en un proceso de actualizar lo que es la categorización docente, ahí lo que vemos es la trayectoria del docente y los profesores ganan muchos puntos en el caso de que participen en las capacitaciones que constantemente hace la institución. La institución*

siempre está como preocupada de generar diplomados, creando diferentes módulos, del tema de la docencia. (Representante de IES TP privada)

Respecto al reconocimiento de trayectoria y experiencias laborales, va a depender de cómo las instituciones lo entendemos. Para nosotros llegar a este reconocimiento hubo primero un proyecto con el Ministerio de Educación durante cinco años hasta hoy tener un modelo de gestión docente. Parte desde el momento de la presentación del currículum hasta la evaluación final del profesor, en un proceso continuo que pasa incluso por la reflexión docente, donde este interactúa con su jefe de carrera y reconoce los aspectos positivos y aquellos aspectos o brechas que debe mejorar. No sé si ustedes lo están viendo el reconocimiento de la trayectoria como sistema, es decir, que con ese reconocimiento este docente pudiera trasladarse a otra institución y esto fuera como una especie de certificado que pudiera incorporarse a otra institución. (Representante de IES TP privada)

En todo caso, desde un punto de vista de la gestión institucional en particular, los participantes de los grupos de discusión apuntan que es un desafío que cada CFT se haga cargo de la categorización docente, en un proceso que debe ir relacionado a la capacitación, a la participación de estos profesionales en instancias de gestión institucionales y a la disponibilidad de recursos para implementar estas estrategias de fidelización docente. En el discurso predominante se releva que el docente del sistema suele tener motivación, pero hay que buscar otras estrategias para retenerlo frente a otras ofertas laborales que se le presenten. En este aspecto, como se ha indicado, se reconoce que muchos docentes del sistema trabajan por un contrato a honorarios y existe una desvinculación formal en los meses no lectivos o en los semestres donde no ejercen docencia. Como consecuencia, se observa que la pérdida regular de profesionales es un problema extendido en estas instituciones. Se plantea que, si no hay recursos para un modelo de contrato distinto, se podrían ofrecer beneficios asociados al perfeccionamiento docente (diplomados, etc.) que sirvan de incentivos para la retención al interior de las instituciones.

Creo que hay una combinación, ver de qué forma podemos hacernos cargo de esta categorización. Entendemos que nace desde las políticas, que se busca el reconocimiento del docente. No es solo ver grados académicos, va relacionada directamente a capacitaciones y participación de docentes dentro de instancias que el mismo CFT pueda ir creando. ¿Cuál es la piedra de tope que tenemos como CFT estatales? Los recursos. Ahí los recursos sí están dentro de las políticas públicas, que se pudiese asegurar de algu-

na forma que el CFT de una comuna va a tener cierta cantidad de recursos o tanta planta docente, podríamos tener mucho trabajo hacia el docente y ser capaces de retener. Tenemos docentes que hacen la clase porque lo ven como una proyección profesional, pero no voy a competir con el sueldo de una minera. Entonces dentro de esta categorización, debemos buscar herramientas que nos permitan retenerlos. (Representante de CFT estatal)

Hago clases en otra institución en la vespertina y ellos trabajan por contrato. El valor/hora es menor, pero tengo beneficios de otra índole. Y ese monto por hora va aumentando progresivamente por IPC y por otras instancias, incluida la categorización, entonces hay un incentivo de mantenerse. A lo mejor el valor/hora es menos, pero me pagan sueldo en febrero y marzo, hay sueldo todo el año. Nosotros a honorarios no lo podemos hacer. El 31 de diciembre el profesor termina sus clases, se le paga la segunda semana de enero y queda sin sueldo febrero y marzo. [Las estatales] trabajamos por horas cumplidas, pero hay instituciones privadas que hacen un monto y se divide ese sueldo en partes iguales durante los semestres. Es bastante complejo, sobre todo el proceso de categorización. Se nos van los profes, estamos en un lugar donde está la minería, la industria, es complejo retenerlos. Y ahí es donde solamente podemos retener con las instancias de educación continua, los diplomados, generando ese tipo de beneficios, no otros. (Representante de CFT estatal)

En contrapartida a la realidad que expresan los CFT estatales, un representante de una institución privada de alcance nacional explica que en el caso particular de esta institución se elaboró e implementó recientemente un modelo de categorización docente a través de incentivos económicos (la entrega de bonos), con lo que se busca abordar el desafío de fidelizar a sus docentes, reconociendo a quienes alcanzan logros definidos institucionalmente y validados por la comunidad docente. Por cierto, esto es considerado como una alternativa no viable en aquellos centros de menor tamaño y escasos recursos para la gestión del quehacer docente.

Nuestra institución tiene definida una estructura de administración académica que está comandado por un director de carrera, un jefe de carrera y coordinadores de carrera, que dan el soporte administrativo y pedagógico a sus equipos de profesores. Eso es muy importante, cómo las instituciones se paran frente a su modelo más allá de evaluar. Yo tengoun profesor instructor, un profesor asistente, un profesor asociado. Fue un proceso, estábamos con el modelo [de categorización] *listo*

y estaba funcionando, "ya, pero y, ¿qué más viene?". Entonces la institución avanzó. Hoy día, a lo largo del país, distintos docentes fueron categorizados y aquellos que lograron los mejores resultados recibieron un bono. Esoes un incentivo porque la gente, aunque diga "no trabajo por plata", es un tema que hay queconsiderar. (Representante de IES TP privado)

Desde la experiencia desarrollada por un CFT estatal, se relata el proceso implementado para ordenar y proyectar el vínculo institucional con el cuerpo docente a partir de la inquietud del profesorado por conocer la certificación de las capacitaciones que la institución impartía. Se relata que esta demanda se organizó y se formalizó a través de la elaboración de un reglamento académico del docente (incluido en el estatuto del CFT), en el que plantean dos vías de reconocimiento de la trayectoria laboral —considerando la realidad de sus intereses— y sus respectivos incentivos. Así, para la primera vía se describen incentivos según la calidad docente (titular, asistente, etc.), en la cual el profesor tiene la posibilidad de tomar cursos en función de la calidad docente a la que aspira. La otra vía (ruta de formación docente) va dirigida al profesional que no aspira a seguir el proceso de la calidad docente y está pensada como un mecanismo independiente.

Tenemos un reglamento académico de los docentes que se desprende del estatuto que crea el CFT, donde define las categorías y calidades docentes. Hicimos el procedimiento del desarrollo docente a la luz de que ya tenemos el plan o las mallas de desarrollo docente en cuanto a formación, con ciertos incentivos para las distintas calidades docentes (titular, auxiliar y asistente). Se puede optar a la calidad dependiendo de los años que lleve, su evaluación de desempeño, si tiene algún curso más, eso está definido en el reglamento. Los profesores toman los cursos de capacitación obligatorios para optar a esta calidad en función de lo que querían seguir. No todos van a optar a la calidad docente, por lo tanto, no toman los cursos que son voluntarios. Tenemos otro incentivo que es seguir una de las tres rutas de formación, eso más bien va por un desarrollo profesional pero no en una carrera docente con incentivos remunerados distintos, un valor/hora distinta y todo lo demás. Ese es nuestro modelo. (Representante de CFT estatal)

También en el ámbito de los CFT estatales, se describen abordajes muy preliminares en torno a posibles estrategias de fidelización de los profesionales que ingresan a sus instituciones a través de incentivos monetarios en función de los resultados de su evaluación docente. En todo caso, tal como se describe en la cita siguiente, lo anterior muchas veces choca con las limitaciones financieras para su implementación.

Estamos en una ciudad pequeña, tampoco es tanta la cantidad de currículums que nos llega. ¿Qué hacer? Habíamos pensado generar una nota en el proceso

de la postulación docente [a partir de] la evaluación del docente que hace el asesor técnico pedagógico, el estudiante, el proceso de autoevaluación y el director académico; aquellos docentes que salían de una categoría destacada podíamos darles quizás un 20% más en su proceso de postulación para incentivar que hicieran un buen trabajo y además no nos abandonaran. Pero es un esbozo, probablemente deberíamos seguir porque así el docente se siente seguro respecto de su trabajo y nosotros como CFT también nos sentimos seguros que podemos trabajar con ellos en enero y febrero para hacer procesos reflexivos de mayor envergadura. (Representante de CFT estatal)

En este marco, un participante de CFT estatal regional relata que, luego del acompañamiento de parte del Centro Multidisciplinario de Evaluación y Tratamiento (CMET Chile)[22], recibieron la recomendación de abocarse a la categorización docente con el fin de retener a los profesionales dentro de la institución, ya sea a través de incentivos monetarios o de procesos de formación y reconocimiento de esta a través de certificaciones.

Tenemos una supervigilancia por parte del CNED, y ya pasamos por un acompañamiento, generamos una autoevaluación a partir de los nuevos criterios, y una de las propuestas de mejora que nos mencionaron es cómo categorizamos a nuestros docentes, qué es lo que estamos haciendo para lograr retenerlos, entendiendo que ellos pertenecen a la industria

que les paga casi el doble de lo que yo puedo pagar siendo estatal, que tienen un contrato a honorario. Estos acompañamientos, la supervigilancia del CNED, se deben entregar después a la CNA para entender si los criterios se están ajustando a la realidad de los CFT. Nos hablan de categorización de instituciones como Santo Tomás, donde se les incrementa el valor/hora según los postítulos o la investigación, pero nosotros no tenemos esa capacidad económica para poder incentivar, ¿y qué es lo que hacemos? Por ejemplo, generar un diplomado que al docente no le va a costar nada, o que gane un poco más que un docente que no tenga esta categorización o que no haya tenido una especialización dentro de su área específica, o que tenga un magíster, etcétera. (Representante de CFT estatal)

Respecto a la variable de recursos para abordar la fidelización y el perfeccionamiento docente, los representantes de CFT estatales y de distintas regiones relevan que el tema del financiamiento institucional es

22 A partir de esta experiencia de acompañamiento externo, se informa que se desconoce si estas instituciones de apoyo hacen devolución del proceso y de la realidad regional al Mineduc, lo que sería deseable.

la variable fundamental que condicionaría el desarrollo docente y los problemas asociados a la retención de los profesionales descritos en los puntos anteriores de este documento. Se explica que los CFT estatales no cuenta con financiamiento basal, que la mayoría de sus estudiantes están adscritos a la gratuidad y que sus sedes se ubican fuera de las capitales regionales y en zonas apartadas. De esta manera, el financiamiento proviene mayoritariamente de la gratuidad. Se trataría de un modelo de negocio diferente en virtud del propio mandato de la política pública y por requerimientos del sector productivo local. Asimismo, se consideran necesarias iniciativas de alcance nacional para fortalecer la ESTP y, específicamente, el sistema de CFT estatales, de manera que cuenten con herramientas y recursos para hacerse cargo de sus especificidades.

> *Tocaron el tema que es clave para todos los CFT. Todo nuestro ingreso se debe a la matrícula. Y todos los CFT trabajamos con población vulnerable. Todos, el 90% del financiamiento viene del Estado, y tenemos un límite establecido de arancel que nos dicen cuánto es lo que nos va a llegar a los que tenemos gratuidad. Y con esos recursos tenemos que cumplir con todas las direcciones y desarrollos que tiene puestos para la formación técnico profesional. Es valioso recalcar el rol del docente y entregarle una categorización y un modelo, pero entrega el desafío de cómo lo hacemos, si también estamos sujetos a cómo nos fue al cierre del proceso de matrícula que nos va a decir si cumplimos o no con la meta de presupuesto. Si no, hay que empezar a achicarlo y acortarlo, y cuáles son las líneas de trabajo que tenemos que empezar a disminuir.* (Representante de CFT estatal)
>
> *Uno quisiera tener a los profesores más fidelizados, pero cuesta porque no hay recursos, que el contrato, que el profesor taxi que necesita llegar a un nivel de ingresos que le permita vivir. Entonces, ¿cómo mejoro para que el profe pueda permanecer más acá? Porque las instituciones hacen una gran inversión también, y que haya una rotación del 20% más o menos en promedio para nadie es agradable.* (Representante de CFT estatal)

Por otra parte, al mirar la realidad global de las instituciones, se reconoce que los procesos de fidelización de los docentes deberían responder a criterios específicos en función de la propia proyección de la oferta institucional y su lugar en el mercado de la oferta de educación técnica superior. Esto es relevante, particularmente, en el caso de las instituciones que se han incorporado al sistema de acreditación institucional de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) y que establece estándares respecto al lugar y relación de los docentes con el proyecto institucional de cada centro en particular.

Muchos criterios [que nos rigen] fueron levantados e impuestos desde el mundo universitario. O sea, el CNED está haciendo un proceso de supervigilancia a los CFT estatales, pero no va a tributar a cambiar los criterios de la CNA porque los pares de acompañamiento del CNED no necesariamente trabajan para la CNA o viceversa. Entonces, nos están proponiendo que libremente cada una de las instituciones lleguemos a un modelo de trayectoria docente y no nos han dicho cuál es el correcto. Tenemos carreras como cosmetología y estética integral. A mí no me interesa que tenga un magíster, me interesan las certificaciones y los cursos, y eso no le va a dar un grado dentro del escalafón. ¿Y qué hago ahí? ¿Al docente lo desconozco, no le doy un enfoque dentro del modelo de trayectoria por no tener un magíster o un postítulo? En el caso de ellos, muchos no tienen ni siquiera un título universitario, de repente tienen otra formación. Ahí empiezas a tensionar para poder mostrar un modelo, que es lo que te responde a los criterios, pero en la realidad es cómo lo haces sustentable o sostenible. (Representante de IES TP privado)

En el caso de aquellas instituciones de ESTP con especialidades y con sello formativo (por ejemplo, en el área ambiental), se señala que el desafío de fidelizar al docente es aún mayor, pues la institución presta una variedad de carreras afines y el mismo docente con especialidad debe atender distintos cursos de la institución. La retención de ese docente con especialidad es clave para dar continuidad a varias carreras.

Ese mismo profesor que trabaja en veterinaria también puede trabajar en ecoturismo, con manejo de área silvestre. Y así vamos, para que los profesores tengan más horas y generen fidelización con la institución. Como somos un instituto medioambiental, también es muy importante que el sello formativo de la institución sea coherente. Tenemos un jefe de carrera, pero en cada escuela hay un profesor que está más fidelizado, que es el que más participa y que también tiene más cursos. Está el profesor titular y el profesor ayudante, pero el titular es como de la asignatura y ese profesor toma asignación como ayudante del jefe de carrera porque tiene muchas asignaturas. (Representante de IES TP)

11.1.3 Otras estrategias de fidelización

En el ámbito de los CFT estatales, se agregan contextos puntuales de

desarrollo de cada institución. Un representante describe la situación de un CFT regional con funcionamiento en distintos espacios arrendados (diversas sedes); en este caso, se detecta como déficit la escasa identidad institucional y la dificultad de encuentro entre los distintos actores (docentes y estudiantes), la falta de identidad de los estudiantes con el CFT y la falta de identidad del docente con la institución. Respecto a esto último, se entiende que los CFT estatales se encuentran en un proceso reciente de institucionalización por lo que es previsible que se detecten algunos nudos problemáticos o brechas en comparación a IES TP privados, y que estos comiencen a superarse una vez resueltos temas como el de la instalación física de sus dependencias o consolidación de su oferta formativa local. De cualquier forma, se indica que es relevante disponer de estrategias para abordar la identidad institucional y su especificidad como sistema de educación superior con el cuerpo docente en cada una de las sedes de la institución.

> Escuchándolos me doy cuenta de que las realidades en algunas cosas se parecen, pero en otras somos bastante diversos. Nosotros acá no contamos con un espacio físico único, estamos recién comenzando este año el proceso de construcción del CFT, por lo tanto, estamos dispersos en sectores de arrendamiento, tanto con modalidad diurna como vespertina, lo que lo hace más complejo. He sentido que hay que trabajar mucho el tema de la identidad por parte del alumno, que se sienta identificado con el CFT, muchos profesores que no son de planta ni siquiera se conocen porque llegan en horarios diversos. Eso nos ha hecho trabajar mucho la identificación de los alumnos y los docentes que están llegando a trabajar con nosotros. (Representante de CFT estatal)

Por otra parte, se plantea que la identificación y la fidelización del docente también pasa por el núcleo encargado de la formación del IES TP, el que debería estar extremadamente convencido respecto a los propósitos de la Educación Superior Técnico Profesional y el modelo de competencias para poder convencer o contagiar al resto de los docentes. Pese a las dificultades diagnosticadas en muchas instituciones y el problema general de fidelización, también se reconoce que existiría, en la gran mayoría de los casos, un núcleo importante de docentes comprometidos y con vínculos importantes en sus respectivas carreras, lo que opera como un capital institucional relevante para hacer frente a la rotación.

> *Como encargado de la gestión del aprendizaje, tengo que ser primero que nada un defensor del modelo de enseñanza, porque es mucho más fácil enseñar de acuerdo a como yo aprendí [en vez de] regirme por una estructura respecto de la evaluación, formatos y modalidades de enseñanza. Nosotros tenemos un modelo de enseñanza en base a competencias que derivan en destrezas, habilidades. Por lo tanto, los profesores obviamente tienen que cumplir una cuestión*

distinta a la tradicional, y sacarlos de eso es una tarea muy importante. Hay una tendencia a estandarizar la enseñanza, cuando tenemos estudiantes con realidades intelectuales, sociales, culturales, físicas distintas. Ese docente tiene una obligación de adaptarse a esas realidades, que lleve cuatro, cinco años con nosotros, nunca va a ser suficiente para estar al día. Esto de la ruta de formación, de la carrera docente y el escalafón sería una invitación que permitiría que los docentes pudiesen comprometerse de mejor forma. (Representante de CFT estatal)

11.1.4 Recomendaciones sobre fidelización docente y reconocimientode la trayectoria laboral

- **Se recomienda favorecer acciones que aseguren una trayectoria profesional de los docentes de la ESTP, identificando los principales hitos en su inserción institucional y los mecanismos de refuerzo en el ámbito pedagógico y de manejo disciplinar.** Estas acciones corresponden (a) al fortalecimiento a través de cursos o programas de perfeccionamiento, de competencias para la docencia; (b) el desarrollo de proyectos de vinculación con el medio con participación de docentes o (c) actividades de extensión con participación de los docentes sobre el área disciplinar en la cual se desempeñan. Tales actividades deberían considerar, también, factores específicos de la realidad regional y de los contextos territoriales, modalidades de programas (diurno y vespertino), áreas de especialización de carreras y de instituciones, disponibilidad de recursos, entre otras variables.

- **Se recomienda dar continuidad a la construcción de perfiles docentes comunes para la Educación Superior Técnico Profesional,** que funcionen también como un sistema de transferencia de credenciales y que permita reconocer que en el ámbito de la Educación Superior Técnico Profesional se realiza una carrera docente distinta a la docencia universitaria, con una categorización docente que también debiera ser distinta. Para ello, se plantea la necesidad de identificar ciertos elementos mínimos comunes para todas las IES TP, ya sean estatales o privadas. Se sugiere avanzar en una estructura común de perfil docente que releve la pertinencia de las áreas formativas, la inserción en una realidad asociada a la especialidad y el foco diferenciado respecto a los títulos y grados (se entiende que la valoración en el sistema de educación superior TP es completamente diferente

al modelo universitario y que se debe relevar la experiencia profesional). Esta recomendación apunta también a recopilar las experiencias, aproximaciones o avances que se han realizado en esa dirección, como ocurre en el caso de algunas instituciones de carácter nacional tales como Duoc UC[23].

- En el caso de los CFT estatales, se recomienda crear instancias y me**canismos para compartir experiencias y alinear perspectivas en torno al desarrollo profesional docente entre estas instituciones, visando también un uso más eficiente de los recursos públicos de la Educación Superior Técnico Profesional.** Estas prácticas de intercambio debieran ser un piso básico y común de los CFT estatales del país que enfrentan procesos similares de instalación de un modelo de gestión docente en tales instituciones.

11.2. Perfil del docente orientado a la práctica y con pertinencia en el área de su especialidad

A lo largo de las reuniones de discusión realizadas también fue posible evidenciar que, de manera transversal, los participantes de todas las instituciones levantan la necesidad de analizar el perfil docente que requiere el sistema de Educación Superior Técnico Profesional y, en particular, las respectivas carreras, entendiendo que el ejercicio docente debiera estar claramente vinculado al área de especialidad y orientado hacia la práctica a través del uso de recursos y experiencias pedagógicas que impliquen alta participación de los estudiantes.

En ese sentido, se detecta en general un déficit en el dominio de herramientas pedagógicas del cuerpo docente de las IES TP. En las jornadas de conversación, se plantea la necesidad de adoptar estrategias de apoyos o mecanismos para superar estas falencias a través del acompañamiento docente y sistemas/políticas de formación y perfeccionamiento docente.

En el debate se comparte la perspectiva de no “expulsar” del sistema a aquel docente que no ha alcanzado el perfil deseable, y más bien abocarse a formar o construir dicho perfil en un proceso de largo alcance. Esto exige un sistema de formación y perfeccionamiento docente preparado para identificar los déficits específicos de cada profesional y que cuente con recursos para conducir procesos de acompañamiento docente individuales y de mayor alcance.

11.2.1 Docentes sin preparación o sin dominio de herramientas metodológicas

23 Véase el capítulo 10 de este Informe Final.

En la ronda de conversaciones, los representantes de las instituciones plantean que, particularmente en las regiones distintas a la Metropolitana, se cuenta con profesionales que tienen formación universitaria y dispuestos a trabajar en la docencia ESTP, pero que carecen de herramientas para el ejercicio de una docencia orientada a la práctica de los estudiantes. A estas falencias se suma la falta de tiempo del docente para recibir capacitaciones y la alta rotación profesional e incorporación de nuevos docentes a la institución.

Los representantes de las instituciones identifican contradicciones entre los requisitos del docente del sistema -a quienes se le pide hacer un 50% de su trabajo de manera práctica- y las herramientas metodológicas que ellos poseen para llevar a efecto dicho mandato. Se reconoce que los docentes son profesionales que mayoritariamente entran en el sistema con las herramientas y procedimientos metodológicos que a ellos les enseñaron, por tanto, el paradigma que predomina es la del "profesor expositor". A partir de esto se señala un desafío: si el sistema aspira a que los estudiantes aprendan a partir del hacer, es necesario habilitar al docente con herramientas (material de apoyo, formación, acompañamiento, etc.) que apunten en esa dirección.

> *Una sugerencia es capacitar, pero quizás no una capacitación también expositiva, sino capacitar dando el ejemplo a los docentes que hacen docencia en Educación Superior Técnico Profesional, que es distinto al que hace en la universidad. Entregarles las herramientas para que ellos realmente, a través del ejemplo, puedan hacer clases centradas en los estudiantes y no centradas en el docente.* (Representante de CFT estatal)
>
> *Nuestros docentes profesionales universitarios y sin formación docente entregan su enseñanza todavía con un modelo conductista que ya está pasado, clase expositiva. Nosotros como centro de formación técnica tenemos un compromiso con nuestra esencia, es decir, trabajo del estudiante participativo, de actividades concretas. También tenemos otros que son profesionales del área que de alguna manera hacen todo lo contrario, es más práctica que teoría. Entonces hay dos cosas, alguien por ahí decía que la práctica sin teoría es un poco ceguera y la teoría sin práctica es algo que no produce nada. Por ahí también tenemos que trabajar con nuestros docentes.* (Representante de CFT estatal)

Un participante plantea que hay desconocimiento respecto a lo que sucede dentro de la sala de aula, refiriéndose a las competencias que despliega el docente en el contexto real. Así, se aprecia que falta acompañamiento y apoyo al docente de parte de la IES TP y que resulta necesario generar mecanismos de formación específico para abordar estas falencias. En concordancia con esta opinión, se plantea que muchos do-

centes pueden indicar que cuentan con cierto dominio de técnicas/metodologías participativas, pero que la implementación práctica de dichas competencias estaría distante de esa apreciación.

Lo que recibimos de parte de nuestros docentes a veces es desconocido respecto de lo que hace en el aula, porque nos falta acompañamiento. Creo que eso es permanente y no es necesario un diploma, sino que vayamos donde están los profesores con debilidad, a lo mejor observados por los jefes de carrera, por los especialistas, y nos digan "mire, sabe, como profesor es muy bueno, sabe mucho, pero no sabe cómo llevar el aprendizaje del estudiante". Ahí es donde nosotros tenemos que poner hincapié. (Representante de CFT estatal)

> *Mis colegas son expertos disciplinares, pero no en pedagogía, eso lo sabemos. Hay un interés por querer conocer todo lo que tiene que ver con pedagogía y metodología activa, pero el interés topa con los tiempos y con la disponibilidad real de aprender esto. En la medida en que las instituciones no seamos estrictas con ciertas cosas, los profes no lo hacen. Como coordinadora de metodología activa, pregunto "profesores, ¿qué metodologías activas conocen?" Resulta que es metodología activa un, pasapalabra, un que "yo les hago preguntas y el que quiere contesta". O sea, no hay un conocimiento real de lo que es una metodología activa.* (Representante de IES TP privada)

En la discusión también se evidenció la realidad de las regiones extremas respecto al perfil docente efectivamente disponible. Al analizar esta variable, según el testimonio un representante de CFT estatal, la inmensa mayoría de los docentes de una región extrema no tiene formación docente ni pedagógica, por lo tanto, en el proceso de reclutamiento el CFT no exige formación docente debiendo impulsar algún tipo de apoyo o capacitación a quienes se desempeñan en estas tareas.

> *Como dato genérico, cerca del 93% de nuestros docentes no tiene ni formación pedagógica ni experiencia docente. Es la situación que nos toca, la cobertura geográfica también, la expansión geográfica de nuestra región es probablemente la que tiene menor densidad poblaciones. Es complejo hacer el reclutamiento docente apelando a ciertas variables que serían de nuestro interés en lo posible, por ende, estamos resolviendo ese tema de manera incipiente. En nuestro proceso de reclutamiento docente claramente no dejamos restrictivo las postulaciones a quienes no tengan experiencia docente, si no, no llegaría nadie. Entonces ahí parte de una base.* (Representante de CFT estatal)

11.2.2 Perfil de especialidad

Los representantes de IES TP relatan que en el proceso de selección docente se le da prioridad al docente con pertinencia o especialidad en el área de la carrera. No obstante, dicho criterio no es plenamente alcanzable en las jornadas diurnas (sí lo sería en las jornadas vespertinas por profesionales que se desempeñan en la especialidad como trabajo principal). Este aspecto se suma a la alta rotación de docentes y a la constante incorporación de docentes nuevos que deben ser introducidos en el sistema de educación técnica.

> *Dentro del proceso de selección, un porcentaje bastante importante que le colocamos al currículum del profesional es que justamente tenga pertinencia en el área. Un profesor que esté trabajando en el área de administración y que además le esté haciendo clases a la carrera de administración de empresas, es bien valorado. Eso lo podemos ver en el vespertino, ahí no tenemos mayor problema. La problemática es en el diurno, ahí sí tenemos un porcentaje un poco más elevado de docentes que a mitad del semestre finalmente nos manifiestan que lamentablemente tienen que dejar de trabajar con nosotros toda vez que recibieron una oferta que es más atractiva.* (Representante de CFT estatal)

Desde la experiencia de CFT estatales, se señala que la formación de especialidad en muchos casos no depende exclusivamente del docente, más bien dependería de la propia institución que ofrece una carrera. Si bien un docente puede manejar adecuadamente los contenidos específicos del área formativa de su especialidad, ese docente depende de la infraestructura y recursos (maquinarias e insumos) disponibles en la institución donde se desempeña. Al no contar con esos recursos básicos, su práctica formativa se vería condicionada por las propias insuficiencias existentes en sus respectivos lugares de trabajo:

> *La percepción final de los docentes respecto a las áreas en que les gustaría capacitarse igual responde a la realidad que tenemos los centros de formación técnica. En general, la formación de especialidad voy a determinarlo yo como institución, qué es lo que necesito o qué le falta al profe para actualizarse, porque muchas veces viene dado por los cambios curriculares, por la incorporación de nuevos equipamientos o maquinarias, nuevas tecnologías disponibles que tenga la institución. Para no quedar obsoleto, yo le entrego al docente estas posibilidades de especializarse y seguir manejando nuevas líneas, versus, por*

> *ejemplo, lo que pasa en la formación universitaria, donde la especialidad responde más a necesidades del propio docente. Yo lo escojo porque tiene cierta especialización o manejo en un área temática. El profe que hace ciertos ramos no necesariamente puede hacer la malla completa de ramos técnicos dentro de la carrera.* (Representante de CFT estatal)

En el contexto regional se reconoce que aquel docente que, a la vez, trabaja en sectores productivos dinámicos (como la minería) en la mayoría de los casos tiene un nivel de especialidad muchísimo mayor respecto al que el propio CFT puede ofrecer con cursos de especialización. La gran dificultad en estos casos es el tiempo disponible del docente para que pueda enseñar en las distintas alternativas horarias de los programas formativos y con escasa posibilidad de dedicarse a desarrollar un plan formativo de su curso o módulo a cargo. En estos casos, la institución, aunque ofrezca apoyo pedagógico (más que intervenir en contenidos de especialidad), no siempre existe la posibilidad de que estos profesionales accedan a tales procesos.

> Nuestros docentes vienen del sector productivo, trabajan y se desarrollan en la minería, su especialización es mucho mayor de la que nosotros en algún momento les podemos ofrecer. Por lo tanto, es súper complejo focalizar estrategias para nosotros entregarles herramientas para que su nivel de competencia sea mayor al que ya tienen. Y lo otro son los tiempos. Es súper complejo en una jornada vespertina, donde tienen una gran cantidad de horas, tomar al profesor y centrarlo en una capacitación. Nos ha costado lograr ese desarrollo, tanto en la línea formativa como optando a un plan formativo, algo ya más extenso, que les permita a ellos tener un diplomado que siempre va en la línea más pedagógica, competencias curriculares, formulación de instrumentos para evaluar, eso más que la especialización. (Representante de CFT estatal)

11.2.3 Otras habilidades específicas requeridas: contextos y vulnerabilidades

Al analizar las habilidades docentes requeridas, los participantes de IES TP privados y estatales identifican que el trabajo pedagógico con estudiantes en condiciones de mayor vulnerabilidad exige que el docente desarrolle no solo aquellos aspectos propios del área de especialización sino también habilidades específicas para abordar aspectos emocionales del estudiante, además de técnicas pedagógicas y la posibilidad de contar con el apoyo de equipos multidisciplinarios. Esta realidad tiende a ser observada con mayor énfasis por parte de los participantes de los CFT estatales. De manera específica, se observa la necesidad de diagnosticar y apoyar las necesidades del docente respecto a la salud men-

tal (Ley TEA), discapacidad y otros factores que generen condiciones especiales para el desempeño de los estudiantes.

En ese mismo sentido, representantes regionales manifiestan que es necesario superar la tendencia a estandarizar la enseñanza, sin considerar la realidad de desigualdades de los estudiantes de regiones. Por tanto, el docente tiene el desafío de adaptarse a la diversidad de contextos de vulnerabilidad presentes en cada región y/o localidad donde se imparte formación técnico profesional (considérese, en este caso, el hecho de que tantos los CFT estatales como algunos privados regionales, cuentan con sedes en comunas apartadas).

> *Creo que los CFT tenemos que formar equipos multidisciplinarios, es necesario en este momento por el tipo de alumno con el que trabajamos, con un alto porcentaje de vulnerabilidad y, por lo tanto, como que siempre están al límite, son trabajadores, padres o madres de familia que necesitan también que la institución educativa les dé el apoyo para que se mantengan en el sistema, porque si no es así, la deserción aumenta mucho.* (Representante de CFT estatal)

> *Lo que hoy día están pidiendo los profesores, a la luz de la Ley TEA, es más acompañamiento para las necesidades de los estudiantes que vienen con algún tipo, y que algunos están diagnosticados y otros no. Ayer el equipo de educadores diferenciales estaba haciendo una reunión particular con un profesor para un estudiante que no está diagnosticado pero que está teniendo ciertas dificultades. No vamos a atender al estudiante, vamos a atender al profesor para apoyarlo. Hoy en día estamos con muchas variables, especialmente que están afectando a nuestros estudiantes que tienen que ver con la salud mental, con las necesidades por distintos temas y situaciones, que necesitan apoyo, y obviamente la discapacidad también.* (Representante de CFT estatal)

En la discusión también se plantea que la estructura actual de la planta docente parece perpetuar las brechas de género entre profesores y profesoras, y que el sistema de Educación Superior Técnico Profesional debería tender a la paridad para ser coherente con el mandato de las políticas públicas[24]. En esa misma dirección, y en el marco de una educación de calidad e inclusiva, se señala que es necesario que los docentes del sistema de IES TP entiendan la equidad de género y su incidencia en los procesos formativas y la apliquen también en sus prácticas con los estudiantes.

24 Véase en la sección 3.2 de este Informe Final la brecha existente entre docentes hombres y mujeres, así como la distribución desigual de estos por áreas de formación.

> *Me llama la atención la radiografía actual a partir de los datos que se han recabado en esta encuesta, la presencia mayormente masculina de docentes da cuenta de una cronificación del estereotipo de género. Es algo que hay que atender. Por lo menos para esta región es un foco importante contribuir a superar las brechas de género, y desde ahí estamos buscando maneras de promover la paridad en cada una de las actividades donde sea posible. Esto no lo tenemos resuelto, también nos pasa que las carreras de educación tienen una mayoritaria presencia de estudiantes mujeres y en las carreras de industria tradicionales como electricidad hay más estudiantes hombres. Nos tenemos que hacer cargo. ¿Y por qué señalo esto? Me parece que de alguna manera la Agenda 2030 y cómo el ODS pensando en educación de calidad, el objetivo 4 y la relación con los otros, focaliza cómo podemos contribuir a una mayor inclusión en términos genéricos. Se requiere también que nuestros y nuestras docentes puedan comprender o visualizar el lugar donde estamos para poder atender estos elementos.* (Representante de CFT estatal)

De igual manera, se plantea la necesidad de que el docente sea capaz de abordar el desarrollo de competencias blandas de los estudiantes no como temas menores. Así, por ejemplo, aspectos tales como la responsabilidad o la puntualidad pueden ser habilidades cruciales para la inserción y el futuro laboral de los egresados del CFT. A la vez, plantean que algunas instituciones pueden contar en su planta con psicopedagogos para realizar apoyos específicos a la labor docente en la sala de aula.

> *Yo partí haciendo clases en instituciones, y sigo haciendo clases, como digo siempre, siento que no soy pedagogo, pero con el tiempo uno ve esto como las competencias blandas, que el profe esté al día en las materias de especialidad sí es importante, pero más importante es que maneje metodologías activas de aprendizaje. Porque es como cuando los empleadores dicen "mira, que sepa contabilidad, da lo mismo, pero que sea responsable, que llegue temprano", entonces eso hay que trabajarlo.* (Representante de CFT estatal)

Por último, se plantea que relevante considerar también el perfil docente según ciclo de formación (diurno o vespertino). En el caso de un CFT estatal, se detecta que los alumnos de ciclos vespertinos promedian mayor edad que en el resto del sistema de ES TP[25]. Se indica que, en estos contextos, la institución debería reforzar las capacidades del docente para atender las demandas de estudiantes que han estado más tiempo alejados de instancias de formación.

25 En sentido estricto, la cobertura de población mayor, con varios años de haber finalizado su enseñanza media, es un diagnóstico extendido en la experiencia de los CFT estatales, particularmente en los primeros años de su funcionamiento.

> *Voy a decir algo que es evidente, que en esta formación el profesor es clave. Fíjense que el promedio de edad de nuestros alumnos está sobre los 32 años. El promedio es 24, según el sistema, más o menos. Sobre 32, ¿por qué? Porque nos concentramos principalmente en la noche, en la vespertina. Esa es una razón. Segundo, la dispersión también es bastante grande. Tenemos alumnos de 60 años, tenemos carreras de electricidad industrial que viene gente que viene de vuelta, que salió hace 20 años, por ejemplo. Entonces para nosotros es clave el docente, porque hay una brecha importante de recordar aprendizajes, entonces hemos definido como un eje central obviamente el acompañamiento docente.* (Representante de CFT estatal)

11.2.4 Variable territorial en la búsqueda de perfil docente

Desde la realidad común que enfrentan los CFT estatales, se observa que el acento territorial está en la base del funcionamiento de sus instituciones en concordancia con el mandato legal del CFT estatal. Se busca no solo descentralizar respecto a la capital nacional (Región Metropolitana), sino también hacerlo con relación a las capitales regionales. Esta realidad operacional supone la necesidad de convocar a docentes desde sus propios territorios para aportar en sedes descentralizadas; por ello, la demanda por docentes con especialidad en regiones y sedes apartadas enfrenta desafíos específicos.

> *En el caso de nosotros como centros de formación técnica estatales, tenemos como mandato legal, el foco de creación, es decir, que nosotros existamos como centros de formación técnica es precisamente desplegarnos en los territorios con el propósito de descentralizar la educación superior, y no solamente descentralizarlo del núcleo central sino también de las capitales regionales. Entonces, desde ahí, la política nos crea considerando este requerimiento. Y por eso, nosotros nos desplegamos en los territorios y a partir de esa presencia efectivamente es que convocamos a las personas que desempeñan una determinada profesión y la traemos a hacer clases con nosotros, entonces hay una súper o una hiper especialización en términos de las áreas de desempeño por las cuales son convocados a hacer docencia.* (Representante de CFT estatal)

En ese mismo sentido, los representantes de IES TP exponen la realidad de las regiones extremas o de sedes rezagadas respecto al perfil docente efectivamente disponible. Al analizar esta variable en un CFT estatal

que trabaja en una región extrema del país, se explica que en el proceso de reclutamiento no se exige como requisito un perfil o experiencia de formación docente. Adicionalmente, las restricciones presupuestarias del CFT estatal no consideran las variables territoriales como, por ejemplo, el pago de asignación de zona.

> *Los CFT estatales tienen una particularidad con respecto a su financiamiento, que es delicado en función de atender los nuevos requerimientos regulatorios. Hay varias definiciones presupuestarias que no consideran variables territoriales y a nosotros nos golpea fuertemente porque tenemos el tema de la zona, entonces la competencia económica para reclutar docentes es compleja. Tiene que ser por vocación, más que por un tema económico. Somos una de las regiones que tiene la zona los pagos por territorio casi más altos del país. Lo estamos llevando bien con un trabajo al dedillo, focalizando nuestras capacitaciones en la parte didáctica, metodológica y de instrumentos de evaluación con nuestros docentes, pero hay otros requerimientos que, hasta el momento, por nuestra etapa de instalación, no hemos tocado siquiera. Creo que eso debiese ser sujeto de algún tipo de evaluación respecto a los desafíos que tienen los CFT estatales.* (Representante de CFT estatal)

Estas dificultades también son presentadas por representantes de IES TP privadas, al mencionar los desafíos comunes al sistema de la formación técnica profesional, entre ellos, la búsqueda de docentes fuera de las capitales regionales.

> Somos CFT no estatales que también trabajamos en zonas de rezago, donde encontrar profesionales es súper difícil. Todos los profes que están ahí todos trabajan de planta en los municipios, y trabajan de vocación, porque el CFT es un ingreso que para su vida no les genera gran cambio. Entonces, la formación técnica profesional en sí es un desafío demasiado grande versus a las políticas que tiene instaurada la formación universitaria. Los desafíos los encontramos la mayoría de las instituciones. (Representante de IES TP privada)

11.2.5 Construcción de perfil docente común

Algunos representantes de instituciones también comparten reflexiones sobre la posibilidad construir un perfil docente común dentro del sistema de IES TP. Ese perfil –que podría ampliarse hacia el conjunto del sistema de ESTP— ayudaría a una mayor institucionalización del trabajo de los profesionales en este tipo de educación, favoreciendo políticas

transversales de reconocimiento y fortalecimiento desde instancias gubernamentales (por ejemplo, planes de capacitación de tipo centralizado) y reconocimiento de experiencias laborales en perspectivas de un modelo de profesionalización docente que posibilite una carrera de docencia en el sistema formativo técnico profesional.

> *También es relevante ese trabajo mancomunado que nos permita después definir un perfil docente de los CFT estatales. Yo no sé si los otros CFT estarán en disposición de sumarse, pero a partir de ahí generar políticas para poder, posterior a evaluación con ese perfil, desarrollar capacitaciones para cerrar las brechas a lo mejor de manera institucional. Que un equipo, no sé si del Ministerio de Educación o de la universidad de ustedes, pudiese hacer la peregrinación CFT por CFT para ir haciendo estas evaluaciones, cerrando brechas, ayudándonos a los equipos directivos docentes, porque tenemos la película más o menos clara de qué hacer, pero muchas veces no tenemos cómo ejecutarlo.* (Representante de CFT estatal)

11.2.6 Recomendaciones respecto al desarrollo de un perfil de docencia en la ESTP

1. **Se recomienda que la política pública incentive la formación de equipos multidisciplinarios en el sistema de IES TP de apoyo al docente** para atender la retención de los alumnos de mayor vulnerabilidad a través de estrategias integrales, evitando la deserción estudiantil en localidades, sedes o carreras donde esta situación sea más recurrente. Se recomienda un apoyo particular a los CFT estatales que trabajan en zonas extremas o que atienden a una población estudiantil más vulnerable.

2. **Se recomienda implementar nuevas modalidades de formación o perfeccionamiento docente que consideren el aporte metodológico de los talleres p**rácticos (“aprender haciendo”) a los diplomados o cursos tradicionales. Por una parte, se recomienda dar continuidad a la oferta de “diplomados” que abarquen a varias carreras, con modalidad semipresencial para resolver el escaso tiempo disponible de los docentes. Por otra parte, una buena parte de los representantes de instituciones plantea que la realidad del sistema de IES TP requiere abordar la capacitación docente con talleres prácticos dentro de procesos formativos sistemáticos en el tiempo. Se sugiere que las propias capacitaciones dirigidas a los docentes “den el ejemplo”

respecto a las metodologías centradas en el estudiante, es decir, es recomendable evitar procesos de formación expositivos que es justamente lo que se quiere evitar en la sala de aula.

3. **Se recomienda que los procesos de formación y perfeccionamiento docente del nivel central dirigido al sistema de ESTP consideren las diversas características/perfiles docentes presentes en IES TP.** En las trayectorias laborales de los docentes se debe distinguir entre el docente con formación pedagógica y el docente que no lo es, su familiaridad o no con metodologías participativas, el lugar donde desempeña su quehacer y la existencia de núcleos socioproductivos o no en el territorio, entre otras variables. A la vez, para enfrentar las diferencias de familiaridad con el sistema de Educación Superior Técnico Profesional, los programas de formación docente deben reconocer al menos los dos perfiles docentes: el docente novel y el docente con experiencia en la formación profesional. Asimismo, en cualquier línea de definición de políticas orientadas al sistema de formación docente, se debiera considerar la diversidad temática de las carreras.

11.3. Políticas de formación y perfeccionamiento del docente

A partir de las reuniones realizadas con actores de IES TP privados y estatales, se observa que, de manera consensual, se considera que el docente es una piedra angular en el éxito del sistema de educación técnica y, por tanto, es esencial favorecer su desarrollo, actualización e interés por su permanencia en las respectivas instituciones. Se plantea que la inversión formativa en el docente del sistema, incluso si este se desempeña en distintas instituciones o transita entre varias de ellas, redundará en una mejor formación de los estudiantes que egresan de estos centros.

Las instituciones describen dificultades para realizar la formación y la actualización de los educadores, y para mantener en el tiempo un cuerpo docente estable. Los participantes de todos los sectores identifican que el Estado podría intervenir en esta variable clave para la educación técnica en su conjunto, a través de políticas o iniciativas transversales vinculadas al desarrollo docente del sistema.

11.3.1 Coherencia con el modelo educativo

Desde la perspectiva de los participantes, se destaca la importancia de reflexionar sobre los modelos educativos existentes como punto de partida del trabajo entre docentes y estudiantes. Se plantea que las instituciones IES TP deben tener claridad respecto a su propio modelo educativo en coherencia con su Proyecto de Desarrollo Institucional (PDI), estableciendo diálogos para coordinar aspectos transversales para el subsistema TP. Así, si la base es la formación y aprendizajes experienciales, esa base se debiera trasladar a todos los programas y estrategias de las instituciones. Sin embargo, se constata que entre instituciones/regiones operan distintos modelos educativos y no siempre tienen bajadas similares. Aunque estos no siempre son comparables y compatibles, el desafío estratégico se centra en compartir experiencias y prácticas entre distintas instituciones con el fin de servir de retroalimentación del quehacer de cada una de estas.

Las siguientes citas muestran que la reflexión sobre los modelos educativos es un criterio particularmente sensible para los CFT estatales.

> *Estoy de acuerdo que tenemos que compartir experiencias, por un tema de eficiencia de los recursos de administración pública, también para ir alineándonos. Hay diferencias que tienen que ver con un perfil de los docentes, pero también con los modelos educativos. Cuando uno hace cursos de capacitación los hace en función de que el modelo educativo se instale en la institución. En el caso nuestro todos los talleres y cursos son experienciales. Por lo tanto, el profesor trabaja en grupo, diseña, experimenta, son modelos que seguir para que ellos hagan lo mismo en las salas de clase. Lo llamamos aprendizaje experiencial y diseñamos todo bajo esa metodología. Cuando me correspondió ver el tema de evaluación, revisé todos los programas y planes de distintas instituciones, todos hablamos un lenguaje curricular distinto y eso significa que no le puedo pedir a otra persona que le enseñe a mi profesor a diseñar una evaluación porque tenemos elementos curriculares distintos. Lo mismo pasó con la universidad que nos ofreció cursos de capacitación. A diferencia de las universidades, las instituciones técnico-profesionales tenemos que lograr que el currículo se logre en poco tiempo.* (Representante de CFT estatal)
>
> *Entonces ahí el paradigma que nosotros tenemos presente muchas veces en el aula es el del profesor expositor, y de pronto se contradice, por ejemplo, con uno de nuestros principios [que es que] un 50% al menos de las actividades debiesen ser prácticas, es*

decir, que el estudiante bajo el modelo que en la educación media es el constructivismo pueda aprender a hacer. (Representante de CFT estatal)

En ese mismo sentido, se plantea la necesidad de que la pregunta "¿qué queremos que hagan nuestros alumnos?" se responda con coherencia entre el modelo educativo y lo que ocurre en el aula. Se reconoce una brecha entre el modelo de enseñanza por competencias que teóricamente guía la gestión de la IES TP versus la constatación de que los docentes que entran al sistema ya vendrían "seteados" con los modelos educativos que aprendieron. Así, se tiende a perpetuar un modelo educativo distinto en la práctica, sin una adaptación que posibilite la coherencia entre las instituciones.

Hay algo que hacer para cambiar ese paradigma, lo quiero explicar de la siguiente forma. Queremos que los estudiantes aprendan a hacer, pero ¿cómo les entregamos esa herramienta a los docentes? De la misma forma, pienso yo, enseñándoles a hacer. O sea que ellos aprendan a hacer sus prácticas a partir de la experiencia y no de una exposición, de una presentación nuestra y decirle "mire, esto es lo que hay que hacer y usted hágalo", sino que más bien "trabajemos, elaboraremos material, revisémoslo, validémoslo de alguna forma entre profesores". (Representante de CFT estatal)

La estructura de los centros de formación técnica efectivamente es otra, los requerimientos de docencia son otros y el foco del perfil docente también es otro. ¿Qué necesito que entienda, las operaciones básicas o el pensamiento lógico matemático? En un modelo de formación por competencias lo que nos interesa relevar es precisamente la capacidad que tiene el estudiante de resolver un problema concreto, contextualizado, real, y para eso pone en juego ciertas herramientas, va a tener que operar, por ejemplo, con las operaciones, pero el foco es la estructura del pensamiento para poder desarrollar. Y hay una brecha ahí porque nuestros docentes vienen también súper seteados con un modelo muy tradicional de formación, y entonces comienzo efectivamente a alejarme de los requerimientos de la realidad de aula con la que me encuentro. (Representante de CFT estatal)

La mayoría de los docentes que hacen docencia acá en nuestro CFT tiene una formación universitaria. Hay algunos que tienen magíster, pero a veces tanto título no es necesario para poder hacer docencia bajo

el modelo por competencias. Hemos observado que a los estudiantes les falta la oportunidad de poder practicar y ser protagonistas dentro del aula, y esto es porque generalmente el docente lo que hace es ver al estudiante de educación superior con muchas falencias, por tanto, hay una necesidad de nivelar, de estar mucho frente al aula, de tener mucho el control, más que de diseñar una actividad para poder darles la oportunidad de que ellos sean protagonistas del propio aprendizaje, por carencia de pensamiento crítico dentro del aula. (Representante de CFT estatal)

A diferencia de la realidad que refieren los CFT estatales, algunos representantes de IES TP privados señalan que en sus prácticas institucionales este problema se ha logrado enfrentar con una política institucional de apoyo a su cuerpo docente, describiendo un sistema de formación y perfeccionamiento docente consolidado y de amplio alcance, alineado con el modelo educativo de la respectiva institución. Este modelo, que se expresa en las instituciones de mayor tamaño y presencia nacional, es sostenido a partir de una estructura de soporte al quehacer docente que la mayoría de los centros, debido a la escasez de recursos, no son capaces de implementar.

Nosotros tenemos hoy para oferta de los docentes un diplomado en docencia TP y un diplomado en innovación y transferencia tecnológica, este último vamos en la segunda versión, y en el diplomado con distintos nombres porque evidentemente le hemos ido haciendo ciertos ajustes y lleva aproximadamente diez años. En paralelo, tenemos talleres específicos que cubren las principales demandas de los docentes que realizan docencia. Aparte de eso, tenemos docente bien focalizado para un universo de 600 docentes. (Representante de IES TP privado)

Adicionalmente, se plantea que los criterios de acreditación de la CNA (incluso con sus últimas modificaciones) no estarían atendiendo este desafío de abandonar modelos educativos clásicos. Este es un tema que ya se ha levantado con anterioridad, pero que no se ha traducido en cambios en el sistema. Se espera que con la implementación de los nuevos criterios de acreditación de CFT esta brecha entre modelo y prácticas reales se tensione y aparezca con mayor claridad. La modalidad de "pares" podría ayudar a visibilizar esta tensión.

También que hay un elemento que hay que reconocer y que el modelo de formación por competencias o los derivados de estos requiere también poder abandonar las lógicas del modelo tradicional. Y esto impacta a los CFT todo el tiempo, por ejemplo, que los estándares de acreditación o los criterios de la CNA,

incluso con la última modificación, no necesariamente dan cuenta de qué es o cómo debe hacerse la docencia en este escenario. (Representante de CFT estatal)

Tengo la confianza que con la implementación de los nuevos criterios y con pares que han sido seleccionados desde el mismo mundo TP, se va a tensionar efectivamente la situación. Como todavía ninguna institución de Educación Superior Técnico Profesional ha sido medida con estos nuevos criterios, cuando comiencen a darse los primeros procesos necesariamente se va a tensionar porque van a decir "tengo que medir por este lado, pero en realidad debería ver esto otro". ¿Por qué? Porque todos los que hemos trabajado en el mundo de la educación superior TP en los últimos diez años fuimos en algún momento consultados por estos mismos criterios y lo dijimos, "oye, pero es que no nos están midiendo con la misma vara", esto lo hemos relevado en todas las mesas, desde que existe la División, por ejemplo, sin embargo, en términos reales, ha sido difícil que se traduzca en elementos concretos. (Representante de CFT estatal)

En contrapartida a la anterior apreciación, representantes de IES TP del sector privado relatan una adecuada participación en el proceso de formulación de criterios de acreditación para la educacióntécnica, y que el proceso consideró la identidad y las especificidades propias del sistema de educación superior TP. Se reconoce que el sistema ha puesto el énfasis en el criterio de evaluación de la especialidad; se indica que el foco también debería estar en pro del aprendizaje de los estudiantes y que se debería atender el criterio de la pertinencia asociado a su evolución en el tiempo. Por cierto, en la discusión no existió consenso respecto a este punto, predominando una mirada crítica sobre los criterios de acreditación para la ESTP en las instituciones más pequeñas y, muy particularmente, en el sistema de CFT estatales.

11.3.2 Desarrollo docente como política pública transversal

Los representantes de las IES TP, en especial desde el sector estatal, apuntan al rol potencial de la gestión del Estado en su vinculación con las instituciones del sistema, para intervenir en variables que podrían fortalecer la Educación Superior Técnico Profesional en su conjunto, como es el caso del desarrollo docente de IES TP a nivel nacional. Las distintas instituciones describen dificultades para realizar la formación y la actualización de los educadores, y para mantener en el tiempo un cuerpo docente formado.

Debería haber algo como política nacional que tienda

a fortalecer a las instituciones y que a su vez las instituciones, con las realidades particulares que tenemos, con la identidad propia, puedan ver qué es lo que van necesitando y ocupando. Hacer un análisis de qué cosas son necesarias de manera que esta institucionalidad nacional pudiera tomarlas para fortalecer los CFT. (Representante de CFT estatal)

En nuestra condición de centro de formación técnica estatal, y esto implica sin fines de lucro y varias cosas más que nos hacen únicos en nuestra condición de educación, cuesta intersectarnos o que apoyos externos realmente nos sirvan para nuestro trabajo. Sería bueno que estas instituciones, antes de hacer su apoyo, ya sea las universidades tutores u otro tipo que el Ministerio de Educación pudiera determinar, [tengan] una visión clara de lo que somos. La idea es que tengamos un apoyo realmente valioso y que podamos con eso mejorar la calidad de la educación que nosotros estamos entregando a esta población tan especial. (Representante de CFT estatal)

Me toca trabajar con los docentes, organizar las diferentes instancias de apoyo, a pesar de que se ofrecen muchas instancias de capacitación, uno ve que el docente participa, pero no desarrolla esta idea de que él está trabajando para algo, aportando para el perfil. Quizás faltan más instancias de monitoreo, de evaluación, de seguimiento para las prácticas, y una línea a nivel de política puede ser eso, que más allá de todas las instancias que se presten para los docentes de manera transversal para los temas pedagógicos y otros, cautelar lo que significa el monitoreo y el impacto de estas acciones, y si esto está mejorando o no los procesos formativos. Por ahí veo como una parte que pudiese aportar. (Representante de IES TP privado)

Los representantes de CFT estatales detectan una serie de temas de formación docente que son parte de lineamientos de las políticas públicas, por ejemplo, la aplicación en IES TP del enfoque de género o de la Ley TEA. Se debe considerar que la legislación vigente impone políticas como las de inclusión y que, en ese marco, el nivel central podría apoyar su aplicación en todas las instituciones del sistema. En los grupos de discusión se planteó, mayoritariamente, que el abordaje formativo de estos temas es responsabilidad del Estado y debiera implementarse desde el Mineduc y de forma escalada a cada CFT, y luego a sus docentes.

Hay temas que tienen relación con política pública, eso debiera hacerlo la administración vigente y el Ministerio a nivel central, ya que son ellos quienes instalan las políticas públicas como perspectiva de género, intersectorialidad, territorialidad. Temas que son hoy en día atingentes dentro de una sala de clases por la diversidad de estudiantes que tenemos, por ejemplo, hacer una bajada hacia la educación superior de la Ley TEA. Entonces se podría hacer una escalada primero a ciertos niveles de la Educación Superior Técnico Profesional y universitaria para ver cómo nos podemos alinear y que podamos contar con ese apoyo ministerial en caso de que tengamos que hacer una bajada hacia los profesores. Nos cuesta porque la ley no solo nos invita, nos impone, tenemos que implementar ciertas temáticas y tienen que estar implementadas en septiembre del año pasado. Tuvimos que crear unidades para hacernos cargo, pero el apoyo podría venir de parte de nivel central. (Representante de CFT estatal)

De la misma manera, representantes de IES TP privadas mencionan que ya han comenzado a trabajar con temáticas emergentes de inclusión, diversidades, sostenibilidad y enfoque de género. Sin embargo, también reconocen que no están preparados para trabajar plenamente la inclusión de estudiantes TEA, y ese sería un eje transversal para el sistema de instituciones de educación superior TP que requiere apoyo del nivel central.

Estamos ahora en el enfoque de género también, estamos trabajando fuertemente junto con grupos educativos, con cuatro liceos técnico-profesionales, pero con foco no solo en [diversidad de género] sino también en las disidencias. Son cambios de paradigma que vamos a tener que adaptarnos a las nuevas realidades. Por ejemplo, la Ley 21.391 en adelante hay que aplicarla a rajatabla, entonces eso es muy importante. Ahora, a propósito, hay un tema que también es importante considerar en la formación [de perfeccionamiento. Es el tema de los profesores, ya es a todo nivel, es decir, ¿qué hacemos justamente con los alumnos TEA? (Representante de IES TP privado)

El enfoque de género, la sustentabilidad también, el medio ambiente. Sí, todo lo que es la inclusión. Hoy en día hemos marcado harto terreno ahí, que nos ha costado porque antiguamente la inclusión lo veíamos

para que pudiera acceder a la silla de ruedas o que el ascensor estuviera más cerca de la sala donde va a estar el estudiante que tiene esa complejidad. Y no, va mucho más. Hoy en día [los estudiantes] tienen posibilidad de ser mencionados por su nombre social, eso está consignado dentro de una política también. (Representante de IES TP privado)

A partir de lo anterior, es posible sostener que los temas de formación docente podrían ser necesidades comunes entre instituciones privados y públicos del sistema. Los representantes de las IES TP complementan la idea de contar con una iniciativa de nivel central para apoyar procesos de formación y perfeccionamiento de las instituciones de Educación Superior Técnico Profesional del país, aportando dimensiones que podrían ser consideradas para llevarla a cabo e impactar positivamente el sistema en su conjunto.

Entonces hay que derribar paradigmas, hacer una sensibilización [a los docentes], pero más que un diplomado o un curso grande asíncrono, tiene que ser algo sistemático, tiene que ser algo que vaya partiendo por sensibilizar y luego instalar ciertas competencias para poder hacer docencia en los centros de formación técnico profesionales. (Representante de CFT estatal)

Creo que la política pública que apunte hacia esto debe ver, uno, dónde financiamos, quién financia, cuáles son sus alcances, cuáles son aquellos elementos basales con los cuales vamos a tener una política que apunte en este caso al perfeccionamiento, a las trayectorias. Y a partir de ahí, qué va a decir en este caso la CNA, porque ya con los nuevos criterios, la pregunta respecto a los docentes es súper clave, o sea, el tercero, el desarrollo docente es súper claro y se lo entrega a la institución. Entonces, por un lado, la Subsecretaría, ¿cuál sería el rol? Por otro lado, ¿la CNA adaptaría un nuevo criterio para esto? Y tercero, las instituciones. Es decir, las instituciones tienen mandos superiores, pero tienen una visión, puede que algunos la encuentren buena que sea algo centralizado o una mirada más desde el Estado, y otros que derechamente pueden que no la miren así. (Representante de IES TP privada)

Algunos participantes mencionaron el posible alcance de esta iniciativa de nivel central para apoyar procesos de formación y perfeccionamiento de IES TP del país y su foco de intervención. De manera general, se propone un abordaje segmentado orientado a nivelar el sistema en su conjunto, con énfasis a instituciones que requieren mayor apoyo dentro del sistema.

Hagámoslo centralizado o individual, asignemos recursos, va a depender de la institución porque seguramente las instituciones más grandes tienen gran parte del problema resuelto, en cambio las instituciones más chicas tenemos hartos problemas y pocos recursos para poder desarrollarlos. A mí me gustaría que fuera al principio centralizado, que sea estatal. Ponerse de acuerdo en todo va a ser difícil, pero hay dolores que todos tenemos, entonces uno podría decir "mira, hay una oferta básica", en donde obviamente hay una consulta básica, se determinan cuáles son los temas centrales en los cuales se puede disponibilizar, por ejemplo, el Ministerio o un organismo paralelo, que esté disponible para el que quiera. Nosotros podríamos participar, y después cada institución hará, seguirá trabajando los temas. (Representante de CFT estatal)

Creo que debe ser por los niveles de desarrollo. A lo mejor pensar que hay centros de formación técnica que todavía no están licenciados, hay otros que son autónomos, pero no están acreditados, y hay acreditados que a su vez tienen distintos niveles. Entonces, en ese marco, ¿cómo nos movemos? Es bien importante también considerar dónde pongo el foco. Si quiero apurar el tranco, de partida, el Estado debiera preocuparse por los que están aún sin licenciarse, que son hartos, y después hacerlos autónomos. Y también aquellos que tienen hasta tres años de acreditación. Porque ya, los de cuatro para arriba ya no alcanzamos un plan de desarrollo, eso no significa que a la segunda vuelta no vayan a pegarse un costalazo, porque las instituciones son organismos vivos, entonces, pero ya con acreditación de cuatro años para arriba debieran apuntar a lo mejor hacia otro tipo de [apoyo] (Representante de IES TP privada)

11.3.3 Sistemas de acompañamiento docente

A partir de los relatos, se observan sistemas de acompañamiento docente de las IES TP de gran envergadura nacional que contrastan con los sistemas más acotados. Un representante de IES TP privado describe una realidad de coordinación de más de seis mil docentes distribuidos en sedes regionales. A partir de la experiencia de la docencia a distancia, la institución ha hecho un camino de actualización docente a través de plataformas en línea y ha considerado las particularidades de las áreas de disciplina. La institución cuenta con recursos para asignar un profesional específico que se hace cargo de la trayectoria docente, en un proceso en el que se asignan calificaciones (si el docente obtiene una nota

bajo lo esperado, se le hace acompañamiento). En esta modalidad, no se descarta al docente que obtiene baja nota, sino que se le hace un plan de acompañamiento que considera indicaciones, supervisión, pauta de evaluación y asignación.

> *Es enriquecedor compartir estas experiencias, y cómo fuimos sistematizando y automatizando sistemas para coordinar alrededor de 6.500 docentes que tenemos desde Calama hasta Castro. Son 25 sedes, entre eso hay una sede online que tiene una dinámica también que funciona con las mismas carreras que están desde la presencialidad. Hemos tenido que aprender cómo funcionan las distintas plataformas y qué recursos para la docencia necesita un docente que se inserta en Blackboard, por ejemplo, eso genera mucha dificultad. Entonces, ¿qué es lo que comparto? Que hay que tener una claridad, primero, desde qué disciplina estamos pensando qué docente, porque efectivamente en el área de negocios es súper fácil encontrar profesionales que desarrollen clase, pero en el área de estética a nosotros nos cuenta netamente si vamos a tener clases el día sábado, porque de lunes a viernes tienen disponibilidad y los fines de semana ellos están ocupados con eventos, entonces no podemos. (Representante de IES TP privada)*
>
> *Hemos desarrollado un Programa de Perfeccionamiento Docente Institucional, lo tenemos súper internalizado. Todo docente nuevo tiene que pasar por un nivel habilitante donde se entregan estrategias metodológicas desde cómo hacer una clase, porque entendemos que son profesionales que no son pedagogos. Tenemos una Unidad Tecnoeducativa Docente que es un profesional que se hace cargo de docentes que en alguna evaluación no han alcanzado los niveles que se requieren. Por ejemplo, nota 5 es aceptable, si obtiene una nota inferior a esa pasa por un plan de acompañamiento. En ningún caso al docente se le dice "usted no haga más clases con nosotros", todo lo contrario. Son dos mecanismos en los cuales vamos verificando que se cumplan los objetivos que trazamos para el proceso de gestión docente. Hay que definir esa política de formación y perfeccionamiento, estos planes de acompañamiento, tener mecanismos concretos que nos permitan tener indicadores. Tenemos una evaluación docente por parte nuestra, del estudiante, tenemos una supervisión docente que la realiza un profesional capacitado para que acompañe al docente en el aula y a través de una pauta verifique qué está cumpliendo y qué no.* (Representante de IES TP privada)

Por su parte, representantes de CFT estatales observan que los educadores del sistema valoran el acompañamiento docente que reciben. Plantean igualmente que se hace necesario contar con una carrera docente para escalar en el proceso de mejoramiento de la calidad docente. Sin embargo, reconocen que el acompañamiento a los profesionales es un déficit que supone estrategias más activas de parte de las coordinaciones pedagógicas, considerando también contextos externos (por ejemplo, lo ocurrido durante los años de la pandemia de COVID 19) y las condiciones de vulnerabilidad del estudiante de las instituciones de Educación Superior Técnico Profesional.

> *Nosotros en el CFT estatal funciona así: el profesor que quiere postular realiza una clase simulada y es observado por un asesor pedagógico, que es un profesional capacitado para eso, y el jefe de carrera o el coordinador de carrera. Entonces ven temas pedagógicos, cómo el profesor se desenvuelve dentro del aula y en temas de competencias, o sea de especialidad. Luego los capacitamos en semana 0, que es antes de comenzar como el año escolar, por decirlo así, con temas muy administrativos.* (Representante de CFT estatal)
>
> *Creamos una ruta de aprendizaje para los profesores, que fue algo que impuso la universidad, un piso, "cuál es el desde que ustedes les van a dar a sus profes", y de ahí creamos nuestra ruta de talleres que empieza con el módulo uno que es el sello institucional, que muestra un poco la realidad, muestra la misión, visión y un poco la política de gestión de la institución. Luego nos vamos a la gestión pedagógica, a metodologías, todo eso en 24 horas, dividido en un mes y medio.* (Representante de CFT estatal)

Representantes de IES TP, en especial desde el sector de instituciones privadas, plantean que los docentes no tienen tiempo para liderar la innovación en su área de especialidad. Además, señalan que es necesario tener presente el sentido final y la pertinencia de la innovación docente y de la capacitación docente en áreas de especialidad.

> La línea de especialización va a ser más que nada de horas, pequeñas capacitaciones o cursos. Es cómo nosotros cambiamos, actualizamos una nueva versión de un prototipo de maquinaria para trabajar en un taller, pero cosas muy pequeñas. La realidad profesional, ellos vienen de la industria, por lo tanto, tienen pocas horas, tienen poco tiempo y, en general, van a estar mucho más cualificados que la misma persona que muchas veces pueda darles una capaci-

tación sobre una línea. Eso te pone el desafío, si uno piensa, el área pedagógica tú puedes estructurarla y hacerla más masiva, puedes trabajar un diplomado que sea en modalidad semipresencial y que pueda cubrir a más de una carrera versus la especialidad, si tú tienes, no sé, nosotros tenemos 24 carreras, entonces tenemos que responder, y la línea de formación de especialidad no puede ser necesariamente una por carrera, podrían ser tres o cuatro, porque cada módulo tiene una línea temática también distinta. (Representante de IES TP privada)

Sin embargo, siempre en el ámbito de instituciones privadas, algunos representantes describen modelos de trabajo articulados institucionalmente y orientados hacia la formación del estudiante y su experiencia asociada a la innovación o transferencia tecnológica. Asimismo, se identifica que la política pública podría generar aportes específicos en el sistema (por ejemplo, recursos) en la línea a nivel de innovación y transferencia, considerando la relevancia estratégica de la formación TP.

Creo que [es necesario que] exista una estructura que de alguna forma la acuñen todas las instituciones de formación técnico profesional, porque el perfil, lo que nosotros queremos es bastante similar. En dos años, dos años y medio que queremos formar técnicos, la verdad es que los desafíos formativos son mucho más ambiciosos en menos tiempo. Por tanto, si estuviese una política en la línea a nivel de innovación y transferencia como más, quizás como un poco más obligado para las instituciones, sería apropiada, pero esto significa evidentemente costos. Nosotros a raíz del proyecto que nos adjudicamos como institución podemos también financiar y aportar a la capacitación de los docentes, pero internamente igual es otro desafío en términos económicos. Entonces creo yo que combinando las dos [programa de apoyo específico y recursos para esta línea], lo que tú mencionas, podría ser más efectivo. (Representante de IES TP privada)

11.3.4 Temas transversales y temas emergentes de formación docente

De manera general, todos los sectores relevan que el principal desafío del docente del sistema es cómo trabajar la docencia dentro del aula. El docente debe saber enfrentar la poca formación de base de los estudiantes (jóvenes que entran al sistema con una preparación deficitaria), las brechas y la aplicación práctica de inclusión de las diversidades. Se plantea igualmente que los docentes requieren formación en manejo de conflictos, crisis y clima dentro de la sala de clases, además de implementar estrategias para fortalecer el liderazgo del docente.

Hoy los grandes desafíos están en otros ámbitos, cómo atiendo la diversidad de las distintas formas en que aprenden mis estudiantes. Todos vamos a coincidir en que las generaciones han venido con un retraso bastante elevado en ciertas condiciones de entrada que habíamos dejado atrás, o sea, el nivel de comprensión lectora es muy bajo, el nivel de resolución de problemas es muy bajo, y eso afecta a todas las asignaturas, ya no es "le cuesta un poco matemáticas", no, es que al chico le cuesta la resolución de problemas, y yo en la carrera que le pase un análisis de casos no importa el docente tan experto que sea, el chico no lo va a saber comprender ni leer. Entonces ahí también vienen las miradas que ellos como docentes tienen. Queremos hacer micro talleres y capacitaciones para atención en crisis, porque si un chico se les desborda en la sala los profes no saben qué hacer, no se prestan primeros auxilios psicológicos. (Representante de IES TP privada)

Más allá de lo disciplinar, hay dos temas que a nosotros hoy nos tienen preocupados. Uno tiene que ver con principalmente cómo los docentes manejan los conflictos al interior de la sala de clases y más sobre todo ahora postpandemia. Y también hemos percibido que hay una demanda fuerte sobre nuestro departamento, más bien de liderazgo pedagógico, de cómo el docente es líder dentro de la sala de clases. Nosotros peleamos harto con la cobertura, 600 docentes, proponemos actividades voluntarias, entonces no todos participan en todo y los mismos a veces se repiten prácticamente en todas las instancias de capacitación. (Representante de IES TP privada)

Se reconoce que el periodo de la pandemia por COVID 19 supuso generar un plan de acompañamiento docente en el uso de nuevas tecnologías. No obstante, relatan que el uso de tecnologías aún representa una enorme brecha entre docentes. Cuentan con docentes con escaso manejo de estos nuevos recursos, y a ello se suma la alta rotación profesional que implica abordar esta capacitación de manera permanente. También se menciona que personas mayores, o que han permanecido fuera del sistema hace mucho tiempo, requieren apoyo para incorporarse al sistema con plenas capacidades en este ámbito.

No sé si le pasará al resto de los colegas, pero por lo menos acá [en la región] nos seguimos encontrando con personas que tienen escaso manejo de herramientas tecnológicas en términos del uso de plataformas, incluso de ofimática. Estoy hablando nuevamente de equipos docentes. Entonces creo que por ahí hay una línea también relevante de atender. (Representante de CFT estatal)

Las instituciones privadas muestran un nivel de mayor consolidación en el manejo de estas plataformas y mecanismos de capacitación hacia sus docentes usando las nuevas tecnologías. Relatan que actualmente enfrentan el desafío de contar con un cuerpo docente que realice el mismo curso a través de la modalidad presencial o en plataformas en línea. Sugieren explorar las nuevas plataformas virtuales para facilitar la gestión docente, disponer de recursos para realizar la docencia virtual, y atraer al estudiante interesado en la formación en línea.

> *Es otra realidad tanto del rol docente como desde el estudiante. Es como si tuviésemos dos instituciones totalmente distintas, tenemos el mismo modelo y política para todo, entonces hemos tenido que ir adaptando para poder gestionar y compatibilizar la gestión docente con un cuerpo docente que hace clases en lo presencial pero también hace clases desde lo virtual, deben tener otras competencias. Esto está dentro del modelo educativo, también tiene cinco elementos fundamentales, dentro de eso también está el desarrollo de habilidades tecnológicas tanto en lo presencial como desde 100% virtual. Hemos ido aprendiendo desde cómo tratar tanto al estudiante que es 100% virtual versus también el docente, que también tiene elementos que son distintos a un docente presencial, cómo es supervisado y acompañado. Ahí la sede, por ejemplo, tiene un equipo de gestión docente, dos jefes con 20 coordinadores de gestión docente y cada uno tiene un grupo de docentes que los están evaluando constantemente.* (Representante de IES TP privado)

11.3.5 Trabajo en red, vinculación e intercambio entre CFT estatales

En los grupos de discusión realizados, resultó frecuente la mención de experiencias de apoyo interinstitucional, intercambio de material y recursos pedagógicos con otras instituciones. Los representantes de IES TP y, particularmente en el ámbito de los CFT estatales, recomiendan la continuidad de estas prácticas de trabajo en red. También se menciona la elaboración de contenido y divulgación a través de distintos formatos –por ejemplo, audio (podcast) o materiales breves (manuales de bolsillo)– y se evalúa de manera favorable su recepción de parte de los docentes para abordar diversas temáticas, incluyendo nuevos contenidos.

> *Debiese estar dentro de las buenas prácticas de las jefaturas de escuela o de nosotros mismos como asesores o encargados pedagógicos generar un banco de trabajo de buenas prácticas docentes, porque ahí vamos nutriendo nuestro trabajo. Tenemos que generar este piso ya; vamos a trabajar para seis años más una acreditación, pero debemos tener un suelo*

*que nos permita mostrar a la Superintendencia o a la Agencia de Calidad qué es lo que hemos hecho en este proceso. Generar una ruta de trabajo con los docentes desde el día cero es como un apoyo. (*Representante de CFT estatal)

Estamos perfeccionando todo el Departamento de Gestión Docente. Tenemos un manual creado, el documento escrito, en podcast y un curso e-learning. Cuando empezamos a observar las clases, nos dimos cuenta de que había ciertas brechas, creamos un manual de bolsillo, y hay como un pequeño video que ellos pueden ver. Tratamos estas herramientas para que el profesor se empodere de lo que tiene que implementar dentro de la sala de clase. (Representante de CFT estatal)

Algunos representantes de los CFT estatales relatan la importancia del apoyo que le ha prestado la universidad tutora y también las universidades estatales de la región a través de convenios. Se indica que la legislación define el rol de la universidad tutora que apadrina y acompaña al CFT estatal. En la práctica, describen que ante los desiguales niveles docentes y características de las distintas sedes del CFT en la región, la universidad tutora ha colaborado creando un piso básico de recursos, pero que cada sede ha podido disponer de su propio pool de talleres y recursos. Lo anterior ha tornado este apoyo externo aún más provechoso, pues se reconocen los diversos contextos y realidades locales entre sedes de un mismo CFT estatal.

La universidad tutora es la universidad vinculada, como la llama la ley, y que en el fondo es una universidad estatal de la región que apadrina de alguna forma. Más que apadrina es como que acompaña el proceso mientras estemos nosotros ya acreditados. (Representante de CFT estatal)

Estamos tratando de hacer funcionar bien el trabajo con la universidad tutora. En este caso nos ha preparado una caracterización en base a insumos de estudiantes y de docentes, y temáticas muy funcionales y prácticas para cada una de las áreas. Trabajar el tema administrativo ya es un piso. El profesor tiene que entrar a pasar la lista, revisar, entregar y eso es parte de un modelo que los docentes traen ya con cinco o seis años de experiencia. Es no hacer un solo paquete igual, porque las diferencias en cuanto a contextos y sedes son muy grandes. Son las carreras iguales, pero los perfiles de estudiantes y docentes, las

necesidades son totalmente distintas. Hemos creado una malla de posibilidades desde un piso y de ahí saltamos a lo que la universidad nos va generando como proceso. Es una buena recomendación que nos apoyáramos mucho en la universidad tutora y creáramos este pool de talleres, workshops. Si bien uno puede mandar a hacer un diplomado, en un workshop uno tiene que estar ahí seis, ocho horas, trabajando con los profesores y el provecho que se le saca es muy bueno. (Representante de CFT estatal)

A partir de las conversaciones con los representantes de instituciones de CFT estatales, quienes ejercen funciones relacionadas con la formación docente reconocen que la misma función de asesoría técnica pedagógica al interior de un CFT es ejercida bajo distintos nombres dentro de la estructura institucional –personas encargadas de la docencia o de la gestión del aprendizaje, coordinación de tecnología educativa, asesor técnico pedagógico, dirección académica, jefatura curricular, coordinación de carreras del área, entre otras–, y con distintos grados de vinculación con la institución (en algunos casos, como asesoría y no como funcionario de planta). Se plantea el interés por dar continuidad a estos intercambios con otras instituciones en el nivel de coordinación docente, sobre todo en la articulación entre instituciones estatales.

Al parecer tenemos una figura muy similar a nivel de distintos CFT pero que cumplen una función también muy parecida. No sé cuál es la función exacta que cumplen ustedes. Por una parte, porque si vamos a hacer sugerencias hacia los docentes, tienen que partir también desde una misma mirada que tengamos todos, como los mismos criterios, poder trabajar en conjunto para poder hacer o lograr este, y acá viene lo que iba a decir, nos fijamos mucho en el perfil de los estudiantes, pero no en un perfil docente. El docente que trabaja en los CFT estatales es distinto al docente que hace cátedra en la universidad. Un poco esa es la invitación quizás a ver las necesidades para poder formar estos docentes. (Representante de CFT estatal)

En las tres jornadas realizadas, los representantes de IES TP valoran la oportunidad de tener una instancia de intercambio respecto a temáticas y desafíos que son comunes a las distintas instituciones en el ámbito de formación y perfeccionamiento docente de sus instituciones. La oportunidad de contar con esta red se hace necesaria de manera más notoria entre representantes de los CFT estatales, por compartir modelos de desarrollo, mandatos legales y desafíos comunes.

En general, los representantes de los CFT estatales relatan que sus instituciones se han planteado el desafío de avanzar hacia un modelo edu-

cativo basado en competencias. Este mandato supone desafíos para las propias instituciones en torno al desarrollo docente y también desafía al nivel central para entender cómo se despliega la nueva institucionalidad en la práctica y en contextos variados a nivel regional y comunal. Se plantea que las observaciones del nivel central muchas veces tenderían a estandarizar o a apuntar a detalles poco relevantes del proceso o que se desconocen las condiciones reales que enfrentan los CFT estatales en regiones en sus diversas sedes. En esa misma línea, se señala que los CFT estatales son medidos con una vara que puede no ser pertinente para la realidad regional y territorios específicos.

> *Los CFT estatales nacimos a partir de una ley, tenemos una misión y cobertura regional, y estamos organizados en un CFTECH que intenta coordinar las acciones, pero lamentablemente todavía no llega a un nivel de articulación más pedagógica o académica, está todavía en temas más políticos de financiamiento. Siempre me ha llamado la atención por qué siendo la creación de los 15 CFT estatales parte de una ley, de una política que busca generar una oferta de formación técnica a nivel superior en el país, estatal, por qué se deja que cada CFT juegue su propia partida de manera autónoma, independiente y aislada. Las problemáticas son las mismas a nivel nacional, es el mismo tipo de estudiante, las mismas deficiencias que tenemos en nuestros docentes. Estamos implementando metodologías diferentes, inventando cosas que nos van alejando, cuando deberíamos partir desde lo común. Creo que este proyecto debiese poner la piedra angular para empezar a trabajar en red.* (Representante de CFT estatal)
>
> *Hemos tenido la posibilidad de conocer la red de CFT de Canadá y la red de CFT en España, en Tknika, que lleva 40, 50, 60 años trabajando de manera colaborativa, y son espectaculares las experiencias. Uno se pregunta por qué, si este país es tan chico, somos 15 CFT estatales, me refiero a los estatales, no somos capaces de trabajar de manera cohesionada y con la tutela del Ministerio de Educación, tutela entrecomillas, siempre con la posibilidad de trabajar de manera libre algunos aspectos, pero lo central, la problemática, es la misma de todos. Yo los escucho, los escucho a todos ustedes, y todo lo que ustedes dicen me interpela 100%, y yo creo que ese diagnóstico ya está levantado también.* (Representante de CFT estatal)
>
> *A nosotros también nos evaluaron hace un par de meses atrás y nos mandan la matriz con las observaciones y las cosas que nos observan pasan, pero por fuera de todo lo relevante. Nos empiezan a obser-*

var cosas mínimas que son solucionables fácilmente pero no es el núcleo. Nosotros conocemos nuestras fortalezas, pero también conocemos nuestras debilidades, y muchas de las observaciones que la CNED nos hace no apuntan a eso. Entonces algunas veces me pregunto, ¿por qué no nos ayudan a trabajar de manera correcta, en red? Que todos resolvamos las problemáticas que tenemos que son comunes con estándares que sean reconocidos por nosotros. Me vienen a poner un estándar que yo no lo conozco, no lo valido y tengo que cumplirlo. Entonces me hacen preocuparme de una cosa exógena y no de lo que tengo que preocuparme realmente que es mi CFT. (Representante de CFT estatal)

11.3.6 Recomendaciones sobre políticas públicas y sistemas de formación

1. **Se recomienda que las políticas de formación y perfeccionamiento orientadas a los docentes consideren o reconozcan el camino formativo que desarrolla cada docente de IES TP como un "proceso", identificando su estado, nivel y tránsito dentro del sistema.** Se propone la idea de generar un portafolio docente, tal como existe en sistema escolar. En esta misma línea, se plantea que es esperable que los docentes puedan realizar su formación bajo la modalidad de distintos talleres, además de otras modalidades (diplomados, cursos, entre otros), y que todo ese proceso se reconozca como una totalidad de formación.

2. **Se recomienda diseñar un "Plan de Apoyo Transversal" en el ámbito de la formación docente, tomando en cuenta temas transversales y comunes a las distintas instituciones del sistema de ESTP.** Esta propuesta requeriría diseñar una instancia que pueda recoger o diagnosticar dichas necesidades formativas, y, a la vez, proponer las bases para operacionalizar este plan.

3. Para operacionalizar este plan, se considera que debería existir el principio de voluntad de cada institución del sistema para participar en una propuesta de actualización, si es **que es conducida por una política pública.** También se señala que la necesidad de buscar previamente las formas de financiamiento de esta iniciativa. Se menciona que podría darse bajo la modalidad de colaboración público-privada. Se sugiere establecer una mesa

de trabajo para contribuir en estas definiciones.

4. **Respecto a la viabilidad de la propuesta, se plantea la necesidad de definir con claridad qué instancia aportará recursos para la realización de este proceso de capacitación y para financiar las demandas de políticas del sistema de ESTP.** Además, se indica que es necesario aclarar la instancia que liderará este proceso y cuál será el rol de la CNA. En síntesis, se plantea que la definición de esta propuesta debe considerar qué/quién financiará el perfeccionamiento y el reconocimiento de trayectoria docente, además del nivel de descentralización de esta propuesta. Se menciona el modelo de Chile Valora como una inspiración a esta propuesta.

5. **Por otra parte, se plantea la posibilidad de establecer etapas secuenciales dentro del proceso que contribuyan a la armonización del sistema desde la política pública.** Un punto de partida sería diagnosticar los intereses de cada institución para definir los contenidos de un posible plan de apoyo. Se plantea como propuesta la realización de una consulta a las instituciones para identificar cursos/temas comunes que puedan beneficiar a instituciones del sistema en su conjunto. Finalmente, se señala que, en la implementación de políticas públicas orientadas al cuerpo docente de la Educación Superior Técnico Profesional, es necesario considerar que cualquier iniciativa no debería representar una sobrecarga en su labor.

6. **Se recomienda que estrategias públicas orientadas a la formación y perfeccionamiento docente tengan abordajes segmentados, es decir, que reconozcan la especificidad de requerimientos docentes/institucionales que están en distintos niveles de desarrollo.** Se sugiere actuar en el amplio arco de diversidad del sistema de IES TP con la intención de nivelar las condiciones de desempeño de las distintas instituciones. De esta manera, se plantea la conveniencia de tener una mirada orientada a favorecer a aquellas instituciones que han tenido dificultades para consolidarse en el sistema de IES TP (por ejemplo, baja puntuación en el sistema de acreditación).

7. **Se recomienda generar instancias de apoyo para hacer seguimiento a los nuevos criterios de acreditación de las instituciones de Educación Superior Técnico Profesional,** particularmente en

lo relativo al desarrollo de los docentes y la gestión docente, de manera de poder retroalimentar al nivel central sobre las posibles tensiones que se detecten en el contexto de realidad de las propias instituciones. Esta recomendación es similar a una de las medidas de desarrollo de la calidad integral contenida en el Plan de Fortalecimiento para los Centros de Formación Técnica Estatales (periodo 2022-2026) y complementaria al trabajo de difusión que realiza la Comisión Nacional de Acreditación (CNA).

8. Se recomienda establecer distinciones para nivelar las condiciones de las instituciones estatales del sistema de ESTP con el fin de favorecer el acceso a recursos para el **desarrollo y perfeccionamiento docente.** Se plantea, por ejemplo, la posibilidad de disponer de becas docentes específicas para los CFT estatales.

9. **Se recomienda avanzar en estrategias tendientes a fortalecer las capacidades institucionales para postular a proyectos del Fondo de Desarrollo Institucional (FDI).** Esta recomendación plantea la necesidad de los equipos o a las instancias de coordinación de las IES TP de contar con herramientas para acceder a otras fuentes de financiamiento a través de proyectos de desarrollo y perfeccionamiento docente.

11.3.7 Recomendaciones sobre contenidos de formación

1. **Se recomienda disponer de recursos y estrategias de formación y perfeccionamiento docente para capacitar sobre contenidos transversales a todas las instituciones del país, o vinculados a políticas públicas que requieren un abordaje en la sala de aula de IES TP.**

   Esta recomendación supone establecer mecanismos para monitorear e identificar, de forma sistemática, temas transversales y emergentes que demanda el sistema de IES TP. Se mencionan los siguientes temas: estrategias pedagógicas y competencias para el trabajo en aula; manejo de herramientas de evaluación; desarrollo socioemocional del estudiante considerando contextos de vulnerabilidad; aplicación de políticas públicas exigidas por la legislación, y necesarias también para atender las demandas de diversidad e inclusión

(trastornos del espectro autista [TEA], enfoque de género); uso de nuevas tecnologías y plataformas; liderazgo docente, manejo de conflictos, crisis y clima dentro de la sala de clases. De manera complementaria, se recomienda elaborar materiales o contenidos educativos y otros recursos de apoyo sobre los temas requeridos por el sistema de ESTP.

2. **Se recomienda incluir en los programas de formación docente –y antes de instalar competencias específicas– contenidos para "sensibilizar" sobre las particularidades de la Educación Superior Técnico Profesional, su sentido y sus orientaciones hacia la práctica profesional.** Esta recomendación parte de la observación de que el docente no necesariamente sabe que trabaja en una mirada de largo alcance con el modelo de competencias. Esta realidad hace necesario reiterar, siempre que sea posible, el sentido y la importancia de la labor del docente en la ESTP.

3. **Se recomienda que los programas de desarrollo y perfeccionamiento docente releven la atención a la diversidad y a las características territoriales donde operan las instituciones del sistema de ESTP y, en particular, las sedes descentralizadas de los CFT estatales.** Se estima como una necesidad del sistema que el docente de ESTP tenga condiciones para identificar brechas de los estudiantes en la sala de aula, con el fin de poder abordarlas de manera activa en el contexto de la formación, considerando variables como pobreza y otras brechas (por ejemplo, déficit de comprensión lectora de los estudiantes).

11.3.8 Recomendaciones sobre trabajo en red, vinculación e intercambio entre CFT estatales

1. **Se recomienda sistematizar las experiencias de vinculación de universidades tutoras y universidades estatales de la región que ofrecen apoyo a los CFT estatales, generando un banco de buenas ideas dentro del sistema de IES TP.** Se observa que a la fecha las instituciones relatan experiencias favorables de vinculación interinstitucional que se pueden analizar, organizar y compartir dentro del sistema para repensar y proyectar este tipo de colaboración en el futuro.

2. **Se recomienda crear instancias y mecanismos permanentes para compartir experiencias y alinear perspectivas en torno al desarrollo docente entre los CFT estatales.** Si bien esta recomendación visa también un uso más eficiente de los recursos públicos de la Educación Superior Técnico Profesional, se entiende que estas prácticas de intercambio debieran ser un piso básico y común de los CFT estatales del país que enfrentan procesos similares de instalación en las regiones del país. Se sugiere que la instalación de un trabajo en red de esta naturaleza cuente con la tutela del Mineduc; se cita como ejemplo la experiencia de Canadá y España. Se plantea la necesidad de replicar instancias para que las personas encargadas del área docente y de formación del CFT se encuentren para intercambiar aprendizajes de este proceso de instalación. Esta articulación pudiera tener dos niveles: entre las propias instancias de coordinación docente de los CFT y entre los propios docentes del sistema.

3. **Se recomienda implementar un banco de recursos pedagógicos para las IES TP, orientado al desarrollo de los CFT estatales y de las otras instituciones del sistema.** De manera específica, se recomienda disponer de pautas metodológicas comunes, un banco de buenas prácticas docentes, contenidos relacionados con el abordaje en sala de aula de estudiantes TEA, entre otros contenidos. Esta recomendación puede traducirse en un portal de recursos en línea, que considere variadas modalidades de entrega de material de apoyo a los docentes y a los equipos de coordinación del sistema (textos, audio, etc.). A partir de experiencias de las instituciones del sistema ESTP, se relata la elaboración de contenido en formatos más

atractivos --por ejemplo, audio (podcast) o publicaciones breves (manuales de bolsillo)–, que buscan adecuarse mejor al poco tiempo disponible de los docentes y facilitar el alcance y el acceso a estos materiales.

11.4. Otras vinculaciones y coordinaciones

Durante las tres jornadas de conversación sostenidas con representantes de IES TP, se levantaron otros ámbitos de vinculaciones y coordinaciones de las instituciones con diversos actores. Se trata de reflexiones más acotadas que se resumen en este apartado.

11.4.1 Vinculación con el medio

Desde el contexto de trabajo de los CFT estatales, se plantea que un desafío de estas instituciones en su actual fase de desarrollo es construir su vínculo con el medio, empresas y el mundo industrial de la región. Este trabajo supone analizar los perfiles de los egresados de cara a las necesidades y demandas detectadas. Se trata de relaciones del CFT con este sector que se traducen en convenios de prácticas y otros mecanismos de colaboración y en los que los docentes pueden jugar un rol relevante más allá de su quehacer específico de formación a los estudiantes.

> *Respecto a la incorporación de los CFT con los medios, es algo que tenemos que construir con la gente que tenemos. O sea, tenemos que abrirnos el camino solos, generar los contactos con las medianas, grandes empresas, y no hay otro respaldo más que el ímpetu, las ganas de poder relacionarnos con las empresas. Finalmente hay una relación de ida y vuelta porque los profesionales que trabajan en esas empresas algunos son docentes de nosotros. Generamos convenios con estas empresas porque a la vez solicitamos que nuestros estudiantes puedan hacer prácticas con estas empresas, pero son solamente iniciativas que van surgiendo de la necesidad que se va detectando y frente a la oportunidad de generar instancias de colaboración.* (Representante de CFT estatal)
>
> *Nos tenemos que vincular sí o sí con las medianas y pequeñas empresas, porque tenemos que luego analizar con estas pequeñas o grandes empresas los perfiles de egreso de nuestros estudiantes, analizamos el desarrollo que tienen nuestros estudiantes en práctica con su centro y, a la vez, muchas de las personas que trabajan en estas empresas grandes o medianas, son docentes. Nos retroalimentamos, eso es lo que*

desarrolla cada CFT en cada una de sus regiones. No hay un apoyo, tampoco hay incentivos para la empresa de decir "ah ya, ok, nos vamos a vincular con el CFT porque tenemos ciertos incentivos", no. Es netamente la oratoria que uno pueda tener con estas empresas y ver si nos recepcionan o no. (Representante de CFT estatal)

Se señala que, a diferencia de las IES TP del sistema, los CFT estatales están comenzando su fase de desarrollo y deben darse a conocer sin contar con recursos destinados a ítems como difusión u otros que les permitirían una mejor inserción y visibilidad en la región. Estas condiciones de base exigen creatividad de parte de los gestores institucionales. Por otra parte, se plantea que la vinculación con el medio continúa siendo el gran tema para todo el sistema de CFT. Esta vinculación debería ser sostenible en el tiempo y generar beneficios a la comunidad donde se inserta la institución.

La vinculación con el medio es un tema que, para todas las instituciones de educación superior hoy día, y en donde ahí también hay un espacio en que estos docentes, depende de su disciplina, pueden aportar a los socios comunitarios y a sus estudiantes en este aprendizaje [técnico profesional] que permita justamente llevar a sus estudiantes al mundo real, pero que también tenga sostenibilidad en el tiempo y, por, sobre todo, que la comunidad también se vea beneficiada del trabajo de los estudiantes con su profesor. (Representante de IES TP privado)

Una iniciativa relevante en este campo es favorecer que en los proyectos de desarrollo institucional financiados por el Mineduc se expliciten los mecanismos y las consecuencias de la participación de los docentes de las respectivas plantas al interior de las instituciones.

En el caso de los CFT estatales, se señala la necesidad de que el vínculo entre la institución y los liceos TP favorezca la real articulación dentro del sistema de manera de superar relaciones meramente formales. Se reconoce que no siempre los vínculos han sido fuertes, pero que un mayor nivel de formalización del proceso de reconocimiento de aprendizajes previos debiera favorecer esta relación entre docentes de ambos niveles de la educación técnico profesional.

Nosotros en el CFT trabajamos con profesores de enseñanza media TP de la comuna y tenemos esto del reconocimiento de aprendizajes previos con los estudiantes que están estudiando, valga la redundancia, en un liceo TP, se les hace una pequeña evaluación diagnóstica, un reconocimiento, se hace un curso para superar estas brechas con las que salen del liceo y nosotros les podemos homologar un primer semestre. Trabajamos directamente con los profesores de

liceo TP haciendo análisis de su currículo, del nuestro para hacer el match. Entonces igual estamos con profes también. Es muy útil la relación que tenemos con ellos. (Representante de CFT estatal)

11.4.2 Intercambios y estadías internacionales

Algunos de los representantes de instituciones participantes manifiestan que es deseable que la política pública favorezca –a través de becas docentes– el intercambio con experiencias internacionales y, específicamente, con países que ya muestran consolidación en áreas temáticas y desarrollo técnico que sean relevantes para las instituciones y para el sistema de IES TP en su conjunto. Lo anterior permitiría diversificar las fuentes de innovación del quehacer formativo en estas instituciones, haciendo de los docentes agentes activos para el desarrollo de propuestas de cambio curricular, inclusión de nuevas metodologías de trabajo, etc.

Yo no sé si la experiencia internacional también sería bueno considerarla. Es bueno también pensar en que las distintas disciplinas tengan la posibilidad de ir a otros países que tengan mayores grados de desarrollo. Por ejemplo, los que se dedican a la minería, por qué no Australia, por qué no Nueva Zelanda, o Canadá en temas ambientales, o Alemania. Entonces se enriquece también porque son gente que va a venir con una formación que va a permitir escalar, replicar. (Representante de IES TP privado)

12. Propuesta de indicadores de seguimiento de brechas en el desarrollo profesional de docentes de Educación Superior Técnico Profesional

Esta sección tiene por objetivo responder al requerimiento de formulación de indicadores de seguimiento de las brechas detectadas en el estudio sobre docentes de la Educación Superior Técnico Profesional.

Los indicadores de seguimiento corresponden a un tipo de herramientas que resultan útiles para supervisar la planificación y evaluar el grado de cumplimiento de iniciativas de desarrollo o políticas públicas. Por lo general, se entiende que los indicadores sociales "son estadísticas, serie estadística o cualquier forma de indicación que nos facilita estudiar dónde estamos y hacia dónde nos dirigimos con respecto a determinados objetivos y metas, así como evaluar programas específicos y determinar su impacto" (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2017).

Un sistema de indicadores resume la intervención de distintas variables en un mismo contexto, haciendo comparable el estado de una situación o de algún aspecto particular, en un momento y un espacio determinados, ya sea por un período o por algún otro parámetro común.

Por cierto, tales indicadores son o deberían ser funcionales a un instrumento que responda a un objetivo de seguimiento y análisis del programa, política o iniciativa de desarrollo considerada, así como la identificación de las unidades de interés de seguimiento. En el entendido de que estos elementos serán objeto de discusión en una situación posterior a la finalización de este estudio, para fines de lo solicitado, se trata entonces de la delimitación de los indicadores más relevantes que explicitan brechas identificadas en el tratamiento de la evidencia y que resultan deseables de ser cerradas o reducidas en el tiempo, a través de una acción planificada en función de tal necesidad.

Por otra parte, en términos generales se entiende el análisis de brechas como un proceso que se usa para comparar el desempeño real de una organización con el desempeño deseado de acuerdo con criterios de eficacia, rentabilidad o cualquier otro aspecto que oriente el quehacer de esta organización y/o política que la sustente. En función de las características de este estudio, se identifican las brechas o nudos problemáticos para el desarrollo profesional de los docentes del sistema de Educación Superior Técnico Profesional a partir de los antecedentes que surgen del análisis de la información sobre el sistema[26] y de los antecedentes que proporcionan los propios actores del sistema y de los juicios relevados en el conjunto de entrevistas realizadas a lo largo del proceso del levantamiento de evidencias[27].

De este modo, a partir de los antecedentes recogidos a lo largo de este estudio, es posible reconocer tres ejes temáticos sobre los cuales se iden-

26 Se trata básicamente de la información contenida en la primera parte de este Informe Final.

27 Se trata básicamente de la información contenida en la segunda parte y en la tercera parte (capítulo 11) de este Informe Final.

tifican 16 brechas o nudos problemáticos que inciden en la gestión profesional de la docencia en el sistema de Educación Superior Técnico Profesional y que pueden ser seguidos a través de 20 indicadores objetivables. Los ejes temáticos son los siguientes:

12.1. Brechas de participación institucional

1. En este eje temático se incluyen 5 brechas relevadas tanto en la revisión de los antecedentes del sistema ESTP a través de las bases de datos SIES y la Encuesta Docentes ESTP 2023 como, así mismo, el diagnóstico relevado por los agentes institucionales entrevistados en la segunda y tercera etapa de la investigación. Las brechas y sus respectivos indicadores corresponden a:

2. La desigual distribución de docentes de acuerdo con su género al interior del sistema ESTP (brecha de 12 puntos entre unos y otros). Se propone su seguimiento a través de estadísticas generales de distribución de la planta de docentes por género (indicador 1).

3. La distribución desigual de los docentes de acuerdo con el género en los sectores de especialidad o áreas temáticas de formación (marcada presencia masculina en áreas industriales y femenina en áreas de salud y educación). En este caso se propone su seguimiento a través de estadísticas de distribución de los/las docentes por carreras y áreas formativas. A diferencia del indicador anterior, las estadísticas que proporciona el SIES para este seguimiento presentan ciertas dificultades debido a la inexistencia de códigos predefinidos en áreas formativas en que se desempeñan los docentes y la multiplicidad de denominaciones sobre cursos o carreras consignadas; de no ser posible contar con información estadística pertinente para este indicar de seguimiento, resultaría necesario generar un instrumento de levantamiento de información reportado por las propias instituciones (indicador 2).

4. El diagnóstico de débil participación de los docentes en instancias distintas al quehacer propiamente del trabajo formativo con estudiantes, así como instancias corporativas al interior de las instituciones donde estos laboran. Para abordar esta brecha, se propone la construcción de un instrumento

que recoja reportes regulares (anuales) de instancias de participación institucional y antecedentes del porcentaje de docentes que participan en tales instancias (indicadores 3 y 4).

5. Como se ha reportado anteriormente, la modalidad de contrato profesional existente al interior de las instituciones de Educación Superior Técnico Profesional evidencia una brecha relevante en el caso de los docentes que cumplen funciones a honorarios, señalándose que esto tiene un efecto negativo en la rotación e inestabilidad laboral de un número importante de instituciones. Para abordar esta brecha, se propone el seguimiento a través de las estadísticas que informan la estructura de contratos existentes al interior de las instituciones de la ESTP, dando cuenta de los porcentajes de casos para cada modalidad de contrato, antecedentes disponibles en bases de datos SIES (indicador 5).

6. Las brechas entre instituciones –así como dentro de las propias instituciones– respecto a los docentes que alcanzan un reconocimiento de categorización y proyección de una carrera institucional respecto a quienes no acceden a este mecanismo es otra brecha relevante que se evidencia en el discurso de un número importante de entrevistados. Para el seguimiento de esta brecha se propone la construcción de un instrumento que recoja el reporte de las instituciones sobre la existencia de mecanismos de reconocimiento de trayectorias y categorización profesional de los profesionales contratados para el ejercicio de la docencia; junto a lo anterior, la información debería incluir el porcentaje de docentes categorizados y su distribución dentro las categorías existentes y homologables para su comparación transversal (indicadores 6 y 7).

12.2. Brechas de la gestión docente a nivel institucional[28]

Este eje temático considera el conjunto de acciones e instancias que las propias instituciones de Educación Superior Técnico Profesional han desarrollado para apoyar el proceso de gestión de la docencia de los profesionales que desarrollan actividades formativas con estudiantes. El análisis de las brechas considera:

28 Aunque la mayoría de estos indicadores se consideran dentro de los estándares de la CNA para evaluar las instituciones de educación superior, en este caso, se trata de un análisis del sistema, lo que exige la definición de indicadores de seguimiento específicos recogidos a través de un instrumento aplicable al conjunto de las IES del país.

- El proceso de inserción y los mecanismos institucionales de retroalimentación de su trabajo.

- Las iniciativas de perfeccionamiento y apoyo a su quehacer profesional y manejo pedagógico29.

- La participación de estos en instancias complementarias a su trabajo formativo con estudiantes que favorezcan su integración institucional.

Por cierto, su seguimiento implica el reconocimiento de instancias institucionales y porcentajes de docentes que participan en estas, aunque, en la medida que se construya un modelo de seguimiento, es relevante tener en consideración la marcada heterogeneidad de las instituciones del sistema ESTP y las dificultades de comparación entre estas debido a su tamaño, objetivo y foco temático de su proyecto educativo. Las brechas y sus respectivos indicadores corresponden a:

1. La existencia de mecanismos formales de selección e inserción profesional de docentes adecuados y pertinentes para la formación de estudiantes al interior de las instituciones de educación superior TP. Para abordar esta brecha, se propone el desarrollo de un instrumento que recoja el grado de formalización de procedimientos en reglamentos institucionales u otros instrumentos e identificación de la unidad o unidades responsables de este proceso (indicador 8).

2. La existencia de instancias de diagnóstico de la práctica y manejo docente de los profesionales al inicio de su trabajo al interior de las instituciones. En este caso, se trata de identificar las eventuales brechas respecto a la instalación y funcionamiento sistemático de mecanismos de evaluación de competencias docentes con el fin de identificar capacidades y debilidades pedagógicas de los profesionales que ingresan a cumplir labores de docencia en las respectivas instituciones. Para abordar esta brecha se propone el desarrollo de un instrumento que entregue evidencia respecto a las actividades de diagnóstico formalizadas (clase simulada, evidencia de experiencia previa, observación en aula u otra), así como la instancia responsable en la institución de su implementación, registro e indicación de la situación de los docentes a partir de esta actividad (indicador 9).

29 Como nos informa Vaillant (2018), el aprendizaje de los docentes se produce en espacios autónomos y personales, pero también en ámbitos intersubjetivos y sociales, esto es, en un ambiente con el cual se vincula de manera activa y sobre la base de acciones colaborativas en los lugares de trabajo de los profesionales que se desempeñan en la docencia.

3. La existencia de procedimientos para el seguimiento del desarrollo profesional docente a lo largo de su trayectoria laboral institucional. Para tal efecto, se propone la construcción de un instrumento que recoja y permita comparar el registro de evidencia y clasificación de las competencias de gestión docente de los docentes que trabajan al interior de cada institución. Se considera, por ejemplo, la existencia de portafolios, fichas personales u otro registro de progresión en el manejo de competencias para la docencia (indicador 10)30.

4. La existencia de procedimientos regulares de evaluación docente. En este caso, los indicadores de seguimiento de esta brecha entre instituciones incluyen la construcción de un instrumento que recoja información sobre evidencia de procedimientos e instrumentos estandarizados de evaluación docente y, junto a esto, estadísticas regulares del porcentaje de docentes que realizan clases que son evaluados semestralmente, su calificación y las consecuencias de tales evaluaciones (indicadores 11 y 12).

5. La existencia de mecanismos e instancias de apoyo y seguimiento a la docencia. El indicador de seguimiento, en este caso, corresponde a la construcción de un instrumento que recoja evidencia acerca de la existencia y funcionamiento de direcciones o unidades especializadas de apoyo y seguimiento a la docencia en cada institución y su pertinencia con relación al tamaño y complejidad de estas (indicador 13).

6. La existencia de instancias de perfeccionamiento y/o desarrollo profesional de la docencia (instancias que deberían ser informadas entre otras fuentes, por los instrumentos de evaluación docente). Para el seguimiento de esta eventual brecha se considera la necesidad de construir un instrumento que recoja tanto el número y temáticas abordadas en cursos u otras instancias de capacitación como el porcentaje anual de docentes participantes en instancias de perfeccionamiento (indicadores 14 y 15).

7. La participación de docentes en instancias de reforzamiento a la gestión pedagógica ha sido relevada como una modalidad de inclusión institucio-

30 Los indicadores 9 y 10 deberían ser levantados a partir de alternativas cerradas para su consignación por parte de las instituciones, evitando el detalle o diversificación de alternativas en las respuestas.

nal importante de los profesionales más allá de las tareas propias de trabajo en aula. El mayor o menor número de docentes adscritos a estas tareas, también puede identificarse como una brecha en el eje de gestión de la docencia en las IES TP. El indicador de seguimiento propuesto corresponde al porcentaje de docentes que participa en actividades complementarias a la formación de estudiantes, como ocurre en las tareas de supervisión de prácticas profesionales, asesorías metodológicas, apoyo a direcciones de carreras, etc. (indicador 16).

8. La participación de docentes en el desarrollo de proyectos institucionales de vinculación con el medio es otro ámbito que evidencia o podría evidenciar brechas relevantes entre instituciones y que constituye un ámbito importante de gestión de la docencia institucional. Para tal efecto, se propone la construcción de un indicador que dé cuenta del porcentaje de docentes que participa en proyectos o iniciativas de vinculación con el medio en sus respectivas instituciones (indicador 17).

12.3. Brechas de desarrollo profesional docente

Finalmente, el tercer eje temático que se propone para abordar las brechas de gestión de la docencia en la ESTP corresponde a la identificación de competencias en el desempeño de la docencia de los profesionales que se desempeñan en estas instituciones. En síntesis, se trata de tres áreas que, aunque están estrechamente vinculadas, pueden ser seguidas de manera particular, y pueden ser objeto de acciones de incidencia destinadas a la reducción de las brechas detectadas:

1. Brechas respecto al manejo de herramientas pedagógicas y estrategias didácticas entre los docentes. Para abordar esta brecha se propone la construcción de un instrumento que permita recoger evidencia sobre el porcentaje de docentes que alcanzan distintos niveles de competencias en el ejercicio de las herramientas de enseñanza31 (indicador 18).

2. Brechas respecto al manejo y actualización de las temáticas del ámbito formativo de especialidad. Para abordar esta brecha se propone la construc-

31 Vaillant cita a Leithwood (1992), quien elabora un modelo de desarrollo de ejercicio de la docencia que incluye desde un nivel básico de desarrollo de destrezas de supervivencia en el quehacer docente hasta el manejo de flexibilidad instruccional, que permite la gestión e innovación en el aula con plena autonomía de los profesionales. La construcción de indicadores de manejo de competencias debería incluir la delimitación de una tipología similar, que vaya de un nivel no logrado hasta un nivel de plena autonomía en el quehacer docente para la concreción de estos indicadores.

ción de un instrumento que permita recoger evidencia sobre el porcentaje de docentes que demuestran un nivel adecuado de actualización en su área de especialidad (indicador 19).

3. Brechas respecto al manejo de herramientas psicosociales para el trabajo con estudiantes del sistema técnico-profesional. Al igual que las dos anteriores, este último indicador busca medir en el tiempo el porcentaje de docentes que demuestran actualización en el área de desarrollo emocional, dimensión destacada como muy relevante en función del perfil promedio de los estudiantes que ingresan a estudiar en este tipo de instituciones (indicador 20).

12.4. Síntesis de brechas identificadas e indicadores de seguimiento

La Tabla 14 sintetiza las brechas o nudos problemáticos identificados en el estudio y la propuesta de indicadores de seguimiento para cada uno de estos.

Síntesis Brechas Identificadas e Indicadores de seguimiento

Ejes temáticos	Brechas o nudos problemáticos identificados	Indicadores de seguimiento
Brechas de participación institucional	Proporción hombres mujeres en cuerpo docente de instituciones	(1) Estadísticas generales de distribución planta de docentes por género
	Distribución interna por género de docentes en áreas formativas	(2) Estadísticas de composición interna de docentes por género en carreras o escuelas de formación
	Participación de docentes en instancias académicas y/o corporativas	(3) Reportes de instancias de participación institucional
		(4) Porcentaje de docentes del total que participa en estas instancias
	Modalidad de contrato profesional	(5) Estadísticas de tipo de contrato de planta de docentes cruzado por género, edad y disciplina
	Categorización y carrera institucional	(6) Reporte de mecanismos o reconocimientos de trayectorias y categorización profesional
		(7)Porcentaje de docentes categorizado

Brechas de gestión docente a nivel institucional	Mecanismos de selección e inserción profesional de docentes adecuados y pertinentes para la formación de estudiantes	(8) Formalización de procedimientos en reglamentos institucionales e identificación de unidad o unidades responsable del proceso
	Instancias de diagnóstico de práctica docente de profesionales nuevos	(9) Evidencia de actividad diagnóstica (clase simulada/ evidencia de experiencia previa/ observación en aula)
	Existencia de procedimientos para el seguimiento del desarrollo profesional docente	(10) Evidencia de registro y clasificación de competencias docentes (portafolios, fichas personales u otro registro de progresión)
	Procedimientos regulares de evaluación docente	(11) Evidencia de procedimientos e instrumentos estandarizados de evaluación docente
		(12) Porcentaje de docentes que realizan clases evaluados semestralmente
	Institucionalidad de apoyo y seguimiento a la docencia	(13) Evidencia de direcciones o unidades especializadas de apoyo y seguimiento a la docencia
	Instancias de perfeccionamiento y/o desarrollo profesional de la docencia	(14) Evidencia de oferta de talleres, cursos, diplomados u otras instancias de capacitación de docentes
		(15) Porcentaje anual de docentes participantes de instancias de perfeccionamiento
	Participación de docentes en instancias de reforzamiento de gestión pedagógica	(16) Porcentajes de docentes en actividades complementarias a formación de estudiantes (supervisión de prácticas profesionales/asesorías metodológicas, etc.)
	Desarrollo de proyectos institucionales con participación de docentes	(17) Porcentaje de docentes que participa en proyectos o iniciativas de vinculación con el medio
Brechas de desarrollo profesional docente	Manejo de herramientas pedagógicas y estrategias didácticas	(18) Porcentaje de docentes que evidencian competencias en las destrezas básicas de la enseñanza
	Manejo y actualización de las temáticas del ámbito formativo de especialidad	(19) Porcentaje de docentes que evidencian actualización en su área de especialidad
	Manejo de herramientas psicosociales para el trabajo con estudiantes del sistema técnico-profesional	(20) Porcentaje de docentes que certifican cursos, diplomados u otras instancias formales de capacitación en el área de desarrollo emocional

Fuente: Elaboración propia.

Cuarta Parte:

Conclusiones y Recomendaciones del Estudio

En esta cuarta y última parte del Informe Final, se entregan las principales conclusiones del *Estudio de caracterización sociodemográfica y de la realidad del personal docente y del personal de gestión docente de la Educación Técnico Profesional de nivel superior en Chile para el fortalecimiento de las capacidades del sistema.* Estas conclusiones recogen el trabajo expuesto en las páginas precedentes.

Conclusiones de la primera parte del estudio: Quiénes son los docentes de la Educación Superior Técnico Profesional en Chile

1. Los docentes que trabajan en IES TP representan el 31% de la planta total de profesores de la educación superior. Existe una mayor proporción de hombres que mujeres (56% frente a 44%) y aunque en el conjunto de las instituciones de educación superior del país también existe una mayor proporción de docentes hombres, es en este sector –y muy particularmente en los IP– donde se verifica la mayor brecha. Con relación a la edad, el 35% de quienes trabajan en estas instituciones tienen 46 o más años y solo el 11% tiene 30 o menos años, lo que evidenciaría la existencia de obstáculos o desincentivos de incorporación de profesores noveles a este sistema educativo.

2. De acuerdo con la información del SIES, el 97% de los profesionales tiene la nacionalidad chilena y el 40% de estos tiene residencia en la Región Metropolitana. De manera proporcional al tamaño de la población y oferta educativa, las otras dos regiones donde existe mayor presencia de docentes son las regiones de Valparaíso y Biobío, con una representación del 9% en cada una de estas.

3. Respecto al perfil educativo de estos docentes, la evidencia indica que el 65% corresponde a profesionales con título universitario, un 23,4% posee una certificación de posgrado (fundamentalmente magíster) y solo el 9,7% cuenta con título técnico de nivel superior.

4. Más de la mitad (57,5%) de quienes respondieron la Encuesta Docentes ESTP 2023, aplicada en el marco de este estudio, señaló que la docencia en la ESTP corresponde a su principal actividad laboral. Con todo, el 72,8% del total de los encuestados señaló realizar otras actividades remuneradas además de la docencia; el 31% de estos dedica 15

o menos horas a esta otra actividad, mientras que el 24% declara tener una dedicación de jornada completa distinta a la docencia. El 48,5% de quienes combinan actividades laborales, ejerce su profesión de manera independiente, cuestión que resultaría funcional a la adecuación horaria para el cumplimiento de sus obligaciones docentes.

5. Respecto a la modalidad de contrato, el 47,3% de los docentes mantiene un contrato por tiempo indefinido o de planta; el 42,5% tiene un contrato a honorarios y el 10,2% se vincula bajo la figura de contrato temporal o fijo. Del total, casi el 60% mantiene un contrato por 10 horas semanales o menos y solo el 7% por sobre las 36 horas a la semana. Como resulta predecible, la mayor proporción de jornadas completas se verifica entre los docentes de planta.

6. Aunque un segmento importante de los docentes labora en sus instituciones por un período acotado de horas a la semana, se observa una tendencia a la permanencia prolongada en estas funciones y una fidelización institucional. De acuerdo con los resultados de la encuesta, el 42% mantiene una relación laboral de 6 o más años en la institución donde actualmente desarrolla sus actividades de docencia.

7. Del total de los docentes de la ESTP, la gran mayoría cumple solo tareas de realización de clases en aula (84%). Del grupo restante, un 7% combina actividades de docencia con tareas de dirección y otro 7% lo hace con tareas administrativas. Entre quienes respondieron la Encuesta Docentes ESTP 2023, el grupo que combina tareas dentro de la institución alcanzó al 31,8% y las principales actividades mencionadas fueron jefatura de carreras, supervisión de estudiantes, coordinación o asesorías pedagógicas.

8. Aunque en la Encuesta Docentes ESTP 2023 un grupo importante de los docentes declara mantener un contrato anual con la institución (62,2% de las IES privadas y un 53,7% de los CFT estatales), de igual manera, un porcentaje alto señala no recibir remuneraciones en los meses de verano, lo que coincide con las vacaciones de los estudiantes. El 51,4% de los encuestados afirma no haber recibido remuneraciones en el último mes de enero y el 65,6% en el mes de febrero.

9. Aunque algunas instituciones han comenzado a instalar sistemas de categorización de los docentes, de acuerdo con los datos SIES, el 77% de quienes laboran en las IES TP no está adscrito a ningún mecanismo de este tipo en la institución donde trabaja.

10. La Encuesta Docentes ESTP 2023 aplicada en este estudio también recogió la opinión de los docentes respecto a algunos ámbitos de su quehacer profesional al interior de las instituciones donde laboran. Aunque en general se realiza una evaluación favorable acerca de los dispositivos institucionales existentes, los ámbitos en los que se observan mayores críticas corresponden a la escasez de espacios de participación de los profesionales y una débil retroalimentación institucional al trabajo realizado en aula.

11. Por otra parte, las mayores observaciones críticas en la relación contractual con sus respectivas instituciones apuntan al ámbito de la estabilidad laboral, particularmente en lo referido a los escasos incentivos para permanecer como parte del cuerpo de docentes de la institución y, en un menor grado, a la ausencia de mecanismos de promoción y procedimientos claros conducentes a la desvinculación.

12. En el plano de la autopercepción sobre manejo de competencias y debilidades de estos docentes, aunque existe una mirada positiva en general, los mayores déficits se observan en la dificultad de tener un conocimiento actualizado de las demandas de los empleadores, en el manejo de TICs para la enseñanza y de nuevas tecnologías en el área de su especialidad.

13. Los encuestados expresan un grado alto de satisfacción en distintos ámbitos relacionados con su tarea docente. Solamente existe una visión menos satisfactoria respecto a la percepción de manejo de competencias de base y formación previa de sus estudiantes, el tamaño de los cursos y el número de estudiantes que tienen a cargo, los mecanismos y tipo de información de retroalimentación a su tarea docente y, muy particularmente, cuestiones asociadas a las condiciones laborales: el modelo de contrato que rige su relación con la institución, los honorarios o sueldos percibidos y la perspectiva de continuidad laboral.

14. En la encuesta se solicitó a los docentes indicar algunas recomendaciones que pudiesen orientar políticas de apoyo a su desarrollo profesional. Pese a que en su autopercepción este ámbito fue evaluado positivamente, las mayores menciones de reforzamiento apuntaron a desarrollar capacitación en temas de didáctica de la enseñanza e innovación curricular. Este es también un ámbito priorizado por las propias instituciones a partir de un diagnóstico de debilidad formativa de los docentes en cuestiones pedagógicas. Debido a su relevancia, fue uno de los temas de debate y discusión con representantes institucionales en la última fase de este estudio.

15. Finalmente, es importante consignar que no existen antecedentes disponibles en bases de datos sobre identidad étnica y situación de cargas de labores de cuidado de los docentes que se desempeñan en la ESTP. En la Encuesta Docente ESTP 2023, aplicada en el marco de este estudio, no se incluyeron preguntas respecto a este ítem.

Conclusiones de la segunda parte del estudio: La gestión de la docencia en las instituciones de Educación Superior Técnico Profesional en Chile

1. Las IES técnico profesional son instituciones que normativamente se definen como organizaciones autónomas, por lo que, en diversos aspectos de su funcionamiento, se rigen a partir de los reglamentos internos orientados por lo establecido en sus propios estatutos. En lo que dice relación con la gestión de la docencia, estas instituciones poseen la atribución de reglamentar los derechos y deberes del personal académico contratado, la delimitación de los criterios de contratación, y los mecanismos de ingreso, jerarquización, calificación y permanencia del personal que cumple funciones formativas.

2. Pese a la discrecionalidad que este carácter autónomo puede implicar, en el conjunto de entrevistas realizadas a lo largo de este estudio, fue posible identificar un modelo transversal de gestión de la docencia que implica la inclusión de los siguientes procesos o procedimientos institucionales: (a) existencia de criterios formales y estandarizados de contratación de los docentes; (b) explicitación de mecanismos de evaluación de competencias

formativas e inducción de los profesionales a las tareas de docencia y gestión de la docencia al interior de cada institución; (c) definición de criterios y mecanismos de evaluación docente en la implementación de cursos y módulos de las carreras impartidas;

3. existencia de un marco institucional de apoyo al desarrollo docente, provisión de cursos o programas de capacitación y fortalecimiento de competencias de enseñanza-aprendizaje; existencia de instancias centralizadas (direcciones, unidades especializadas o, por lo menos, un profesional) responsables del apoyo y seguimiento a la docencia en coordinación con jefes de carreras y/o escuelas de formación, y (f) desarrollo de actividades de reforzamiento de la gestión pedagógica y/o procesos de aseguramiento de la calidad de la actividad de enseñanza-aprendizaje.

4. Más que en la definición del modelo de gestión de la docencia en sí mismo, las principales diferencias observadas en este estudio tienen que ver con la marcada heterogeneidad de las instituciones existentes dentro del sistema de educación técnica de nivel superior en Chile y, por tanto, la forma en que se abordan estos procedimientos. Como se indicó en la primera parte de este Informe Final, cuatro Institutos Profesionales concentran el 71% del total de los docentes que trabajan en el sistema, y dos Centros de Formación Técnica congregan el 64% de los profesionales en este tipo de instituciones. A diferencia de esta realidad, existe un número importantes de instituciones, tanto IP como CFT, cuya planta de docentes no supera algunas decenas, incluyendo 7 CFT estatales cuyo equipo de docentes corresponde a 30 o menos personas. De igual manera, mientras que las instituciones de gran tamaño presentan una oferta formativa diversa, cubriendo distintas ramas productivas y áreas de especialización, otras definen un campo de interés temático específico, sin intenciones de crecimiento o ampliación más allá del nicho particular que define su especificidad. Como consecuencia de lo anterior, la arquitectura y los dispositivos institucionales de gestión de la docencia varían significativamente en cada caso: incluye desde la delimitación de estas tareas en unidades altamente focalizadas –y muchas veces reducidas al trabajo de una o dos personas– hasta direcciones institucionales centralizadas con reproducción de funciones en sedes regionales y un equipo ad hoc

para su implementación.

5. Un poco más del 40% de los profesionales que realizan labores de docencia al interior de estas instituciones tienen contrato de honorarios, generalmente asociado a una carga de horas relativamente acotada. Sin embargo, como se recogió en las entrevistas, algunas instituciones han ampliado el vínculo con sus profesionales a partir de la necesidad de complementar las actividades en aula; esto incluye, entre otros aspectos, apoyos al desarrollo curricular, fortalecimiento de la docencia o coordinación de prácticas profesionales. Asimismo, y de manera incipiente, existen iniciativas de mejoramiento de la calidad de la docencia al interior de las instituciones, lo que incluye la definición de procesos de categorización, implementación de una carrera docente y ampliación de la modalidad de contratos a plazo indefinido, asegurando estabilidad y continuidad laboral para un número significativo de profesionales. Aunque esto último corresponde a iniciativas que solo se verifican en pocos casos, el modelo de gestión docente que se incluye en el capítulo 10 de este Informe Final describe experiencias innovadoras que pueden servir como un insumo relevante para el debate sobre posibles alternativas de desarrollo para el conjunto del sector de la ESTP.

6. Un aspecto que merece un amplio consenso entre los distintos entrevistados en este estudio, remite al diagnóstico sobre las debilidades de manejo pedagógico de la gran mayoría de los docentes que se desempeñan en este sistema educativo. Para tal efecto, las instituciones han desarrollado una institucionalidad de apoyo a los profesores y han impulsado actividades de capacitación como parte de su política de desarrollo de la docencia. Sin embargo, algunos plantean la necesidad de que exista una política de capacitación nacional de los profesionales de esta área, favoreciendo el reconocimiento de competencias y certificación de estas. De este modo, se posibilitaría la formalización de una carrera de docencia TP superior que vaya más allá de las acciones específicas que impulsan las instituciones por separado.

7. Complementario a lo anterior, en las entrevistas también se recogió un diagnóstico que observa el bajo nivel de colaboración existente entre las IES técnico profesional y los actores del sector productivo. La propuesta de una autoridad transver-

sal (regional o nacional) que favorezca la articulación de ambos actores es vista como un insumo al quehacer docente y una alternativa relevante para la actualización y capacitación en áreas productivas y laborales que atañen su trabajo como formadores de futuros técnicos y profesionales.

Recomendaciones para el desarrollo de la docencia y la profesionalización docente en la Educación Superior TécnicoProfesional en Chile

Finalmente, a partir de los resultados de este estudio y las principales conclusiones que derivan del análisis del material empírico, se proponen las siguientes recomendaciones para el fortalecimiento de la gestión docente en las IES técnico profesional del país:

1. Aunque existe suficiente información agregada de las instituciones de educación superior en el sistema nacional del SIES, se recomienda estudiar la posibilidad de ajustes a los instrumentos de recolección de información y/o la generación de antecedentes complementarios, en perspectivas de un mejor seguimiento de la situación de los docentes que laboran en las IES técnico profesional. Al respecto, es posible destacar tres dimensiones en las que es factible profundizar y/o precisar la información: (a) área de especialización formativa y carrera en la que se desempeñan los docentes, (b) antecedentes de trayectoria laboral en el campo de la educación técnica y (c) demandas de formación y/o capacitación en áreas temáticas específicas por parte de los profesionales que trabajan en la docencia. Como podrá verse, esta información es estratégica en consideración de una eventual política nacional de apoyo al desarrollo profesional de los docentes de este sistema educativo.

2. En una perspectiva que aporte a una mayor institucionalización del perfil profesional docente al interior de las IES técnico profesional, se recomienda la discusión y eventual implementación de un registro de docentes y de un sistema nacional de reconocimiento de competencias para los profesionales que se desempeñan como docentes en instituciones de Educación Superior Técnico Pro-

fesional. Como fue destacado en este Informe Final, esta recomendación ayudaría a fortalecer una carrera académica de los profesionales, pudiendo acreditar sus capacidades al momento de postular y/o trasladarse a otra institución de educación técnica superior. De la misma manera, el registro de docentes facilitaría el reconocimiento de las competencias de estos profesionales por parte de las propias instituciones, evitando la diversificación y multiplicación de esfuerzos de evaluación individual destinados a medir experiencia, conocimientos y/o habilidades en las áreas de sus respectivas especialidades.

3. Se recomienda la discusión y elaboración de una política pública, en colaboración con las propias IES técnico profesional, de apoyo a la capacitación docente y acceso a herramientas para el trabajo formativo con los estudiantes. Esta política de capacitación debería estar orientada, prioritariamente, a suplir las falencias en el manejo de conocimientos pedagógicos y de didáctica, la aplicación de herramientas de evaluación y el uso de nuevas TICs y plataformas para la docencia, aspectos, entre otros, relevados como deficitarios en la gestión docente al interior de estas instituciones. De igual manera, constituye un espacio de apertura a nuevos temas relevantes para la educación técnica de nivel superior, como ocurre el impacto de la inteligencia artificial en la docencia. Una estrategia nacional de capacitación y fortalecimiento de competencias pedagógicas también puede estar dirigida a docentes de la educación media técnico profesional y docentes que se desempeñan en el ámbito de la capacitación para el trabajo favoreciendo, de este modo, las iniciativas de articulación impulsadas por las políticas educativas para el sector técnico profesional en los últimos años.

4. Complementario a lo anterior, se recomienda la discusión y la elaboración de una política de actualización en las áreas de especialización formativa de los docentes y de perfeccionamiento en el análisis de las transformaciones del mundo productivo, el surgimiento de nuevos tipos de empleos, la innovación y los cambios tecnológicos, considerando los distintos sectores de la economía donde se ejerce la docencia. Esta política debería incluir la gestión activa de las propias IES técnico profesional en colaboración con actores gremiales y representantes de las principales ac-

tividades productivas del país, vínculo que ha sido diagnosticado como deficitario por la gran mayoría de los actores del sistema. Su formulación debería abordar un amplio abanico de alternativas, que incluye desde la oferta de programas formales de educación, hasta instancias acotadas de perfeccionamiento o actualización temática.

5. Como se evidenció a lo largo del estudio, las instituciones que son parte del sistema de Educación Superior Técnico Profesional presentan diferencias relevantes en su cobertura temática, tamaño y antigüedad. Pese a que existen espacios institucionales de articulación en función de intereses diversos, se observa una débil experiencia de intercambio con relación al trabajo de la docencia y la innovación en la formación de estudiantes. A partir de lo anterior, se recomienda facilitar, desde un nivel central, el desarrollo de espacios de socialización, difusión de buenas prácticas e intercambios colaborativos entre docentes de un área temática afín, con el objetivo de retroalimentar el quehacer de las distintas instituciones. La escala local o regional parece ser un campo propicio para tal efecto, por lo que se sugiere el desarrollo de una estrategia descentralizada que facilite el desarrollo de redes o espacios de intercambio sobre la docencia técnico profesional en consideración a las particularidades de una región o territorio específico.

6. En el caso de los CFT estatales, se recomienda crear instancias y mecanismos para compartir experiencias y alinear perspectivas en torno al desarrollo profesional docente entre estas instituciones. Estas prácticas de intercambio debieran ser un piso básico y común de los CFT estatales del país, que enfrentan procesos similares de instalación más allá de la especificidad del territorio y su oferta formativa actual y permitiría apoyar la consolidación de los equipos profesionales vinculados a la docencia, evitando la rotación e inestabilidad de los equipos de trabajo, tal como fue diagnosticado en el Plan de Fortalecimiento para los Centros de Formación Técnica Estatales 2022-2026.

Referencias

Alianza Centro de Políticas Públicas, Confederación de la Producción y del Comercio, Inacap y Duoc UC. (2018). *Formación, competencias y productividad. Propuestas para mejorar la educación técnica en Chile.* https://politicaspublicas.uc.cl/publicacion/formacion- competencias-y-productividad-propuestas-para-mejorar-la-educacion-tecnica-en-chile/

Bravo, J., García, A. y Schlechter, H. (2019). *Mercado Laboral Chileno para la Cuarta Revolución Industrial. Documento de Trabajo N° 59.* Centro Latinoamericano de Políticas Económicas y Sociales (CLAPES-UC). https://clapesuc.cl/investigacion/doc-trabajo-no59- mercado-laboral-chileno-para-la-cuarta-revolucion-industrial

CFT Tecnológico de Valparaíso. (2023). *Reglamento de Política de Recursos Humanos*. https://tecnologicovalparaiso.cl/archivos/reglamentos2023/POLITICA-DE-RECURSOS-HUMANOS.pdf

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2017). *Metodología optimizada para la generación de indicadores utilizando Redatam*. https://www.cepal.org/es/notas/metodologia-optimizada-la-generacion-indicadores-utilizando-redatam

Comisión Nacional de Acreditación. (2023). Repositorio de documentos relativos a los nuevos criterios y estándares de calidad. https://www.cnachile.cl/noticias/paginas/nuevos_cye.aspx

Comisión Nacional de Evaluación y Productividad. (2009). *Formación de Competencias para el Trabajo en Chile*. https://cnep.cl/formacion-de-competencias-para-el-trabajo-en-chile/

Consejo Nacional de Educación (CNED). (2022). INDICES Educación Superior [Base de datos]. https://www.cned.cl/indices

Duoc UC. (18 de enero de 2022). *Adelantan resultados de la Evaluación de Desempeño Docente para avanzar en los planes de mejoras individuales*. Somos Duoc UC. https://somos.duoc.cl/adelantan-resultados-de-la-evaluacion-de-desempeno-docente- para-avanzar-en-los-planes-de-mejoras-individuales/

IP ARCOS. (2022). *Modelo Educativo Institucional.* https://www.arcos.cl/mision-y-vision/

IP CHILE. (2022). *Brechas de género en la educación técnico profesional.* https://www.ipchile.cl/wp-content/uploads/2023/02/ESTUDIO-BRECHAS-DE-GÉNERO-EN- LA-EDUCACIÓN-TÉCNICO-PROFESIONAL.pdf

IP Santo Tomás. (2022). *Plan estratégico institucional*. https://www.ipsantotomas.cl/sobre- el-ip/plan-estrategico/ Leithwood, K. (1992). The Principal´s Role in Teacher Development. En M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher Development and Educational Change* (pp. 86-103). Falmer Press.

Ley N° 20.129 de 2006. Establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. 23 de octubre de 2006.

https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=255323

Ley N° 20.910 de 2016. Crea quince Centros de Formación Técnica Estatales. 21 de marzo de 2016. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1088775&idParte=

Ley N° 21.091 de 2018. Sobre Educación Superior. 11 de mayo de 2018. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1118991&idParte=9917404

Ministerio de Educación. (2009). *Bases para una Política de Formación Técnico Profesional en Chile.* https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2257.

Ministerio de Educación. (2018). *Estrategia nacional de formación técnico profesional*.

https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2217

Ministerio de Educación. (2022). *Plan de Fortalecimiento para los Centros de Formación Técnica Estatales (periodo 2022-2026)*. https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp- content/uploads/sites/49/2022/08/Plan-fortal-CFTE-VF.pdf

Servicio de Información de Educación Superior (SIES). (2023, enero y

febrero). Servicio de Información de Educación Superior del Ministerio de Educación [Base de datos]. https://www.mifuturo.cl/sies/

Universidad Alberto Hurtado, Facultad de Educación. (2023). [Datos duros inéditos de la Encuesta Docentes ESTP 2023 en el marco del *Estudio de caracterización sociodemográfica y de la realidad del personal docente y del personal de gestión docente de la Educación Superior Técnico Profesional de nivel superior en Chile para el fortalecimiento de las capacidades del sistema*].

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2021). *Teachers and Leaders in Vocational Education and Training, OECD Reviews of Vocational Education and Training.* OECD. https://doi.org/10.1787/59d4fbb1-en

Vaillant, D. (2018). El desarrollo profesional docente en la educación superior: temas emergentes y brechas de investigación. En E. M. Wiebusch y M. I. Corte, *Estreantes no oficio de ensinar na Educação Superior*. EDI PUCRS.

Vargas, F. (2004). *40 preguntas sobre competencia laboral.* Oficina Internacional del trabajo, OIT/CINTERFOR.

https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/40preg_web.pdf

Anexos

Anexo 1. Participantes en entrevistas y grupos de discusión realizados en el marco de este estudio

Nombre	Cargo	Institución	Tipo de Actividad
Guillermo Cid	Subdirector académico de áreas formativas	CFT Estatal Arica y Parinacota	Grupo de discusión
María Alejandra Sáez	Asesora técnico-pedagógica	CFT Estatal Arica y Parinacota	Grupo de discusión
Arsenio Vallverdú	Director académico	CFT Estatal Valparaíso	Entrevista personal
Rosemarie Suárez	Subdirectora de Gestión Institucional	CFT Estatal Valparaíso	Entrevista personal
Katherine Flores	Jefa curricular	CFT Estatal Valparaíso	Grupo de discusión
Loreto Manzur	Directora de docencia	IP Chile	Entrevista personal
Angela Venegas	Coordinadora de metodologías activas	IP Chile	Grupo de discusión
Patricia Vidal	Encargada de Gestión y Desarrollo Docente	CFT Teodoro Wickel Sede Temuco	Entrevista personal
Jorge Romero	Encargado de Gestión y Desarrollo Docente	CFT Teodoro Wickel Sede Angol	Entrevista personal
Armando Rosales	Director académico	CFT Estatal Santiago	Entrevista personal y Grupo de discusión
Pía Dossi	Encargada de gestión docente	CFT Estatal Santiago	Grupo de discusión
Glenda Pettinelli	Directora de Desarrollo Académico	IP Virginio Gómez	Entrevista personal
Marco Peña	Jefe Departamento de Desarrollo Docente	IP Virginio Gómez	Entrevista personal y Grupo de discusión
Hilda Zúñiga	Directora académica	Instituto del Medio Ambiente (IDMA)	Entrevista personal
Konny Cáceres	Encargada de Recursos Humanos	Instituto del Medio Ambiente (IDMA)	Entrevista personal y Grupo de discusión

Daniela García	Coordinadora académica	Instituto del Medio Ambiente (IDMA)	Grupo de discusión
Ibis Vergara	Directora carrera Educación Parvularia	CFT Estatal Tarapacá	Entrevista personal
Richard de Nordenflycht	Coordinador académico	CFT Estatal Tarapacá	Grupo de discusión
Juan Carlos Erdozain	Vicerrector Académico	IP y CFT Santo Tomás	Entrevista personal
Alfredo Arias	Director académico	IP y CFT Santo Tomás	Grupo de discusión
Marcia Raddatz	Coordinadora Área Educación	CFT Estatal Los Lagos	Entrevista personal y Grupo de discusión
Patricia Canelo	Directora académica	CFT Estatal Araucanía	Grupo de discusión
Mery Ruiz	Jefa área de gestión académica	CFT Estatal Magallanes	Entrevista personal
Lorena Hernández	Asesora curricular	CFT Estatal Magallanes	Entrevista personal
Paloma Carrasco	Centro de Innovación y Desarrollo Docente	IP ARCOS	Entrevista personal
Cecilia Azócar	Subdirectora Nacional de Docencia	IP AIEP	Grupo de discusión
Paola Prado	Jefa de Docencia	CFT San Agustín	Entrevista personal y Grupo de discusión
Rodrigo Figueroa	Encargado de docencia	CFT Estatal O'Higgins	Entrevista personal y Grupo de discusión
Neivi Molina	Jefa Escuela de Gestión, Servicios y Tecnologías Digitales	CFT Estatal Coquimbo	Entrevista personal
Víctor Estay	Encargado de Gestión del Aprendizaje	CFT Estatal Coquimbo	Entrevista personal y Grupo de discusión
René Romero	Jefe de docencia	CFT Estatal Coquimbo	Grupo de discusión
Christopher Contreras	Director académico	CFT Estatal Aysén	Grupo de discusión

Margarita Errandonea	Subdirectora de Formación Docente	IP Duoc UC	Entrevista personal
Daniela Torre	Vicerrectora Académica	IP Duoc UC	Entrevista personal
Marcela Arellano	Directora de Vinculación con el Medio	IP Duoc UC	Entrevista personal

Anexo 2. Detalle de actividades realizadas

Entrevistas personales

Nombre	Cargo	Institución	Fecha de entrevista
Arsenio Vallverdú	Director académico	CFT Estatal Valparaíso	17 de marzo 2023
RosemarieSuárez	Subdirectora de Gestión Institucional	CFT Estatal Valparaíso	1 de marzo 2023
Loreto Manzur	Directora de docencia	IP Chile	5 de diciembre 2022
Patricia Vidal	Encargada de Gestión y Desarrollo Docente	CFT Teodoro Wickel SedeTemuco	16 de marzo 2023
Jorge Romero	Encargado de Gestión y Desarrollo Docente	CFT Teodoro Wickel SedeAngol	16 de marzo 2023
ArmandoRosales	Director académico	CFT Estatal Santiago	20 de diciembre 2022
Glenda Pettinelli	Directora de Desarrollo Académico	IP Virginio Gómez	28 de diciembre 2022
Marco Peña	Jefe Departamento de Desarrollo Docente	IP Virginio Gómez	29 de diciembre 2022
Hilda Zúñiga	Directora académica	Instituto del Medio Ambiente (IDMA)	17 de marzo 2023
Konny Cáceres	Encargada de Recursos Humanos	Instituto del Medio Ambiente (IDMA)	28 de diciembre 2022
Ibis Vergara	Directora carrera EducaciónParvularia	CFT Estatal Tarapacá	23 de noviembre 2022
Juan Carlos Erdozain	Vicerrector Académico	IP y CFT Santo Tomás	17 de enero 2023

Marcia Raddatz	Coordinadora Área Educación	CFT Estatal Los Lagos	10 de enero 2023
Mery Ruiz	Jefa área de gestión académica	CFT Estatal Magallanes	13 de diciembre 2022
Lorena Hernández	Asesora curricular	CFT Estatal Magallanes	13 de diciembre 2022
Paloma Carrasco	Centro de Innovación y Desarrollo Docente	IP ARCOS	27 de diciembre 2022
Paola Prado	Jefa de Docencia	CFT San Agustín	9 de enero 2023
Rodrigo Figueroa	Encargado de docencia	CFT Estatal O'Higgins	1 de diciembre 2022
Neivi Molina	Jefa Escuela de Gestión, Servicios y Tecnologías Digitales	CFT Estatal Coquimbo	28 de abril 2023
Víctor Estay	Encargado de Gestión delAprendizaje	CFT Estatal Coquimbo	28 de abril 2023
Margarita Errandonea	Subdirectora de FormaciónDocente	IP Duoc UC	1 de junio 2023
Daniela Torre	Vicerrectora Académica	IP Duoc UC	29 de mayo 2023
Marcela Arellano	Directora de Vinculación conel Medio	IP Duoc UC	29 de mayo 2023

Grupos de discusión

Grupo de discusión - 23 de junio **(videoconferencia)**

Participan Guillermo Cid, CFT Estatal Arica y Parinacota; M. Alejandra Sáez, CFT Estatal Arica y Parinacota; Katherine Flores, CFT Estatal Valparaíso; Marcia Raddatz, CFT Estatal Los Lagos y RodrigoFigueroa, CFT Estatal O'Higgins.

Grupo de discusión - 27 de junio **(videoconferencia)**

Participan Víctor estay, CFT Estatal Coquimbo; René Romero, CFT Estatal Coquimbo; Paola Prado, CFT San Agustín; Richard de Nordenflycht, CFT Estatal Tarapacá; Patricia Canelo, CFT Estatal La Araucanía; Marco Peña, IP Virginio Gómez y Christopher Contreras, CFT Estatal Aysén.

Grupo de discusión - 29 de junio (jornada **presencial)**

Participan Cecilia Azócar, IP AIEP; Ángela Venegas, IP Chile; Armando Rosales, CFT Estatal Santiago;Pía Dossi, CFT Estatal Santiago; Konny Cáceres y Daniela García, IDMA, y Alfredo Arias, IP y CFT SantoTomás.

Anexo 3. Antecedentes de la Estrategia Nacional de Formación Técnico Profesional

La Ley de Educación Superior N° 21.091, establece en su artículo 16 lo siguiente:

> El Ministerio de Educación establecerá la Estrategia Nacional de Formación Técnico Profesional (en adelante "la Estrategia") que orientará el desarrollo e implementación de las políticas públicas que se definan en esta materia, debiendo ser revisada y actualizada cada cinco años.

Más adelante, el mismo cuerpo legal, señala los contenidos mínimos que debe contener el documento, a saber:

1. El análisis de las tendencias del desarrollo productivo, social y cultural de cada una de las regiones del país.

2. Análisis de la oferta formativa y la demanda de técnicos y profesionales por parte del sector productivo, la administración pública, instituciones vinculadas al desarrollo social, cultural y demás sectores del quehacer regional y nacional.

3. Definición de áreas de desarrollo estratégico para la formación técnica y profesional.

4. Recomendaciones a las instituciones educativas y a los sectores productivos en torno a la articulación de la oferta formativa, con énfasis en aquellos planes y programas que requieran ser priorizados.

5. Recomendaciones a la Subsecretaría y a los comités señalados en el artículo 12, sobre el diseño de los procesos e instrumentos propios del Sistema de Acceso, con relación al subsistema técnico profesional.

6. Propuestas sobre mecanismos de coordinación intersectorial entre el Ministerio de Educación, el Ministerio del Trabajo y Previsión Social y el Ministerio de Economía, Fomento y Turismo, en temas relacionados con la formación técnica y profesional, y también proponer iniciativas de coordinación en la dimensión territorial con los gobiernos regionales, municipios, el sector productivo y otros

actores locales.

7. Una estrategia de inserción laboral y fomento de la empleabilidad dirigida a los estudiantes y los trabajadores para potenciar el desarrollo de sus trayectorias educativo-laborales.

8. El establecimiento de líneas prioritarias de investigación, desarrollo e innovación.

9. Una estrategia de vinculación entre los niveles de educación media de formación técnico profesional y el nivel de Educación Superior Técnico Profesional y la universitaria, así como con la modalidad de educación de adultos en el nivel de educación media técnico profesional.

10. Propuestas que fomenten la educación técnica y profesional pertinente para la formación de sus alumnos y la promoción del desarrollo sustentable del país y las regiones, según corresponda.

11. Propuestas sobre formación continua desde la educación secundaria, que incluyan salidas intermedias y conexiones que faciliten a las personas su trayectoria educativa y laboral.

Para la elaboración de este documento se establece la conformación de un Consejo Asesor de Formación Técnico Profesional, integrado por los Ministros de Estado con competencia en la materia, representantes de las organizaciones de empleadores y de trabajadores con mayor representatividad del país, representantes de instituciones educativas y expertos de reconocida trayectoria y experiencia en materia de formación técnico profesional, considerando la representación regional en la designación de sus miembros

En virtud de lo anterior este Consejo Asesor elaboró la *Estrategia Nacional de Formación Técnico Profesional*, la cual contiene la definición de misión y visión, la identificación de nudos críticos, ejes de trabajo y dimensiones transversales y una propuesta de plan de acción de corto, mediano y largo plazo en función de los ejes de trabajo con indicadores e hitos. En lo principal, el documento señala lo siguiente:

En relación con los nudos críticos, se identifican los siguientes:

- Barreras para el desarrollo de trayectorias educativas y laborales.

- Una gobernanza fragmentada.

- Incipiente vinculación entre el sector formativo y el mundo del trabajo.

- Limitada información disponible para la toma de decisiones.

- Brechas en el aseguramiento de la calidad.

- Desconexión entre las características de la FTP y su financiamiento.

Respecto a los ejes de trabajo y sus líneas de acción se mencionan:

1. Eje Trayectorias de estudiantes y trabajadores, líneas de acción para: Propuesta de institucionalidad para el Marco de Cualificaciones Técnico Profesional; Mecanismo para identificar, evaluar y registrar las cualificaciones; Rutas formativas y laborales para la educación formal, no formal e informal en base a las cualificaciones; Sistema de información orientado a las necesidades del sistema FTP y; Sistema de orientación vocacional y laboral

2. Eje Mundo del Trabajo, un espacio de aprendizaje, líneas de acción para: Participación coordinada y activa de las organizaciones de los sectores económicos y de trabajadoresen el sistema FTP y en su institucionalidad; Formación en alternancia para la FTP; Plan de comunicación para mejorar la valoración de la Formación Técnico Profesional en el mundo del trabajo y en la sociedad.

3. Eje Fortalecimiento de las capacidades del sistema FTP, líneas de acción para: Articulación de las instancias de desarrollo de la FTP a nivel regional; Fortalecimiento dela innovación, el emprendimiento y la transferencia tecnológica; Articulación de las iniciativas orientadas a mejorar la calidad de la FTP; Programa de desarrollo de capacidades técnicas para los actores claves de la FTP.

En relación con las dimensiones transversales de la *Estrategia Nacional de Formación Técnico Profesional*, se definen las siguientes:

1. Calidad: la calidad en la Formación Técnico Profesional corresponde a los atributos que alcanza el proceso educativo, según estándares preestablecidos, para lograr ciertos objetivos claves, entre ellos la empleabilidad de los egresados y la pertinencia de las competencias según los requerimientos del mercado laboral.

2. Desarrollo territorial: según establece la Ley N° 21.091, Sobre Educación Superior, el desarrollo territorial se promueve a través de iniciativas de coordinación en la dimensión territorial con los gobiernos regionales, municipios, el sector económico y otros actores locales.

3. Equidad de género: la equidad de género, según la Ley N° 20.820 que crea el Ministeriode la Mujer y la Equidad de Género, y modifica normas legales que indica, comprende el trato idéntico o diferenciado entre hombres y mujeres que resulta en una total ausencia de cualquier forma de discriminación arbitraria contra las mujeres por ser tales, en lo que respecta al goce y ejercicio de todos sus derechos humanos.

4. Sustentabilidad: la sustentabilidad, según la Ley N° 19.300 sobre bases generales del medio ambiente, es “el proceso de mejoramiento sostenido y equitativo de la calidad de vida de las personas, fundado en medidas apropiadas de conservación y protección del medioambiente, de manera de no comprometer las expectativas de las generaciones futuras”.

5. Inclusión: la inclusión educativa es un proceso orientado a garantizar el derecho a una educación de calidad a todos los estudiantes en igualdad de condiciones, prestando especial atención a quienes están en situación de mayor exclusión o en riesgo de ser marginados. Por su parte, la inclusión laboral, según la Ley N° 21.015 que incentiva la inclusión de personas con discapacidad al mundo laboral, corresponde a la prohibición de lo siguiente:

Todo acto de discriminación arbitraria que se traduzca en exclusiones o restricciones, tales como aquellas basadas en motivos de raza o etnia, situación socioeconómica, idioma, ideología u opinión política, discapacidad, religión o creencia, sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, sexo, orientación sexual, identidad de género, estado civil, edad, filiación, apariencia personal o enfermedad, que tengan por objeto anular o alterar la igualdad de oportunidades o trato en el empleo.

Subsecretaría de Educación Superior

Gobierno de Chile

uah / Universidad Alberto Hurtado