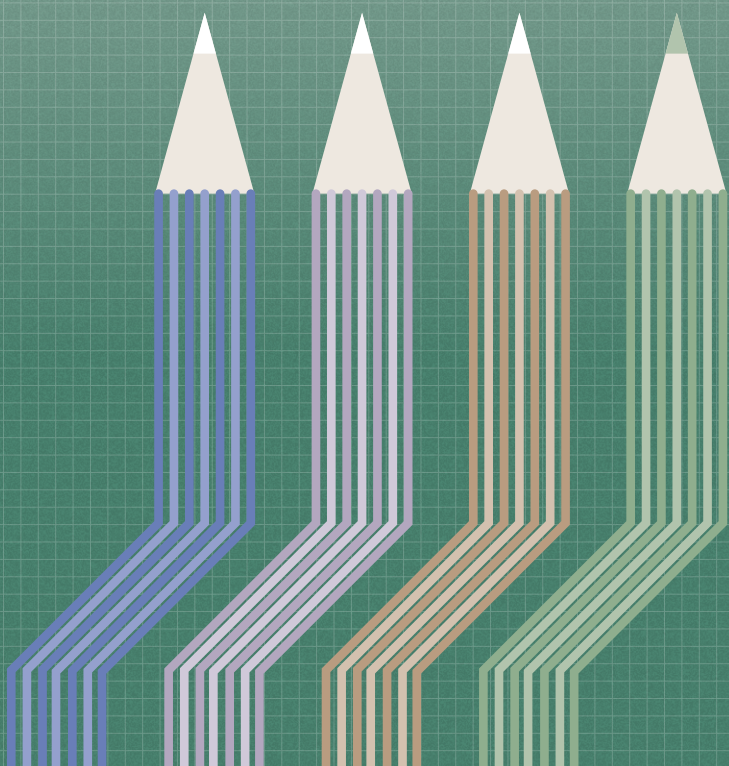


CON DIRECCIÓN →

CUADERNOS PARA EL DESARROLLO DEL LIDERAZGO EDUCATIVO



Nudos Críticos en la Gestión
Directiva de Establecimientos
de Educación Media Técnico
Profesional (EMTP):

**Desafíos
para el Liderazgo**

18

NOVIEMBRE 2019

CED
LE CENTRO DE DESARROLLO
DE LIDERAZGO
EDUCATIVO



udp



UNIVERSIDAD
ALBERTO HURTADO



TALCA
UNIVERSIDAD
CHILE



UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
TEMUCO



Ministerio de
Educación
Gobierno de Chile



Índice

Equipo:

Leandro Sepúlveda Valenzuela
Universidad Alberto Hurtado

María José Valdebenito Infante
Universidad Alberto Hurtado

INTRODUCCIÓN	02
OBJETIVOS Y METODOLOGÍA	05
RESULTADOS DE ANÁLISIS	06
1. Principales características de los casos estudiados	06
2. Análisis transversal de los casos de estudio	10
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	20
BIBLIOGRAFÍA	23



Nudos Críticos en la Gestión Directiva de Establecimientos de Educación Media Técnico Profesional (EMTP): Desafíos para el Liderazgo

Nota: La elaboración de este documento procuró el uso de un lenguaje que no discrimine ni reproduzca esquemas discriminatorios entre hombres y mujeres. Sin embargo, no hay acuerdo entre los lingüistas sobre la manera de hacerlo en español. Con el objetivo de evitar la sobrecarga gráfica que implica utilizar en español o/a; los/las y otras formas referentes al género para denotar la presencia de ambos sexos, se optó por el uso de la forma masculina en su acepción genérica tradicional, en el entendido que es de utilidad para hacer referencia tanto a hombres como a mujeres.



INTRODUCCIÓN

La Educación Media Técnico Profesional (EMTP) constituye una alternativa de formación de enseñanza media en Chile que atiende a un porcentaje relevante de los estudiantes de los niveles de 3º y 4º medio. En efecto, cerca de 165.000 jóvenes estudian una especialidad reconocida por el *currículum* vigente, en los más de 950 establecimientos educacionales que imparten esta formación a lo largo del país. Cabe mencionar también que el 64% de los estudiantes de EMTP pertenece a familias que se ubican en los dos deciles de más bajos ingresos, y el 66,4 % de los liceos que imparten educación técnica se encuentran en el quintil de mayor vulnerabilidad.

No obstante estas características, la EMTP es un campo que ha sido débilmente abordado por la investigación edu-

cativa. Solo en los últimos años algunos estudios han dado cuenta del estado de situación y de las proyecciones de la educación técnica en el sistema escolar chileno. En este marco, destacan las siguientes investigaciones y hallazgos realizados.

- **Provisión educacional.** En este ámbito, existen estudios que dan cuenta de las falencias que la EMTP ha presentado en las últimas décadas. La investigación se ha centrado, en particular, en las dificultades de adecuación del cuerpo docente a la organización curricular y a la modalidad de formación impulsada luego de la Reforma Curricular de la EMTP, ocurrida en el año 1988. Espinoza et al (2011), por ejemplo, advierten sobre las dificultades de implementación de los módulos de formación de la EMTP debido a lo ambicioso de los contenidos curriculares de las especialidades vigentes, a las limitaciones de tiempo y de capacidades profesionales pedagógicas para el cumplimiento de los objetivos curriculares, y a la carencia de recursos al interior de los establecimientos educacionales. Al estudiar la opinión de los agentes educativos del sistema, Sepúlveda et al (2011), por su parte, destacan

la *ambigüedad estratégica* de la EMTP impulsada por dichos actores. Esta ambigüedad consiste, según los autores, en que, más allá de las definiciones de política, el modelo predominante de la EMTP está orientado al ingreso laboral temprano de sus egresados, y se caracteriza por una débil vinculación entre la formación general y la formación propia de las especialidades técnicas. Así, aunque predomina un discurso transversal acerca de un objetivo múltiple y no terminal de la EMTP, internamente esta perspectiva no siempre tiene un correlato formativo, existiendo lógicas de formación tradicional entre agentes educativos y orientadores, que pueden provocar un efecto negativo en las aspiraciones y proyectos de futuro de los estudiantes. Esta indefinición se debe, en gran parte, a la ausencia de soportes institucionales más consistentes, que otorguen proyección y perspectiva a esta modalidad de enseñanza.

• **Mecanismos de evaluación de aprendizajes.** Uno de los aspectos más problemáticos de análisis de la calidad de la EMTP se relaciona con la inexistencia de mecanismos externos de evaluación de aprendizajes o de adquisición de competencias de los estudiantes de las distintas especialidades. En muchas ocasiones, los juicios sobre la calidad de esta modalidad formativa se basan en los resultados SIMCE de 2º medio o en los resultados alcanzados en la PSU por los egresados del sistema. Éste es un procedimiento inadecuado e injusto de evaluación, que no logra dar cuenta del cumplimiento de los objetivos curriculares específicos de la EMTP. Como consecuencia de lo anterior, los estudiantes y sus familias no disponen de información adecuada acerca de las competencias que se desarrollan en el período de formación diferenciada, las políticas y los programas educativos nacionales no disponen de antecedentes consistentes para la implementación de acciones de apoyo o reforzamiento y, en términos más generales, se refuerza un prejuicio que establece que la EMTP es una alternativa de menor calidad que la Enseñanza Media Científico-Humanista (EMCH), dado que los criterios comparativos son propios de este último sistema (Villazú, 2015).

• **Mecanismos de seguimiento de los egresados.** Muy ligado a lo anterior, está el hecho de que no existen instrumentos o mecanismos de seguimiento de los egresados de la EMTP ni en el nivel local, ni en el nacional. Esto genera un alto nivel de desinformación y limita la posibilidad de evaluar la pertinencia del *currículum* y de la formación que se entrega en los establecimientos, en función de los requerimientos del mercado del trabajo o de la formación de nivel superior.

• **Práctica docente de profesores de especialidades.** El diagnóstico vigente de la EMTP también acusa falencias en la práctica de los docentes de especialidades. En efecto, este grupo reúne a aproximadamente 7000 profesionales, de los cuales cerca de la mitad no posee formación pedagógica. La dedicación laboral al interior de los establecimientos tiende a ser prolongada (por lo que, en muchos casos, no se verifica una figura de combinar trabajo docente y desempeño profesional en el área) y el promedio de edad es alto, superando los 50 años. Pese a que ha sido un tema recurrente en los diagnósticos y debates especializados, actualmente no existen políticas consistentes de formación docente, y el trabajo de formación continua del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) se presenta como insuficiente para la magnitud del problema diagnosticado (Comisión Nacional para la Productividad, 2018).

• **Debilidades institucionales de la EMTP.** Desde una mirada global, el Reporte de la Comisión Externa de Formación Técnica para el MINEDUC (2009) señaló tempranamente las importantes debilidades institucionales de la EMTP para alcanzar una formación de calidad, debido a la escasez de recursos materiales e insumos para el trabajo práctico en los establecimientos, y a la ya mencionada falta de vinculación que existe entre este modelo formativo, la oferta de educación técnica de nivel superior y el mundo productivo. Este diagnóstico de la EMTP se mantiene vigente hasta hoy (Educación 2020, 2016; Comisión Nacional para la Productividad, 2018), evidenciándose dificultades de innovación en las polí-

ticas para este sector y, muy particularmente, la ausencia de una institucionalidad fuerte, capaz de hacer frente a los problemas detectados (MINEDUC, 2018).

• ***Demanda y perfil de los estudiantes de EMTP.*** Por otra parte, en relación a la demanda y al perfil de los estudiantes, Farías y Carrasco (2012) dan cuenta del fenómeno de segmentación socio-económica que evidencia la EMTP. Así, predominan en esta modalidad formativa jóvenes de los niveles socio-económicos más vulnerables y –comparativamente– con peores resultados académicos en su experiencia escolar previa, cuestión que se refuerza en su paso por la EMTP y en sus resultados educativos post egreso. En una línea similar, De Irruarizaga (2009) señala que el ingreso familiar y los resultados escolares medidos por la prueba SIMCE son relevantes para explicar la elección de la educación técnica, aunque el factor socio-económico opera como la variable más significativa.

• ***Participación de los egresados de EMTP en la educación superior.*** Aunque se trata de un modelo formativo enfocado a la formación para el trabajo y, por tanto, a la posibilidad cierta de una inserción laboral temprana (o al menos de acceso a experiencias de inserción), se observa en los últimos años un incremento de la participación de los egresados de EMTP en la educación superior (muy particularmente en la educación técnica terciaria), y la consecuente postergación de la incorporación al mundo laboral de un segmento no menor de jóvenes (SIES-MINEDUC, 2014). En un estudio de seguimiento a una cohorte de egresados de EMTP, Larrañaga et al (2013) constatan un aumento de jóvenes que realizan estudios post-secundarios, con una mayor proporción de casos en carreras de nivel técnico, aunque con un acceso diferido en el tiempo. El estudio también revela la existencia de un número importante de egresados de esta modalidad cuyas trayectorias combinan períodos de estudio y de trabajo, muy por encima de lo que ocurre con los egresados de EMCH. Algo similar se evidencia en la investigación realizada por Sepúlveda y Valdebenito (2018), que da cuenta de la existencia de trayecto-

rias más complejas de los egresados de EMTP en relación con la de quienes optaron por la EMCH, que es más lineal. Cuestiones tales como el cumplimiento de las aspiraciones de futuro o el peso de la familia en las decisiones y trayectorias de los jóvenes adquieren características particulares para los estudiantes de EMTP, sin que existan mecanismos institucionales específicos que los apoyen y orienten en sus procesos de transición educativo-laboral (Sepúlveda, 2017).

• ***Resultados de los egresados de EMTP en la educación técnica superior.*** Farías y Sevilla (2015) por su parte, analizan las trayectorias de los egresados de EMTP comparativamente con las de los estudiantes de EMCH, tanto respecto del acceso como de la persistencia en carreras técnicas de nivel superior (TNS). La investigación evidencia que realizar estudios en la EMTP puede ser un aporte para alcanzar conocimientos técnicos y claridad vocacional en la educación superior cuando se siguen carreras directamente vinculadas a la especialidad de egreso. Cuando los jóvenes deciden, por el contrario, cambiar de área de estudios y optan por carreras no relacionadas con la especialidad cursada, se observa una baja capacidad de reconversión, atribuible principalmente a la limitada formación general de los jóvenes y a la baja contribución a sus nuevas carreras de los conocimientos técnicos adquiridos previamente.

• ***Complejidades propias de la gestión de establecimientos de EMTP.*** Un ámbito que ha sido marginal en la investigación educativa (y débilmente considerado por las políticas sectoriales) dice relación con la complejidad que implica gestionar los establecimientos educativos técnico profesionales, que deben cumplir con el conjunto de exigencias y requerimientos de cualquier otro establecimiento tradicional, más aquellos propios de la formación para el trabajo. Pese a la existencia de algunos estudios pioneros en esta materia, realizados a comienzos de la década del 90 (por ejemplo, Del Campo y Cárcamo, 1993; Cariola, 1992), llama la atención la particular escasez de la investigación sobre la gestión insti-

tucional y el liderazgo educativo en la educación técnica. En cuanto a los estudios realizados, éstos se han centrado fundamentalmente en aspectos relativos a la identificación y el desarrollo de capacidades de distintos actores (directores, docentes, estudiantes) con un énfasis prescriptivo, sin considerar la especificidad de la EMTP y desestimando interrogantes que busquen dar cuenta de las prácticas, relaciones y dinámicas asociadas al liderazgo educativo en el marco de las exigencias de un modelo de formación diferenciado (Carbone et al, 2017). Asimismo, el grueso de la producción académica se ha enfocado en cuestiones ligadas a la estructura y el diseño curricular (por ejemplo, Donoso y Corvalán, 2012, y Cariola, et al, 1994), con una débil consideración de la experiencia institucional en concreto, que es donde tales estructuras se ponen en juego. En definitiva, existe un vacío de análisis de la gestión institucional y de las formas particulares en que los centros educativos enfrentan el desafío curricular de preparar a los jóvenes tanto para su ingreso al mundo del trabajo como para la continuidad de estudios una vez finalizada su enseñanza media. Este doble objetivo de la Educación Media Técnico Profesional (EMTP) es un nudo sobre el que se maneja una débil evidencia empírica constituyendo, por añadidura, un campo muy relevante para la reflexión sobre las formas de liderazgo que prevalecen en la gestión de los centros educativos que imparten esta formación.

El presente documento expone los principales resultados del estudio *Nudos Críticos en la Gestión Directiva de Establecimientos de Educación Media Técnico Profesional (EMTP): Desafíos para el Liderazgo*, que forma parte de la Línea de Investigación 2018 del Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo, CEDLE.

En él se examinan tres ámbitos críticos de la provisión educativa de la EMTP en que el liderazgo directivo juega un rol crucial. En primer lugar, el *liderazgo estratégico*, asociado al cumplimiento del doble rol de formación para el trabajo y para la continuidad de estudios de los jóvenes, en que las acciones de diagnóstico y de orientación vocacional juegan un rol preponderante. En segundo lugar, el estudio aborda

el tema del liderazgo asociado a los *procesos de enseñanza y aprendizaje*, en que la articulación entre formación general y formación en especialidades es particularmente relevante. Por último, la investigación profundiza en el liderazgo asociado a la *vinculación con el entorno* y, de manera específica, con la red de empresas y actores productivos asociados a las distintas especialidades impartidas en los establecimientos.

OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Objetivo general

Conocer y analizar las prácticas y dinámicas asociadas al liderazgo escolar en la EMTP, identificando las dificultades, los desafíos actuales y los posibles escenarios futuros en el ámbito de la provisión educativa y su articulación con los desafíos socio-productivos que enmarcan su desarrollo.

Objetivos específicos

- Conocer las prácticas de liderazgo de los equipos directivos de la EMTP en Chile, profundizando en sus dinámicas internas y en las relaciones que establecen con la comunidad escolar y el entorno socio-económico.
- Analizar los mecanismos con que los equipos directivos de la EMTP enfrentan los dilemas asociados a la gestión pedagógica, la articulación interna, la vinculación con el sector productivo y el apoyo a las trayectorias educativo-laborales de sus estudiantes.
- Identificar los vacíos de las políticas en materia de liderazgo educativo de la EMTP, desde la visión de los actores y el análisis de sus prácticas.
- Proponer recomendaciones sobre políticas de apoyo al liderazgo educativo de la EMTP.

Metodología

Para dar cumplimiento a los objetivos planteados, se desarrolló una indagación de tipo cualitativo exploratorio, basada en un estudio de casos¹ que permitiera identificar y analizar las prácticas de gestión existentes al interior de establecimientos de EMTP, así como las *racionalidades* que orientan el quehacer de los equipos directivos y las formas de liderazgo existentes en el interior de los establecimientos.

El estudio consideró una muestra intencionada de centros educativos que imparten EMTP en tres regiones del país (Región Metropolitana, V Región de Valparaíso, y IX Región de la Araucanía), conformada por cinco establecimientos y un sistema de provisión educativa de carácter comunal que incluye tres establecimientos (caso 6)².

En cada establecimiento, se entrevistó al menos a los siguientes cargos: Director, Jefe de UTP, Jefe Técnico de EMTP o Jefe de Producción (donde existiese), Encargado(s) de Especialidad(es) y Sostenedor. Se realizó un total de 34 entrevistas.

En paralelo al levantamiento de información empírica, el equipo responsable del estudio desarrolló un trabajo de revisión de fuentes secundarias sobre la temática de interés, y construyó un marco teórico para el análisis de los resultados.

RESULTADOS DE ANÁLISIS

TABLA 1. PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DE LOS CASOS ESTUDIADOS

Casos	Dependencia Administrativa	Característica
Caso 1	Municipal	Solo EM 5 especialidades
Caso 2	Administración Delegada	Solo EM 6 especialidades
Caso 3	Particular Subvencionado	Solo EM 2 especialidades
Caso 4	Particular Subvencionado	Rural e Internado 1 especialidad
Caso 5	Particular Subvencionado	Polivalente 1 especialidad
Caso 6	3 liceos municipales	Básica y Media; 4,2 y 2 especialidades

1. PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DE LOS CASOS ESTUDIADOS

La revisión de los casos investigados evidencia la heterogeneidad de la oferta formativa al interior de la EMTP. Debido a la complejidad del sistema y a la inexistencia de mecanismos de coordinación o regulación institucional (con excepción del *currículum* nacional), la provisión educativa técnico profesional se caracteriza por una multiplicidad de modelos de gestión y una muy amplia gama de arquitecturas organizacionales destinadas a la formación para el trabajo en el nivel de la enseñanza media.

A continuación, se entrega una caracterización de cada uno de los seis casos estudiados, para luego analizarlos de manera transversal.

1. El estudio de casos es "el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes (...). El investigador cualitativo destaca las diferencias sutiles, la secuencia de los acontecimientos en su contexto, la globalidad de las situaciones personales." (Stake, 2010).

2. En el caso 6, la administración municipal juega un rol importante en la gestión y el liderazgo de la provisión educativa técnico profesional, por lo que al momento de la implementación del estudio se decidió modificar la propuesta metodológica inicial a fin de lograr evidencia sobre este modelo en particular.

CASO 1

- Establecimiento municipal.
- Equipo directivo ampliado conformado por Directora, Subdirección Administrativa, Unidad Técnico Pedagógica, Unidad de Formación Profesional, Inspectoría General, y equipo psicosocial.
- Fuerte liderazgo de la Dirección. Se caracteriza por una propuesta de innovación constante ante los desafíos educativos del establecimiento y aquellos ligados a los problemas que afectan a la educación técnica en general.
- Desarrollo de acciones orientadas al apoyo vocacional en el marco de una implementación de estrategias para motivar hacia especialidades que permitan equilibrar la estructura de la matrícula en el segundo ciclo.
- Orientación a una formación amplia (incluyendo preparación para la PSU).
- Innovación curricular en las especialidades impartidas y en las estrategias de articulación con la formación general, tales como pasantías, colaboración de docentes de ambas modalidades y figura de docentes pares (apoyo de un docente de formación general a uno de especialidad).
- Implementación de un modelo de alternancia para asegurar a los estudiantes una formación actualizada de los principales módulos de su formación diferenciada. Consiste en un aprendizaje situado en empresas durante el periodo de formación, es decir, previo a las prácticas profesionales.
- Vínculo con empresas a cargo de Jefes de Especialidad con apoyo de la Dirección, y en particular de la Unidad de Formación Profesional. Las prácticas se realizan en las mismas empresas donde ocurre la alternancia durante el periodo de formación.

CASO 2

- Establecimiento de administración delegada, líder en el área formativa y con un prestigio de larga data al interior de la EMTP.
- Estructura organizacional de tipo delegativa y descentralizada, conformada por: Gerente (foco en acciones de control y monitoreo de los recursos, búsqueda de convenios y alianzas con empresas e instituciones de educación superior, apoyo a la gestión de las prácticas y recaudación de recursos para la actualización tecnológica y la formación continua de los docentes); Director (foco en el desarrollo de acciones ligadas al liderazgo pedagógico, la gestión del clima interno y la convivencia escolar); Jefe de Unidad de Procesos Pedagógicos; Jefes de Especialidad; Inspector General.
- Orientación a la formación para el trabajo y a una salida temprana a la vida laboral.
- Sistema de integración temprana a las especialidades. Al incorporarse al establecimiento los jóvenes deben delimitar sus preferencias y comienzan con talleres en primero medio (evidencia que la elección vocacional es una decisión de los estudiantes y las familias previa al ingreso a la institución).
- Alto nivel de vinculación con la empresa (existencia de una red de empresas asociadas al Sostenedor) e importancia de la figura del Gerente (que es miembro del Directorio y proviene del mundo de la industria) como articulador del vínculo con el sistema productivo.
- Consolidación de un grupo de empresas de apoyo para las prácticas profesionales, que en un inicio son gestionadas por el Gerente, pero cuyo mantenimiento y gestión de nuevos convenios son asumidos por los Jefes de Especialidad.

CASO 3

- Establecimiento particular subvencionado que forma parte de una Corporación sin fines de lucro.
- Equipo directivo amplio, conformado por el Director, el Subdirector, el Jefe de UTP y la Inspectora General. Valoración del liderazgo distribuido y “valórico” que ejerce el Director (logra transmitir el sello formativo del establecimiento y determinados valores políticos y éticos que están en consonancia con el proyecto educativo), aunque presenta limitaciones a nivel del vínculo con las empresas.
- Inducción para estudiantes (charlas sobre las distintas especialidades en primero medio), aunque criterios de asignación a especialidades por notas (aplicación de dos tests en segundo medio y selección en función de resultados académicos en Ciencias, Lenguaje y Ciencias Sociales).
- Débil articulación de la formación general y de especialidades. Intentos de articulación a través del tratamiento simultáneo de contenidos comunes a la formación general y de especialidad (por ejemplo, contenidos referentes a Salud en asignaturas como Biología).
- Vinculación con el medio: contactos con instituciones para establecer convenios para la realización de prácticas a cargo del Subdirector y de los Jefes de Especialidad.

CASO 4

- Establecimiento particular subvencionado rural. Modalidad internado.
- Fuerte vínculo con la comunidad (desarrollo en conjunto de iniciativas tales como creación de la Junta de Vecinos, primer encuentro de liceos agrícolas nacionales, entre otros).
- Equipo de trabajo consolidado (permanencia prolongada en los cargos). Equipo de gestión conformado por: Director, Jefa de UTP, Inspector General, Jefe de Especialidad, Jefa de Internado, encargada de Convivencia Escolar, encargado del Proyecto de Mejoramientos Educativo.
- Ejercicio de un liderazgo distributivo, que se ha logrado construir mediante la constitución de equipos de gestión con representación de todas las áreas. Se caracteriza por la distribución de responsabilidades, la apertura al diálogo y la toma de decisiones en conjunto.
- Fuerte orientación hacia el perfil laboral de los estudiantes, aunque énfasis discursivo en la inclusión social.
- Elección de especialidad realizada por los estudiantes y sus familias con anterioridad al ingreso al establecimiento, de acuerdo a las oportunidades y condiciones laborales que el mundo agrícola les ofrece, y frecuentemente como “solución-ahorro” dado el régimen de internado.
- Débil vinculación de formación general y formación de especialidades. Solo articulación informal a través del apoyo que los propios docentes se prestan unos a otros.
- Prácticas a cargo del Jefe de UTP.
- Proceso de vinculación con el mundo agropecuario: se realiza a partir de primero medio (realización de prácticas en el mismo establecimiento, visitas a empresas con las que existe una vinculación para futuras prácticas profesionales).

CASO 5

- Establecimiento polivalente particular subvencionado, perteneciente a una Fundación de orientación religiosa. Discurso de compromiso con sectores de escasos recursos, y de inclusión social.
- Existencia de un Directorio que vela por el cumplimiento de los objetivos institucionales y mantiene un control de la gestión de los recursos a través de una Administración General, que media entre esta instancia y la Dirección, a cargo de una Rectora.
- Mediación de la Fundación en el ejercicio del liderazgo. Liderazgo de la Rectora con foco en la innovación y la necesidad de cambio y de actualización para una mejor prestación de servicios educativos.
- Hasta una fecha reciente, débil apoyo a los estudiantes y a sus familias en el proceso de elección de especialidad. Actualmente, desarrollo de iniciativas tendientes a entregar mayor información (salidas pedagógicas previas a la diferenciación curricular, que permiten a las familias conocer las diferentes alternativas posibles para los estudiantes.)
- Débil articulación de formación general y formación de especialidades, aunque disposición a avanzar. Las acciones de articulación desarrolladas suelen responder a iniciativas personales.
- Formación de especialidades: se caracteriza por iniciativas destinadas a favorecer la innovación, el conocimiento de nuevas prácticas, o la certificación de competencias específicas complementarias al *currículum* de las especialidades.
- Relación con el mundo productivo: depende de la red de contactos que el jefe de Especialidad mantiene con el mundo productivo, y de las redes del Directorio de la Fundación.

CASO 6

- Conjunto de 3 establecimientos pertenecientes a una Corporación municipal que administra 15 centros educativos municipales, 3 de los cuales ofrecen educación técnico profesional. Los establecimientos operan bajo la coordinación de la encargada de la oferta de EMTP de la Corporación.
- Liderazgo asociado a la movilización de los docentes (no a desarrollar las tareas).
- Procesos de adscripción a especialidades similares en los 3 establecimientos, consistentes en iniciativas de inducción durante el segundo año de enseñanza media. Foco en la búsqueda de los intereses personales de los jóvenes, en un escenario en el que prima la decisión de las familias.
- Énfasis distintos de tareas priorizadas en los 3 establecimientos, de acuerdo al perfil y la situación coyuntural.
- Uno de los establecimientos constituye un ejemplo de influencia externa (Agencia Calidad de la Educación) para la definición de tareas prioritarias
- Rol destacado de los Jefes de UTP en tareas de articulación.
- Importante rol de intermediación con empresas desde la Coordinación TP de la Corporación Municipal.

2. ANÁLISIS TRANSVERSAL DE LOS CASOS DE ESTUDIO

Pese a la diversidad de establecimientos considerados en el estudio (en términos de tamaño, dependencia administrativa, proyecto educativo, y cantidad y diversidad de áreas productivas que considera su oferta formativa) se observan algunas constantes que dan cuenta de la manera en que éstos abordan institucionalmente los nudos críticos del sistema de EMTP.

La revisión de las experiencias muestra que en Chile, en términos generales, el sistema de EMTP intenta responder a las exigencias de un modelo que opera principalmente bajo una lógica comprensiva³ o articulada. Sin embargo, existe una muy débil evidencia de acciones que busquen hacer frente al desafío de una formación que favorezca la articulación. Así, solo en el caso 1 se identifican acciones innovadoras que apuntan a este objetivo, como la colaboración de docentes de formación general sin compromisos curriculares en los niveles de formación diferenciada, el trabajo colaborativo bajo un modelo de *docentes pares*, y otras acciones impulsadas por el equipo directivo. En el resto de los casos, si bien se reconoce la necesidad de una mayor integración curricular, las acciones se limitan a adaptar algunas actividades de formación general en función de la especificidad de la o las especialidades impartidas. Solamente el caso 2 da cuenta de un proyecto institucional que pone énfasis en la formación para el trabajo desde una visión de la EMTP como opción formativa terminal, o al menos como un fin en sí misma asociado a la formación laboral.

Desde el punto de vista de los investigadores de este estudio, la existencia de un sistema nacional de medición de la

calidad de la educación que se focaliza en los logros en áreas tradicionales de la formación general y no incluye mediciones específicas para la formación diferenciada, incide de manera relevante en la tendencia de los establecimientos de EMTP previamente descrita. Como es sabido, el último nivel considerado por la medición SIMCE corresponde al segundo año de enseñanza media, y el único criterio que ha sido incorporado en la evaluación de la EMTP es la tasa de titulación de estudiantes, no existiendo hasta la fecha un instrumento de medición que dé cuenta del perfil de egreso de esta modalidad formativa (tal como lo estipulan las propias bases curriculares). En este mismo sentido, próximamente la Agencia de la Calidad de la Educación implementará una prueba destinada a medir únicamente los aprendizajes transversales de la EMTP, sin utilizar instrumentos específicos de medición de las competencias técnicas adquiridas por los estudiantes de las distintas especialidades (Comisión Nacional para la Productividad, 2018). Este hecho promueve que los equipos directivos presten mayor atención a la formación impartida en el primer ciclo de enseñanza media, relegando a un lugar secundario la formación diferenciada. Así lo demuestra de manera patente uno de los establecimientos que forman parte del caso 6.

Ahora bien, ¿cuáles son los principales nudos críticos de la gestión de los establecimientos de EMTP identificados en este estudio?

A) PROCESO DE ADSCRIPCIÓN A LAS ESPECIALIDADES

En los casos estudiados, se evidencia que uno de los ámbitos menos considerados en el quehacer institucional es el proceso de elección vocacional de los estudiantes y el seguimiento de sus opciones curriculares en el segundo ciclo de la enseñanza media. Aunque en la mayoría de los estableci-

3. La distinción entre un modelo comprensivo y otro propiamente dirigido a la preparación para el trabajo en la enseñanza secundaria constituye un tema de debate de larga data. A comienzos del siglo XX John Dewey se refirió en forma crítica a la existencia de dos modelos de formación diferenciados y su incidencia en la reproducción de lógicas de segmentación social (Stern, 2009). Su postura no difiere mayormente de la de autores más actuales, que perciben el riesgo de que el modelo escolar se reduzca a una oferta que sólo sea funcional a la demanda del sistema productivo y del mundo laboral (Maclean y Pavlova, 2013). En este estudio se ha caracterizado el sistema EMTP chileno como operando bajo una lógica "comprensiva", aunque se reconoce la ambigüedad estratégica que esto implica y que se evidencia en los diferentes énfasis de las propuestas formativas que coexisten al interior del sistema (véase Sepúlveda et al, 2011.)

mientos se reportan acciones internas de información (ferias para estudiantes de 2° medio, charlas de docentes de las distintas especialidades, exposiciones de alumnos de los últimos años de enseñanza a sus compañeros de primer ciclo), éstas son acotadas y ofrecen un marco limitado de posibilidades de elección para los jóvenes.

En efecto, por lo general, la elección vocacional –cuando ocurre– responde a una decisión familiar o de los estudiantes, está limitada por la oferta de los establecimientos cercanos a los lugares de residencia y, muchas veces, es condicionada por las exigencias de equilibrio interno que los propios centros educativos deben satisfacer. Como se observa en el caso 3, pese a generar procesos de apoyo a la elección vocacional para sus estudiantes, los establecimientos introducen muchas veces mecanismos de distribución de los jóvenes, donde cuestiones tales como la conducta previa o las calificaciones alcanzadas en los niveles de 1° y 2° año de enseñanza media inciden en el acceso a una u otra alternativa curricular. El caso 2 da cuenta de una situación aún más compleja, en la medida que la alta demanda de matrícula en el inicio de la enseñanza media lleva a las autoridades del centro educativo a organizar los grupos-curso tempranamente (desde el primer ciclo)

en función de las diversas alternativas curriculares asociadas a las especialidades y que, en principio, solo deben comenzar a estudiarse a partir del 3° año. Aquí se evidencia que la elección vocacional es una decisión de los estudiantes y sus familias previa al ingreso a la institución, y que ocurre sin acciones de orientación de parte del establecimiento (Tabla 3).

Como algunos de los entrevistados advierten, este *nudo crítico* de la gestión de la EMTP puede tener un efecto negativo en la propia dinámica institucional en la medida que se producen desajustes de interés vocacional o, directamente, conductas de carácter instrumental por parte de los estudiantes que afectan la dinámica de organización interna, el vínculo con las empresas sectoriales, y las propias trayectorias educativo-laborales futuras de los jóvenes. En general, se observan débiles capacidades para hacer frente a situaciones de esta índole, que en algunos casos ni siquiera se reconocen como un *problema*, evidenciando una lógica predominante de elección individual y la falta de soportes institucionales que permitan informar y orientar adecuadamente a los estudiantes en una decisión altamente relevante para su proyección futura. En cuanto a las iniciativas institucionales de información acerca de la oferta existente, éstas recaen fun-

TABLA 3. MECANISMOS DE ORIENTACIÓN/INDUCCIÓN VOCACIONAL DE CASOS DE ESTUDIO

Caso	Acciones de Orientación
1	Inducción de estudiantes a la oferta formativa. Trabajo de equipos de especialidades y orientación. Organización en función de criterios de rendimiento escolar en casos específicos.
2	No existe. Elección previa a ingreso al establecimiento y conformación de grupos en 1° medio.
3	Inducción de estudiantes a la oferta formativa. Organización en función de criterios de rendimiento escolar.
4	No existe. El liceo ofrece una única especialidad.
5	Polivalencia. Información acotada en 2° medio y mecanismos de elección-asignación en función del rendimiento escolar.
6	Inducción de estudiantes a la oferta formativa. Organización en función de criterios de rendimiento escolar en casos específicos.

damentalmente en los jefes de especialidad y los equipos de docentes. No obstante, la amplitud y la incidencia de las estrategias desplegadas dependen del ejercicio de ciertos liderazgos institucionales, por lo general el liderazgo del Jefe de formación TP (cuando este cargo existe) o bien del Jefe de UTP.

B) RELACIÓN ENTRE FORMACIÓN GENERAL Y FORMACIÓN EN ESPECIALIDADES

A diferencia del punto anterior, la relación entre formación general y formación en especialidades es objeto de preocupación institucional. En el último tiempo, se observa el desarrollo de acciones correctivas o de innovación en el ámbito de la gestión pedagógica, y que están destinadas a hacer frente al desajuste que se produce entre la formación general y la formación en las respectivas especialidades al momento de producirse la diferenciación curricular entre EMCH y EMTP.

Es posible que esta situación esté asociada a la ya mencionada *ambigüedad estratégica* de la EMTP en Chile. Al respecto, Raffe (2007) distingue dos tipos de instituciones formativas en el área de la EMTP: una adscribe a una *lógica de empleo* y busca establecer procesos y lazos fuertes con el mundo del trabajo; la otra opera bajo una *lógica educativa*, prioriza la relación con el sistema educativo general, y sus

vínculos con los sectores productivos y laborales son más débiles. En el estudio realizado, pese a que el discurso de algunos agentes educativos tiende a poner el énfasis en la *lógica del empleo* (como ocurre en los casos 2 y 4), otros establecimientos y sus directivos se encuentran condicionados por un sistema que se rige bajo una *lógica educativa*. En el caso 1, se señala que esto se debe a que existen cambios en las aspiraciones y expectativas de los estudiantes, quienes desean mayoritariamente continuar estudios una vez finalizada la enseñanza media. Sin embargo, el predominio de esta lógica obedece también a la organización del sistema -como se reporta en el caso 6-, dado que es un organismo externo con capacidad de *castigo y recompensa* (como ocurre con la Agencia de la Calidad de la Educación) el que impone o sugiere modalidades de trabajo y, como se señala en el Liceo 1 de este caso, obliga a dinamizar nuevos liderazgos internos para hacer frente al desafío de articulación curricular descrito (Tabla 4).

De este modo, la articulación entre formación general y formación diferenciada constituye un nudo relevante respecto del cual se observa una preocupación al interior de los centros educativos y, crecientemente, el desarrollo de iniciativas de intervención pedagógica. Acciones tales como el trabajo coordinado entre docentes de ambas modalidades, la adap-

TABLA 4. PRESENCIA DE ACCIONES DE ARTICULACIÓN CURRICULAR EN CASOS DE ESTUDIO

Caso	Nivel de Articulación/Preocupación Institucional
1	Fuerte. Preocupación por trayectorias educativo-laborales.
2	Débil. Mayormente orientado a formación para el trabajo.
3	Mediano. Aunque favorece la articulación curricular.
4	Débil. Mayormente orientado hacia la inclusión social.
5	Mediano. Aunque creciente preocupación por trayectorias educativo-laborales.
6	Fuerte. Aunque mayormente condicionada por factores de medición externos.

tación curricular de la formación general a los módulos de la EMTP, la inclusión de contenidos de formación general no contemplados en el *currículum* TP, o la participación de docentes en clases o módulos de sus pares, son algunos ejemplos que van en esta dirección.

En el caso 1, las iniciativas del equipo directivo, fuertemente lideradas por la Directora del establecimiento, han considerado, inclusive, la elaboración de modelos de gestión pedagógica innovadores. En otros casos, la figura del Jefe de UTP o del Coordinador de Ciclo ha asumido un protagonismo fundamental en aras de favorecer los procesos de articulación.

No obstante, cabe destacar que esfuerzos e iniciativas como los señalados en pos de una mayor articulación entre formación general y formación diferenciada no son habituales en los establecimientos de EMTP, aun cuando tienen implicancias en la forma de organización de los equipos directivos y muy especialmente en la emergencia de nuevas formas de liderazgo, como se evidencia en los casos de estudio mencionados.

C) GESTIÓN DE ESPECIALIDADES Y RELACIÓN CON EL MUNDO PRODUCTIVO

Tal como se desprende del Informe del Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional⁴ (CEDEFOP) elaborado en el 2011 y que constituye una referencia fundamental para el análisis de la gestión y los procesos de liderazgo de instituciones que proveen educación técnica, la conexión con el mercado laboral y la posibilidad de un trabajo en red con diversos tipo de organizaciones (incluyendo empresas de los rubros asociados a la oferta formativa para el trabajo) constituye un punto neurálgico de la gestión de la oferta formativa EMTP.

El análisis de los casos considerados en el estudio permitió identificar tres modelos de gestión vinculados a la relación con el mundo productivo, a saber: modelo delegativo, modelo de articulación y apoyo, y modelo de intermediación para la gestión. A continuación, se describe cada uno de ellos.

• Modelo delegativo

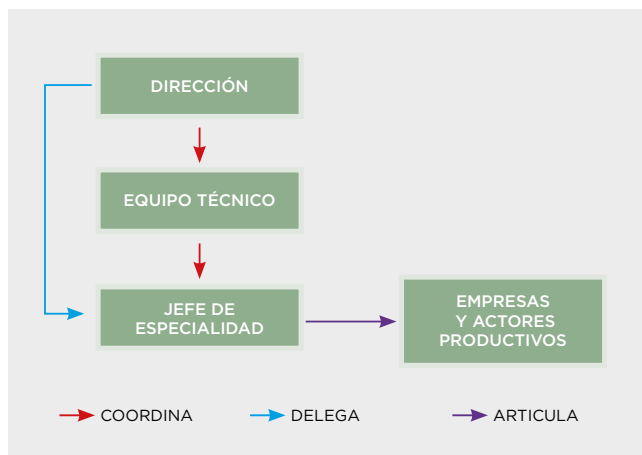
El análisis de casos permitió corroborar que el encargado o la encargada de las distintas especialidades juega un rol fundamental en la gestión de la relación con el mundo productivo, en la que son clave la amplitud y la calidad de las redes de colaboración institucional, así como los vínculos profesionales que estos actores han logrado construir a lo largo de su carrera. La individualización de este aspecto de la gestión institucional y la delegación de tal responsabilidad por parte del equipo directivo de los establecimientos en una única persona es una característica extendida en el sistema de la EMTP en nuestro país, que se evidencia en los casos 3 y 5 de esta investigación. Un aspecto aún más relevante de este modelo de gestión es que, generalmente, los encargados de las distintas especialidades no participan en la instancia de gestión directiva de los centros educativos, por lo que es frecuente que los problemas o necesidades asociadas a su gestión se trabajen de manera parcelada, o bien desvinculada del resto de las temáticas institucionales. En este modelo, el Director o la Directora pueden ejercer un liderazgo importante en el quehacer pedagógico institucional, sin embargo, dedican una menor atención a lo propio de la formación diferenciada y, muy particularmente, a la red de relaciones necesaria para una adecuada provisión educativa de las especialidades que el establecimiento ofrece.

En efecto, una buena conexión con el mercado laboral requiere de una planificación de la oferta educativa capaz de dar respuesta a las necesidades presentes y futuras del sector productivo que organiza la oferta de formación. La ausencia de mecanismos institucionales de seguimiento de la dinámica del sector y de su demanda laboral, así como la débil capacidad de analizar los cambios e innovaciones tecnológicas de la actividad productiva, son solo dos aspectos que muestran una débil capacidad de incidencia de este modelo organizativo debido a la atomización de las tareas.

El Esquema 1 a continuación, sintetiza la forma como opera el modelo delegativo de la gestión de especialidades y su relación con el mundo productivo.

4. Para más información sobre el CEDEFOP, véase <https://www.cedefop.europa.eu/es/about-cedefop>.

ESQUEMA 1. MODELO DELEGATIVO



• **Modelo de articulación y apoyo**

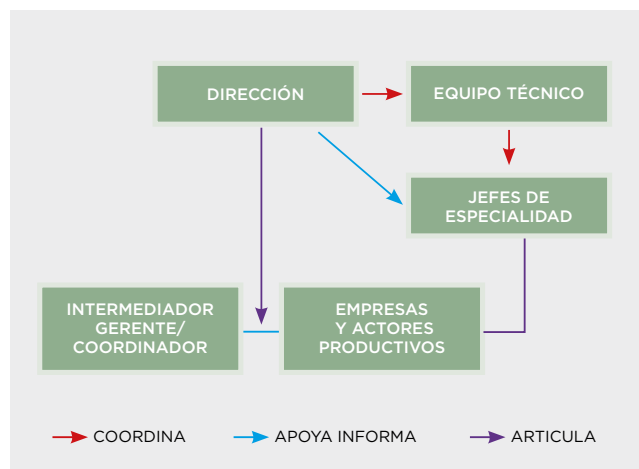
Un segundo modelo de gestión de especialidades y relación con el mundo productivo de los establecimientos de EMTP, que puede denominarse de *articulación y apoyo*, refiere a un tipo de gestión directiva con mayor protagonismo en el proceso de vinculación con el mundo productivo, y en la consecuente revisión y reelaboración de las mallas curriculares y de la oferta formativa. En este estudio, el modelo está claramente representado por el caso 1, no solo por el liderazgo *inspirador* de su Directora, sino también, porque su gestión tiene implicancias en el desarrollo de competencias pedagógicas de los docentes y en el incentivo a innovar en las prácticas de enseñanza-aprendizaje. Como muestran Khatajabor y otros (2012), se trata de una forma de gestión directiva altamente exigente, ya que combina capacidades de propuesta y de conducción en el ámbito administrativo y en lo propiamente instruccional. No existe evidencia de esta modalidad de liderazgo en el resto de los casos en estudio y se constata que la capacidad de conducción en el ámbito instruccional es particularmente débil en el resto de las experiencias analizadas. El caso 5

del estudio también evidencia una orientación articuladora, con un fuerte liderazgo de la Rectora del establecimiento en el apoyo a la creación de redes, aunque no así en términos de apoyo al desarrollo de competencias pedagógicas para la formación técnica.

El desarrollo del modelo de *articulación y apoyo* sugiere la existencia de un liderazgo institucional que favorece procesos de innovación en la educación técnico-profesional y formas de organización interna que operan como un círculo virtuoso, evitando que la oferta técnica profesional aparezca como una alternativa de segundo nivel, y relevando los aprendizajes y las disposiciones para la vida laboral de sus estudiantes. Tal como lo expresan Polese y otros (2017), este tipo de establecimientos puede estrechar lazos con la industria local o con redes de actores del mundo productivo que ven en ellos una realidad distintiva para la colaboración (Esquema 2).

El rol directivo se sustenta en una fuerte colaboración y coordinación institucional, y la tarea de vinculación con el medio requiere el ejercicio de un liderazgo distribuido entre los integrantes del equipo técnico directivo. Como pudo verse en el análisis precedente, son precisamente los casos 1 y 5

ESQUEMA 2. MODELO DE ARTICULACIÓN Y APOYO



los que presentan una mayor densidad de funciones, al no reducir la coordinación técnico-pedagógica o de organización de la oferta TP a un solo cargo en específico⁵.

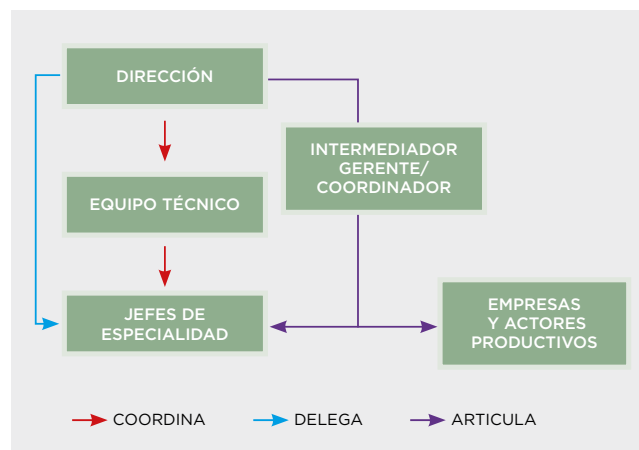
• **Modelo de intermediación para la gestión**

Finalmente, la investigación permitió identificar un tercer modelo de gestión de la oferta de EMTP, consistente en la realización de iniciativas de intermediación institucional que permitan una adecuada vinculación con el mundo productivo y con el conjunto de organizaciones que pueden ser relevantes para el desarrollo de la oferta formativa institucional. La intermediación es una demanda cuando las propias capacidades internas no son suficientes para responder al objetivo de creación, profundización y/o renovación de tales vínculos. Los casos 2 y 6 son particularmente paradigmáticos en este sentido. En el caso 2, la intermediación es asumida por la figura de un Gerente que el propio sostenedor designa para esta tarea (modelo institucional que se encuentra en algunos establecimientos de Administración Delegada). En el caso 6, la Corporación municipal a cargo de la oferta formativa comunal de EMTP contrata a una profesional para crear nuevos vínculos y estrategias de articulación público-privado asociados a las especialidades de cada establecimiento educacional (Esquema 3).

Existe una alta demanda por el modelo de intermediación en el ámbito municipal, sobre todo debido a la sobrecarga administrativa que implica la gestión directiva en los establecimientos de EMTP, por lo que la futura figura de los Servicios Locales de Educación Pública puede jugar un rol relevante en la tarea de intermediación aquí reseñada.

El modelo de intermediación para la gestión se asocia con una forma de liderazgo adicional al que generalmente ejercen los directivos de los establecimientos educacionales, ya que supone asumir una tarea que excede los ámbitos administrativos y pedagógicos que, por lo general, absorben la mayor parte del tiempo de los líderes escolares. Con todo, es impor-

ESQUEMA 3. MODELO DE INTERMEDIACIÓN PARA LA GESTIÓN



tante destacar que esta función tiene implicancias educativas evidentes. En efecto, representa un mecanismo muy importante para la revisión y actualización curricular y es el medio fundamental para lograr adecuadas prácticas profesionales para los estudiantes, entendiendo estas últimas como actividades formativas contenidas en el *currículum* de la formación diferenciada.

D) PERSPECTIVAS DE LIDERAZGO EN LA GESTIÓN DE LA EMTP

Como se ha intentado demostrar, el presente estudio aporta evidencia sobre la manera en que se gestiona la provisión educativa de la EMTP y, muy particularmente, el modo en que se hace frente a algunos de los nudos problemáticos de este sistema. Comparados con experiencias formativas de otras latitudes, los directivos de los centros que ofrecen EMTP en nuestro país se alejan de la figura de un *manager* o administrador, asumiendo roles y funciones

5. Una característica general de los establecimientos de EMTP radica en el reducido tamaño de sus equipos de Dirección. Más de la mitad de los centros cuentan con un equipo de 3 o menos integrantes, y en su gran mayoría no se considera para los cargos directivos a profesionales directamente vinculados a la implementación de las respectivas especialidades (Coordinadores TP, Jefes de Producción o Jefes de Especialidad).

pedagógicas que les exigen un fuerte liderazgo destinado a mejorar resultados educativos en el primer ciclo de la enseñanza media⁶.

Lo anterior puede ser parte de la explicación del fenómeno ya analizado de liderazgo delegativo, que tiene un efecto de encapsulamiento y/o fragmentación de la gestión de la oferta de EMTP en gran parte de los establecimientos educacionales. Para el desarrollo de propuestas formativas específicas de la EMTP (adaptación curricular e innovación), el estudio evidencia una mayor debilidad en el ejercicio de un liderazgo instruccional o aquel destinado al desarrollo de alternativas curriculares y de una mayor autonomía de los docentes, tal como sugiere el estudio de Bouwmans y otros (2017).

Salvo casos excepcionales que dan cuenta de una gestión directiva que dinamiza procesos de alta innovación (como ocurre en el caso 1), la sostenibilidad de una propuesta de formación en el área de educación técnica depende de la creación de equipos de trabajo y de lazos de confianza que se sostengan en el tiempo. Las experiencias analizadas en este estudio son indicativas de que ésta es una fortaleza del sistema de EMTP en general. Con todo, la calidad de una oferta pertinente y funcional a las necesidades del mundo productivo (tal como lo sugiere el trabajo de CEDEFOP) requiere otro tipo de capacidades institucionales que, en muchos casos, son particularmente débiles o fragmentadas. La existencia de una red de intermediación institucional (como ocurre en el caso 6) constituye una forma de liderazgo complementario que puede ser de gran relevancia para el sistema de provisión pública en el futuro.

¿Es posible, a partir de estos antecedentes, identificar tipos predominantes de gestión institucional de los establecimientos de EMTP?

De acuerdo a la información recabada, es posible plantear que los fines o visiones estratégicas de los establecimientos de EMTP pueden tener tres orientaciones de base: **i)** orientación hacia el trabajo y la formación para la incorporación

al empleo; **ii)** orientación comprensiva, que busca articular la formación para el trabajo con la continuidad de estudios post secundarios; **iii)** orientación a la inclusión social, pero sin abandonar lo específico de la EMTP. Las tres tipologías tienen traducciones operativas disímiles y promueven prácticas y modos de organización del trabajo particulares, que se describen a continuación.

i) Modelo tipo “orientación a la inserción temprana al trabajo”

El primer modelo denominado “*orientación a la inserción temprana al trabajo*” refiere a establecimientos con fines educativos e institucionales que apuntan a que los estudiantes puedan integrarse plenamente al mundo laboral una vez que egresan de la educación media. En este modelo, los líderes educativos y los equipos directivos tienen como foco educativo propiciar el desarrollo de las competencias técnicas clave asociadas a cada especialidad, y asegurar que éstas sean reconocidas para su inserción al mercado laboral.

Esta orientación se evidencia claramente en el tipo de acciones desarrolladas por los establecimientos de la muestra de este estudio. Así, en el caso de las prácticas asociadas a la orientación vocacional, se configuran procesos de adscripción vocacional débiles, tanto en el momento en que los jóvenes ingresan al centro educacional como en la fase previa al egreso. La débil injerencia en los procesos de elección se funda en el supuesto de que los jóvenes y sus familias han tomado una decisión vocacional consciente y autónoma previamente a su ingreso al sistema de EMTP, y no requieren por tanto de soportes adicionales. En el marco de un proceso de elección en que los establecimientos no intervienen de manera alguna, las estrategias formativas se circunscriben a la provisión de recursos y competencias para una adecuada consolidación de las opciones formativas de los jóvenes, y el apoyo a su inserción laboral mediante acciones de acompañamiento a la inmersión en el mundo productivo.

6. Considérese solo este dato: de los 950 establecimientos que imparten EMTP en Chile, 192 se encuentran en el nivel “insuficiente” en la medición de la Agencia de la Calidad de la Educación, y un poco más de 300 en el nivel “medio bajo”.

Dado que en los establecimientos con orientación temprana al trabajo el énfasis de la formación está puesto en el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes reconocidos por los sectores productivos implicados, la articulación entre la formación de especialidad y la formación general es baja. El trabajo de los equipos técnicos de las especialidades se concentra en el desarrollo de las competencias definidas en el *currículum* y en la gestión de prácticas profesionales funcionales a éstas, mientras que los equipos asociados a la formación general cumplen una función de apoyo, orientada principalmente al desarrollo de habilidades transversales, como las llamadas “habilidades blandas”, que favorecen una adecuada inserción laboral.

En el ámbito del desarrollo profesional docente, las acciones llevadas a cabo por los equipos directivos para la promoción y el desarrollo de competencias de este grupo están principalmente orientadas al fortalecimiento de las competencias específicas de los docentes técnicos, así como a su actualización tecnológica. Las acciones de gestión implican, por tanto, un fuerte vínculo con el mundo productivo con el propósito de identificar los nuevos y cambiantes requerimientos del entorno, los cambios en los sistemas de producción y las nuevas tecnologías implicadas en ellos. Las visitas a las empresas, las pasantías y la participación en programas de capacitación en el área o sector, aparecen como las acciones más recurrentes en este sentido. La actualización pedagógica o didáctica es, en cambio, un ámbito cuyo desarrollo es menos prioritario, predominando las acciones al servicio de las necesidades productivas más que a los procesos o metodologías de aprendizajes tradicionalmente requeridos por los establecimientos de enseñanza media.

En consonancia con este énfasis, el vínculo con el entorno se centra en la búsqueda de redes de apoyo industrial o empresarial que faciliten las acciones descritas. Los convenios de prácticas y pasantías son acciones de articulación recurrentes, siendo también preponderante la búsqueda de recursos o insumos. En este escenario, la figura del sostenedor

adquiere especial importancia y se transforma en un actor clave en la conformación de redes de apoyo, suscripción de convenios y acciones de visibilización de la oferta formativa en las empresas.

ii) Modelo tipo “modelo comprensivo”

El segundo tipo denominado “*modelo comprensivo*” corresponde a un tipo de gestión opuesto al anterior. Aquí, la orientación estratégica institucional pone el foco en la provisión de conocimientos y capacidades generales que habiliten a los estudiantes para proseguir rutas formativas conducentes al sistema de educación superior (tanto en educación terciaria técnica como universitaria) paralelamente a la formación o preparación para el trabajo. En este marco, la cobertura curricular de las distintas asignaturas de la formación general adquiere importancia, mientras que el desarrollo de habilidades y competencias técnicas para el trabajo queda relegado a un segundo nivel, particularmente cuando la exigencia institucional radica en mejorar resultados escolares.

En relación con el apoyo a la elección vocacional, la figura del orientador es clave, siendo su rol principal desplegar acciones de apoyo a los procesos de elección vocacional en la etapa previa al ingreso a las especialidades, así como en los momentos de finalización del ciclo formativo. En este caso, se da también mayor prioridad a la identificación de las habilidades y capacidades de los estudiantes, de sus gustos y preferencias, y se realiza una entrega más sistemática de información para la toma de decisiones post egreso. Asimismo, los convenios con instituciones de educación superior y las visitas a universidades e instituciones son actividades frecuentes. Por último, la preparación para la PSU cobra especial importancia en los procesos de elección y acompañamiento vocacional.

Respecto a la articulación curricular, el modelo comprensivo pone el foco en la coordinación de acciones vinculadas a la formación general y a la formación de especialidades. Aquí, el rol del jefe técnico pedagógico se vuelve sustancial, dado que a él le corresponde diseñar e implementar los mecanismos

de diálogo y trabajo conjunto entre los equipos. Asignaturas como lenguaje y matemáticas, que ocupan un lugar importante en la formación general, son fortalecidas en los talleres de especialidad a través de la búsqueda de la transversalidad de contenidos y de habilidades genéricas y específicas.

Acorde con lo descrito más arriba, las acciones orientadas al desarrollo profesional se centran en el fortalecimiento de las competencias y habilidades pedagógicas de los docentes tanto de formación general como de especialidad. En este sentido, la participación en programas de formación continua asociados a la gestión curricular, a la evaluación y al fortalecimiento de capacidades didácticas y pedagógicas son las acciones más frecuentemente realizadas.

El vínculo con el mundo productivo, por su parte, queda en manos de los equipos de docentes de especialidades, pero con menor fuerza y mayor dificultad debido a que existe menos apoyo institucional para esta tarea. Las acciones de trabajo conjunto están casi exclusivamente destinadas a facilitar las prácticas profesionales y la generación de alianzas escuela-empresas es más débil. El vínculo con el entorno se establece principalmente con instituciones vinculadas a la educación superior, siendo los convenios con preuniversitarios y programas de acompañamiento académico y vocacional (como el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior / PACE) ámbitos de desarrollo emergentes.

Esta orientación con giro academicista podría estar asociada a las propias preocupaciones de los equipos de liderazgo de los establecimientos. Sin embargo, es necesario reconocer que está mediada o es promovida principalmente por agentes o mecanismos institucionales externos. Y es posible pensar que las demandas por mejorar los resultados en las pruebas estandarizadas y las políticas de apoyo al mejoramiento escolar –predominantes en el sistema escolar chileno– tienden a promover la mencionada orientación de algunos establecimientos. Junto con ello, la demanda de prosecución de estudios post secundarios por parte de los estudiantes y de sus familias también contribuye a impulsar este énfasis.

iii) Modelo tipo “orientación a la inclusión social”

Un tercer modelo tipificable es aquel que opta por una orientación estratégica de “*inclusión social*”. Los establecimientos con esta orientación focalizan sus acciones en el apoyo a los jóvenes y las familias en situación de mayor vulnerabilidad social y con mayor riesgo de deserción escolar. Se trata de centros que, al ofrecer educación técnica, intentan motivar a los jóvenes y entregarles herramientas laborales para su inserción o integración social, cuestión directamente relacionada con el objetivo de lograr completar la enseñanza media.

Dado que su foco está puesto en la inclusión, los objetivos de los establecimientos con orientación social no son selectivos ni excluyentes. En tal sentido, las estrategias de orientación vocacional inicial tienden a promover la permanencia de los jóvenes en los centros educativos, y los procesos electivos presentan un fuerte énfasis motivacional. Las dinámicas de orientación post egreso, por su parte, buscan propiciar la inserción laboral y el desarrollo de habilidades para la auto-gestión (autoempleo), con el fin de prevenir la emergencia de factores de riesgo de vulnerabilidad social. El rol de los psicólogos y asistentes sociales es aquí fundamental, adquiriendo estas figuras un rol protagónico en la interacción con los estudiantes y sus familias.

Respecto de la articulación curricular, ésta no constituye un elemento central de la gestión, privilegiándose más bien la articulación del entramado psicopedagógico de la escuela. Docentes y equipo de apoyo psicosocial trabajan en pos de motivar a los estudiantes y de reducir potenciales conductas de riesgo. Aquí predominan los docentes técnicos y de formación general como figuras de contención y mediación.

En sintonía con tales propósitos, las estrategias de desarrollo profesional son de carácter transversal y apuntan al desarrollo de capacidades para la mejora del clima y la convivencia social, promovándose actividades de carácter colectivo en esa línea.

Por último, el vínculo con el entorno también adquiere un cariz de prevención y de apoyo social. Las actividades de-

sarrolladas en este ámbito por el equipo de liderazgo y de gestión psicosocial se focalizan en la búsqueda de redes de apoyo para los estudiantes y sus familias. Las instituciones gubernamentales o de apoyo social, tales como las unidades de asistencia socioeconómica y de salud son las que juegan este rol. También forman parte de esta red los organismos de intermediación laboral y de capacitación, que asumen un rol relevante de apoyo a los recorridos post egreso. Es importante señalar que varios de estos establecimientos escolares corresponden a instituciones religiosas ubicadas en los territorios de mayor exclusión, y cuyos equipos desarrollan múltiples acciones de coordinación con el entorno en vistas a integrar a los estudiantes y a prevenir a su exclusión social.

La Tabla 5 síntesis a continuación, destaca los énfasis de las distintas tipologías de establecimientos, lo que permite apreciar con claridad las diferencias existentes entre ellas.

Como ya ha sido mencionado, los modelos expuestos corresponden a tipologías analíticas y presentan distintos nive-

les de concreción en las experiencias revisadas en los capítulos anteriores.

Como puede apreciarse a en el Gráfico 1 en la página siguiente, solo dos de los casos analizados presentan características estratégicas marcadas o puras. En el caso 2 se observa una clara orientación a la inserción laboral de los estudiantes, siendo marginal en el establecimiento la realización de acciones y definiciones estratégicas de tipo comprensivas o de inclusión social. En el caso 3, es clara la orientación a la promoción de competencias generales y a la continuidad de estudios post secundarios.

El resto de los casos son menos claros en su definición estratégica. Los casos 4 y 5 transitan entre objetivos y acciones de inclusión social e inserción laboral, y en ambas experiencias la relación con el entorno y las características particulares de sus estudiantes y familias moviliza su accionar. El caso 6, por su parte, orienta sus acciones tanto hacia la continuidad de estudios como hacia la inserción laboral de los estu-

TABLA 5. MODELOS TIPO DE ACCIÓN ESTRATÉGICA EN LA EMTP

Áreas de Acción	Modelo de Inclusión Laboral Temprana	Modelo Comprensivo	Modelo de Inclusión Social
Elección vocacional	- elección inicial + acompañamiento y desenlace	+/- elección inicial +/- acompañamiento y desenlace	+/- elección inicial - acompañamiento y desenlace (educativo-laboral)
Articulación curricular	Débil	Fuerte	Ambigua
Desarrollo profesional docente	+ actualización profesional en competencias técnicas - competencias pedagógicas	+ actualización profesional en competencias técnicas - competencias pedagógicas	- competencias pedagógicas - actualización profesional + clima y convivencia
Vínculo con el entorno	Fuerte	Mediano	Débil (vínculo con redes sociales)
Factor Objetivo Estratégico	Sostenedor	Presiones externas	Sostenedor (instituciones religiosas) Entorno

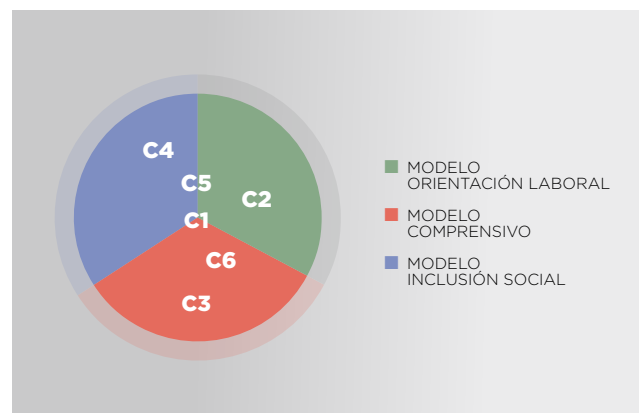
diantes. Por último, el caso 1 integra las tres orientaciones estratégicas al tratarse de un establecimiento que promueve la inserción laboral, la continuidad de estudios y, a la vez, se enfrenta a los desafíos de inclusión. En sentido estricto, se trata de una experiencia que intenta integrar las distintas miradas estratégicas reconocidas en la literatura internacional, siendo la labor y los atributos de su líder un elemento sustancial para el logro de sus metas y propósitos.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A lo largo de este Informe, se intentó demostrar que los establecimientos que imparten Educación Media Técnico Profesional deben resolver una serie de nudos específicos de gestión que abren preguntas acerca de las posibles formas de liderazgo educativo para enfrentarlos de manera adecuada. Como se indicó inicialmente, estos centros educativos están sometidos a las mismas exigencias y evaluaciones que los demás establecimientos de enseñanza media, pero deben cumplir adicionalmente con las exigencias de formación para el trabajo en las especialidades que imparten. Para ello, deben asumir una serie de tareas que incluyen la apertura al entorno productivo y la construcción de vínculos con empresas de los rubros asociados a su oferta formativa. Por otra parte, y tal como se evidencia en las principales fuentes bibliográficas internacionales que tratan el tema de la formación técnica, uno de los principales desafíos institucionales de los establecimientos del sistema de EMTP es la necesidad de una constante adecuación curricular a los cambios socio-productivos y de la organización laboral de las empresas, con el objetivo de entregar una oferta pertinente y actualizada.

A partir de la reforma curricular del año 1998 (la más im-

GRÁFICO 1. EJES TIPOLÓGICOS ASOCIADOS A LOS CASOS DE ESTUDIO



portante reforma de esta modalidad educativa en los últimos 50 años), el sistema de EMTP en Chile se caracteriza por una orientación de tipo comprensivo, cuya oferta busca equilibrar y articular tanto una adecuada formación para el trabajo como el desarrollo de competencias para que los egresados tengan la posibilidad de continuar estudios superiores, ya sea en el área formativa de la especialidad que estudiaron o en otra área. Como da cuenta la evidencia recogida en el estudio, este doble objetivo de la EMTP es difícilmente logrado por los centros educativos, que deben enfrentar una serie de desafíos en el ámbito de la gestión institucional.

A partir del análisis de los casos estudiados, es posible sostener que, por lo general, hay carencia de capacidades para enfrentar algunos desafíos estratégicos propios de la EMTP (orientación vocacional, articulación curricular), aunque existen mecanismos institucionales para hacerles frente. Muchas veces, estos nudos no dependen exclusivamente de la gestión de los centros educacionales y constituyen un problema del sistema en su conjunto. Sin embargo, en la gran mayoría de los establecimientos, también se evidencia una débil capacidad de formular propuestas de innovación en el ámbito de la formación para el trabajo.

La relación con el entorno productivo, por su parte, constituye frecuentemente un problema, y solo es posible observar mecanismos o procedimientos de vinculación satisfactorios cuando existe un soporte institucional del sostenedor que facilite esta tarea.

Las expresiones de liderazgo en los centros educativos estudiados responden, en la mayoría de los casos, a una lógica **delegativa**, en que los directores y su equipo directivo entregan la responsabilidad de gestión de las especialidades a los equipos de docentes de la formación diferenciada y, muy particularmente, a los Jefes de Especialidad. Esta tarea incluye la relación con las empresas y el mundo productivo, la realización de tareas de actualización curricular y, muy particularmente, la gestión de las prácticas profesionales en la etapa final del proceso formativo de los estudiantes. Estudios realizados en los últimos años destacan el rol de los docentes de formación diferenciada en las tareas de acompañamiento a los estudiantes, así como el alto nivel de reconocimiento y valoración de sus labores en este ámbito.

Un segundo tipo de liderazgo presente en los establecimientos educacionales es el de **articulación y apoyo**. En la mayoría de los casos lo ejercen los Jefes de UTP, y en menor medida el resto del equipo directivo. Como pudo observarse en varios de los casos de estudio, esta tarea implica el desarrollo de iniciativas de articulación de la formación general y del *currículum* diferenciado, y es muchas veces impulsada por factores de presión externos. A diferencia del liderazgo delegativo, el liderazgo de articulación y apoyo es propio de la gestión directiva y está sometido a escrutinio evaluable a través de las mediciones de resultados académicos de los centros educativos, más allá de que éstos no remitan, en sentido estricto, a la formación EMTP.

La tercera forma de liderazgo que se desprende del análisis de casos de este estudio corresponde a una modalidad de **intermediación** y ocurre en establecimientos en los que existe una fuerte orientación a la formación para el empleo de los estudiantes. El caso del sistema municipalizado, que también se asocia a un liderazgo de intermediación, es distin-

to en cuanto aquí los apoyos supra establecimiento para una mejor vinculación con el entorno obedecen a las limitaciones de la gestión de los establecimientos en tanto unidades independientes.

En los casos en que predomina una forma de liderazgo que recae en los Jefes de Especialidad, se evidencian dos problemas fundamentales. El primero de ellos es que esta forma de liderazgo de la gestión de especialidades depende de las redes específicas que los propios profesionales tienen o han construido en el tiempo, existiendo diferencias evidentes en un análisis caso a caso, cuestión que puede incidir en formas de segmentación inter establecimientos en un ámbito estratégico para la formación EMTP. El segundo problema de esta forma de liderazgo es que, en sentido estricto, denota una consideración menor de este nudo en los *temas directivos*, toda vez que en su gran mayoría, los jefes de especialidad o coordinadores TP no participan en los equipos de Dirección. De este modo, los problemas propios de la EMTP pueden quedar relegados a un segundo plano, predominando una preocupación por las cuestiones más propias de la formación general, más allá de la definición e identidad particular de los centros en cuestión.

Para el conjunto de establecimientos del sector municipal (más de la mitad de la actual oferta institucional de la EMTP), la existencia de una intermediación por parte del sostenedor representa una alternativa interesante. La evidencia del caso analizado, que se caracteriza por este tipo de intermediación, puede ser de alta relevancia para futuras políticas, por ejemplo, vinculadas a los Servicios Locales de Educación (SLE) actualmente en proceso de implementación.

Finalmente, cabe destacar que una discusión sobre las modalidades de gestión y el ejercicio del liderazgo al interior de la EMTP debe darse necesariamente en el marco del debate acerca de los desafíos futuros de la demanda educativa en una sociedad como la nuestra. El aumento de las aspiraciones de las nuevas generaciones de estudiantes y la mayor tasa de ingreso a la educación superior observada en los últimos años (y muy particularmente entre estudiantes de la EMTP)

constituyen un antecedente relevante que puede poner en entredicho un modelo de diferenciación temprana en la enseñanza media como el actualmente vigente. En tal sentido, se impone un debate más profundo sobre el rol y el lugar de la educación técnica en relación a lo que se ha denominado las competencias del Siglo XXI.

RECOMENDACIONES

- a) Como se señaló al inicio de este Informe, aunque en los últimos años se ha producido un incremento de investigaciones que abordan la especificidad de la educación media técnico profesional, aún persisten vacíos relevantes de información y de antecedentes empíricos que orienten adecuadamente el desarrollo de las políticas. Este estudio evidenció distinciones importantes en las formas de gestión educativa y en las formas de liderazgo vinculadas al tamaño y al perfil de los centros educacionales. Se sugiere profundizar el análisis de experiencias institucionales en ámbitos menos explorados, tales como zonas rurales o ciudades donde predomina una oferta de EMTP (o donde ésta adquiere una mayor valoración social que la EMCH). Esto, con el objetivo de completar un diagnóstico global y, a partir de las tendencias observadas, desarrollar acciones de apoyo en el ámbito de las políticas descentralizadas que sean flexibles en función de la diversidad existente.
- b) Una de las principales conclusiones de este estudio es que, para el logro de una adecuada relación con el entorno socio-productivo, los establecimientos de EMTP requieren de iniciativas de intermediación que, por lo general, no son compatibles con las tareas de gestión pedagógica que absorben a los equipos directivos. En este marco, se sugiere discutir la incorporación de actores o agentes intermedios (líderes de intermediación) que faciliten esta tarea y cuyo nivel de acción posibilite la articulación de varios establecimientos de un territorio y/o sector productivo, favoreciendo su retroalimentación. Esta tarea puede ser de gran importancia en el marco de la implementación de los Servicios Locales de Educación actualmente en proceso.
- c) En la literatura especializada, existe consenso sobre el aceleramiento de los cambios tecnológicos y de la organización de la vida laboral. Sin embargo, ni las empresas ni los establecimientos educacionales suelen contar con información y orientación adecuadas para enfrentar estas transformaciones. En tal sentido, un servicio nacional de información y actualización técnico profesional constituye una necesidad para la gestión de los centros de educación técnica, y podría contribuir a fortalecer el desarrollo de liderazgos intermedios que promuevan innovaciones y actualizaciones curriculares y didácticas para la formación EMTP, manteniendo un vínculo activo con agentes del mundo productivo.
- d) El fortalecimiento de la gestión particular de la oferta de EMTP y el apoyo al desarrollo de liderazgos no solo implica acciones dirigidas a los centros educacionales. Desde la Reforma de 1998, los actores empresariales se han vinculado mayoritariamente de manera pasiva con la educación para el trabajo, observándose por su parte una débil capacidad (o interés) de incidir en la gestión de los establecimientos. Una adecuada política de incentivos a la coordinación, particularmente en espacios territoriales específicos, permitiría la emergencia de formas de liderazgo que permitan renovar las prácticas educativas, favoreciendo la creación de nuevas y diversas alternativas que motiven la incorporación y permanencia de jóvenes en la modalidad de EMTP.

BIBLIOGRAFÍA

- Bouwmans, M., Runhaar, P., Wsselink, R. & Mulder, M. (2017). Towards distributed leadership in vocational education and training schools: The interplay between formal leaders and team members. *Educational Management Administration & Leadership*, 20(10), pp. 1-17 DOI: 10.1177/1741143217745877
- Carbone, R.; Fuenzalida, C. y Farías J.M. (2017) Definición de estándares de desempeño para equipos directivos técnico profesionales e identificación de factores que facilitan u obstaculizan alcanzarlos. Cuadernos para el desarrollo del liderazgo educativo, n° 5; Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo, CEDLE, Santiago. Disponible en <http://cedle.cl/wp-content/uploads/2017/06/Cuaderno-5.pdf>
- Cariola, L. (1992) Dilemas sobre la restructuración de la educación media. En Rittershaussen, S. y Scharager, J. (eds.) *Análisis y proyecciones en torno a la educación media y el trabajo*. Corporación de Promoción Universitaria, CPU: Santiago.
- Cariola, L.; Labarca, G.; Irigoín, M.; Erazo, S. y Fox, E. (1994) La educación media en el mundo: estructura y diseño curricular en diferentes países. Colección de Estudios sobre Educación Media. Programa de Mejoramiento de la Calidad y equidad de la educación; MINEDUC: Santiago.
- CEDEFOP (2011). *Exploring leadership in vocational education and training*. Working paper N°13. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Comisión Nacional para la Productividad (2018) *Formación de competencias para el trabajo en Chile*, Santiago. Disponible en http://www.comisiondeproductividad.cl/wp-content/uploads/2018/03/Informe_Formacion-de_Competiciones-para_el_Trabajo.pdf
- Del Campo, G. y Cárcamo, J.C. (1993) *Administración moderna de establecimientos de enseñanza técnica*. Centro de Investigación y Desarrollo de la educación, Cide: Santiago
- De Iruarrizaga, F. (2009). "Dos miradas a la educación media en Chile". Tesis magíster en economía. Instituto de Economía, Pontificia Universidad Católica de Chile. Disponible en http://economia.uc.cl/wp-content/uploads/2015/07/tesis_fdeiruarrizaga.pdf
- Donoso, S. y Corvalán, O. (2012) *Formación técnica y aseguramiento de la calidad: enfoque de desarrollo de competencias*. *Cadernos de Pesquisa* v. 42, n° 146 pp. 612-639
- Educación 2020 (2016) 15 propuestas para cambiar la historia de la Educación Técnica en <http://www.educacion2020.cl/noticia/las-15-propuestas-de-la-sociedad-civil-para-mejorar-la-educacion-tecnica>
- Espinoza, O., Catillo, D.; Traslaviña, P. (2011) *La implementación de la Reforma Curricular en la Educación Media Técnico Profesional: Evaluación y Proyecciones*; CIE, PIIE, Universidad UCINF: Santiago.
- Farías, M. y Carrasco, R. (2012) Diferencias en resultados académicos entre la educación media técnico profesional y humanista científica en Chile, *Revista Calidad en la Educación*, n° 36, pp. 88-121.
- Farías M., & Sevilla, P. (2015). Effectiveness of vocational high schools in students' access to and persistence in higher vocational education, *Research of Higher Education*. Abril, Vol. 56, 7: 693-718.
- Khatajabor, M., Asnuldahar, M., Sadaadamu, M., & Buntat, Y. (2012). Sustainable leadership for technical and vocational education and training in developing nations. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 2(8), pp. 1-5.
- Larrañaga, O.; Cabezas, G.; Dusailant, F. (2013) *Educación técnico profesional: trayectoria educacional e inserción laboral de una cohorte de alumnos*. PNUD, Santiago. Disponible en http://www.pnud.cl/areas/ReduccionPobreza/2013/pdf_EMTP/Estudio_EMTP_PNUD.pdf
- Maclean, R. y Pavlova, M. (2013) *Vocationalization of secondary and higher education: pathways to the world of work*; en UNESCO-UNEVOC *Revisiting global trends in TVET: Reflections on theory and practice*. Disponible en http://www.unevoc.unesco.org/fileadmin/up/2013_epub_revisiting_global_trends_in_tvvet_book.pdf
- MINEDUC (2018) *Estrategia Nacional de Formación Técnico Profesional*, Santiago. Disponible en <http://www.tecnico-profesional.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/03/Estrategia-Nacional-de-Formacion-Tecnico-Profesional.pdf>

- MINEDUC (2009) Bases para una política de formación técnico profesional en Chile. Comisión para el estudio de la formación técnico profesional en Chile, Informe Ejecutivo, Santiago
- Polesel, J., Klatt, M., Blake, D. & Starr, K. (2017). Understanding the nature of school partnerships with business in delivery of vocational programmes in schools in Australia. *Journal of Education and Work*, 30(3), pp.283-298, DOI: 10.1080/13639080.2016.1165344
- Sepúlveda, L. (2017) Aspiraciones y Proyectos de Futuro de Jóvenes Estudiantes Secundarios en Chile: El soporte familiar y su influencia en las decisiones educativo-laborales” *Revista Educação em Revista* 2017 vol 33.
- Sepúlveda, L., Ugalde, P., y Campos, F. (2011). La enseñanza media técnico profesional en Chile: orientaciones actuales desde la perspectiva de sus actores en Centro de Estudios MINEDUC, *Evidencias para políticas públicas en Educación: Selección de Investigaciones Tercer Concurso FONIDE” Tomo I.* (pp. 15-52) Santiago: Eds. MINEDUC.
- Stern, D. (2009) *Expanding policy options for educating teenagers en America's High Schools Volume 19 Number 1 Spring.*
- Villarzú, A. (2015) *Antecedentes y consideraciones relativas al curriculum de la educación media técnico profesional. Documento de trabajo Mesa para una Política Nacional de Desarrollo Curricular;* Santiago.

Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo

Director Cedle: José Weinstein

Coordinación publicación: Lorena Ramírez

Edición general: Carmen Santa Cruz

Diseño: Alejandro Esquivel