

LIDERAZGO Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN LA EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL: UNA COMPARACIÓN ENTRE CHILE Y MÉXICO

LEADERSHIP AND PROFESSIONAL TEACHER DEVELOPMENT IN TECHNICAL-VOCATIONAL EDUCATION: A COMPARISON BETWEEN CHILE AND MEXICO

*Armando Rojas Jara, Oscar Maureira Cabrera
y Miguel Angel Díaz Delgado*

Resumen

Este artículo tiene por objetivo explorar las prácticas de liderazgo y desarrollo profesional docente en liceos técnicos profesionales de Chile y en planteles de bachillerato tecnológico profesional de México. Para este propósito se consideran tres categorías de análisis: “calidad de la enseñanza”, “cultura de aprendizaje y trabajo en equipo”, y “relación con la comunidad”. La investigación se desarrolló desde un enfoque mixto. Los participantes fueron docentes directivos y de aula de dos liceos técnicos profesionales de Chile y dos planteles de bachillerato tecnológico de México,

y la información fue recolectada mediante grupos focales y un cuestionario, respectivamente. Los resultados muestran que en relación con la categoría "calidad de la enseñanza" existe consenso entre directivos y docentes respecto a la necesidad de continuar consolidando estas prácticas. En lo que respecta a las prácticas de la categoría "cultura de aprendizaje y trabajo en equipo", los directivos perciben que aún se debe avanzar en su consolidación, mientras que los docentes valoran su implementación. Finalmente, en lo referido a la categoría "relación con la comunidad", los resultados muestran que, en tanto los equipos directivos consideran que son las prácticas más consolidadas en sus establecimientos, los docentes estiman que es donde más se debe avanzar. Entre las conclusiones se destaca el consenso entre directivos y docentes de avanzar en la consolidación de la calidad de la enseñanza.

Palabras claves: liderazgo, desarrollo profesional docente, educación técnico profesional, bachillerato tecnológico.

ABSTRACT

The objective of this article is to analyze the practices of leadership and professional development of teachers in technical and vocational education in Chile and in professional technological high schools in Mexico. For this purpose, three categories of analysis are considered: "teaching quality", "learning culture and teamwork" and "relationship with the community". The investigation began from a mixed approach. The participants were head teachers and classroom teachers from 2 professional technical high schools in Chile and 2 high schools in Mexico, and the information was collected through focus groups and a questionnaire, respectively. The results show that in relation to the quality of teaching category there is a consensus between directors and teachers regarding the need to continue consolidating these practices. Regarding the practices of the culture of learning and teamwork category, the directors perceive that progress must still be made in their consolidation, while the teachers value their implementation positively. Finally, regarding the category relationship with the community, the results show that while the management teams consider that these are the most consolidated practices in their establishments, the teachers estimate that it is where more progress should be made.

Among the conclusions, the consensus between managers and teachers to advance in the consolidation of the quality of teaching stands out.

Keywords: leadership, teacher's professional development, technical and vocational education, technological baccalaureate.

La educación técnico profesional se encuentra en la actualidad en un proceso de priorización en las políticas educativas de América Latina (Sevilla, 2018; Sepúlveda y Valdebenito, 2019; Valdebenito, 2021). En tal sentido, los países de la región latinoamericana han desarrollado una serie de iniciativas tendientes a enfrentar los principales desafíos que este tipo de formación representa para sus sistemas educativos (Zancajo y Valiente, 2019; Sevilla, 2018; Valdebenito, 2021). Entre dichos desafíos se encuentra mejorar la calidad de la enseñanza, modernizar la gobernanza y la institucionalidad, fortalecer la vinculación con el mundo profesional y potenciar el desarrollo profesional docente (Valdebenito, 2021).

La década de los 1990 representó un crecimiento importante en la revisión de políticas educativas en torno al nivel técnico-superior (Barrón, 2005), donde los países de la región desarrollaron iniciativas para hacer frente a las transformaciones devenidas del liberalismo global centrado en la producción, el crecimiento económico de los países y el consumo; elementos que requerían de una preparación profesional técnica cualificada para recibir emprendimientos de transnacionales (Moreno, 1995).

En este contexto, la educación técnico profesional derivó en dos grandes tipos de reformas. En el primero, algunos países diseñaron reformas que eliminaron del sistema escolar la formación para el empleo, promoviendo un único plan de estudio con algunas asignaturas optativas o modalidades con orientaciones diferentes, pero sin una formación propiamente profesional. Ejemplos de este primer caso son países como El Salvador, Panamá y Colombia; el proyecto de escuelas polimodales de fines de los 90 en Argentina; y la reforma de 1997 de Brasil que intentó remover la educación técnica de las escuelas secundarias. Todos estos casos pueden ser vistos como ejemplos de innovaciones fallidas (Sevilla y Dutra, 2016). En tanto, en el segundo caso se implementaron acciones que actuaron sin afectar la especificidad de la educación técnico profesional, creando bachilleratos análogos a los académicos que,

al incluir un tronco común de asignaturas generales y paquetes de materias en campos ocupacionales específicos, habilitaban para la inserción laboral y para la continuidad de estudios. Este es el caso de innovaciones como el Bachillerato Tecnológico de Uruguay creado en 1997 (Sevilla y Dutra, 2016). Adicionalmente, un tercer tipo podrían ser los casos de México y Chile en los que la educación técnica ha representado para sus egresados una puerta para la educación superior o para integrarse a las actividades laborales desde hace décadas (Martínez, 2019).

Dos países latinoamericanos destacan por el desarrollo amplio en políticas sostenidas en torno a la educación profesional técnica posterior a la expansión latinoamericana de los años 90: Chile y México. Referentes dignos de ilustración, el primero por la estabilidad y progresión en las políticas educativas, además de una permanente búsqueda de armonización entre los niveles educativos y el sector productivo, y el segundo, por la vastedad y diversidad en la oferta académica en el nivel, que le ha permitido posicionarse como un espacio de vinculación con las políticas económicas en los treinta años posteriores.

En Chile existen en la actualidad 934 liceos técnico-profesionales en el país y la matrícula representa el 37% del total de estudiantes de tercer y cuarto año de educación secundaria de todo el país, porcentaje que proviene en su mayoría de sectores vulnerables. De los más de 155 mil jóvenes que estudian en estos establecimientos, un 52% son hombres y el 47% son mujeres. En términos curriculares, se imparten 35 especialidades con 17 menciones, que involucran a alrededor de 6.500 docentes (Mineduc, 2020).

Por su parte, la Educación Media Superior (EMS) en México es definida como el nivel educativo posterior a la educación básica, que incluye el preescolar, la primaria y la secundaria; así mismo, este nivel es un espacio preparatorio a la licenciatura (Gobierno de México, 2023). Este nivel está dirigido de manera general a estudiantes entre 15 y 18 años, pero la atención es bastante diversa poblacionalmente. Incluye el nivel de bachillerato, los niveles equivalentes a este y la educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes.

Entre las distintas modalidades que se ofertan, el bachillerato tecnológico representa el 35.9% de la matrícula total. Esta modalidad ofrece educación profesional técnica en esquemas duales; es decir,

que los estudiantes reciben formación en la escuela y en un sector productivo (Ley General de Educación, 2019). Datos del Instituto Nacional de Geoestadística e Informática (INEGI, 2023) señalan que, durante el ciclo escolar 2022-2023, la matrícula de educación media superior atendió a 4.985,005 estudiantes en 21,277 planteles a través de 419,739 docentes, cifras de la infraestructura que rebasaron exponencialmente aquellas previas al periodo de confinamiento por pandemia.

Si bien es cierto que Chile y México son estados nacionales diferenciados geográfica, constitucional, poblacional y políticamente, y saltan a la vista las complejidades en torno a este objeto de estudio, sí es deseable encontrar comunes denominadores que permitan la comparación. En ambos países, la continuidad y diversificación de las políticas en el nivel, y algunos datos en espacios específicos podrían contribuir a reconocer qué permite a ambos países lograr esta consolidación. Uno de los comunes denominadores en la comparativa, y para este estudio el más importante, parte de la consideración de que la vinculación entre el docente y el liderazgo directivo son los factores que más influyen en la calidad educativa (Leithwood y Riehl, 2005; Leithwood et al., 2020) resulta pertinente levantar información que permita indagar en cómo -desde la perspectiva del liderazgo directivo- se están llevando a cabo los procesos de desarrollo profesional docente en establecimientos técnicos de estos dos países. De esta manera, el objetivo general que guía la presente investigación es explorar las prácticas de liderazgo en relación con el desarrollo profesional docente en liceos técnicos profesionales de Chile y en planteles de bachillerato tecnológico profesional de México. Para este propósito se realizaron entrevistas y grupos focales con directivos y se aplicó una encuesta a una muestra de docentes de estos centros educativos.

El estudio se justifica a la luz de reconocer que la formación técnico profesional en su conjunción con el liderazgo directivo es un objeto de estudio escasamente abordado en Latinoamérica, dejando bastantes incógnitas sobre la formación, las trayectorias profesionales y directivas, la capacitación continua de los directivos y su evaluación en este nivel.

El presente estudio comparativo, parte de dos supuestos fundamentales: a) que en Chile, el liderazgo directivo en la educación técnico profesional ha sido impulsado por iniciativas gubernamentales que reconocen la importancia del desarrollo continuo de los docentes,

mismas que se han internalizado en la práctica de los liceos y b) que en el caso de México, los desafíos radican en una ausencia de continuidad en las políticas educativas, mismas que se convierten en una barrera significativa para la comprensión del liderazgo en la educación el técnico profesional.

Tanto establecimientos educativos en Chile como en México, como casos de análisis, tendrán mucho que decir, dadas las características expuestas sobre todo si se reconoce y que los directores desempeñan un papel clave al fomentar una cultura de aprendizaje colaborativo, facilitando oportunidades de formación y apoyando la implementación de innovaciones pedagógicas.

Liderazgo directivo y desarrollo profesional docente

Existe alta consistencia si se revisa la teoría sobre el el liderazgo directivo, señalándolo como un factor clave de mejora de la eficacia escolar. Aunque la influencia desde la dirección es frecuentemente indirecta respecto de sus efectos en oportunidades y calidad de los aprendizajes, esta se vuelve fundamental si se consideran los aspectos de acompañamiento a la práctica pedagógica de los docentes (Hallinger y Heck, 2002; Horn y Marfán; 2010; Leithwood y Seashore, 2011; Oede, 2016; Robinson et al., 2014).

Según la perspectiva del liderazgo centrado en los aprendizajes de Leithwood (2009), se identifican como dimensiones centrales la motivación, las condiciones de trabajo y la capacidad, siendo estas dos últimas las que más impacto tendrían en la mejora de los aprendizajes. Ambas dimensiones tienen una estrecha relación con funciones directivas vinculadas al desarrollo profesional docente. De manera similar, tales relaciones se ven reflejadas también en el liderazgo centrado en el estudiante (Robinson, 2016) a través de la dimensión -liderar el aprendizaje y la formación docente-, pues además de ser la que presenta el más alto tamaño del efecto, dentro de las cinco de tal modelo, sobre los aprendizajes escolares, esta se manifiesta, por una parte, en la focalización sistemática del director en la mejora de la calidad docente y de su enseñanza, y por otra, en que estos participan activamente con los profesores, adquiriendo un conocimiento genuino de los requerimientos que necesitan los profesores para cambiar sus prácticas.

El desarrollo profesional docente (DPD), en tanto, hace referencia al desempeño y aprendizaje profesional que experimentan las y los docentes durante toda su trayectoria laboral. Vaillant y Marcelo (2015), afirman que el DPD puede ser definido como la disposición y la capacidad que tiene el/la docente para mantener su curiosidad intelectual y profesional, caracterizándose por una actitud permanente de indagación, de formulación de preguntas y problemas, y la búsqueda de sus soluciones” (Vaillant y Marcelo, 2015). Este concepto se complementa con el de Bolívar (2014), quien lo define como “el conjunto de actividades en que los docentes se implican a lo largo de su carrera, realizadas tanto para incrementar su competencia en el oficio como para una mejor vivencia de la profesión”. Afirmo el mismo autor, que este es “resultante de las interacciones significativas que tienen lugar en el contexto temporal y espacial de su trabajo y que da lugar a cambios en la práctica docente y en los modos de pensar dicha práctica” (Bolívar, 2014).

Más a fondo. Bolívar et al. (2017) adaptaron el *Vanderbilt Assessment of Leadership in Education* (VAL-ED) a la realidad española. En dicho instrumento, se hace referencia a distintas dimensiones de un liderazgo pedagógico efectivo centrado en el aprendizaje. Estos seis componentes básicos son [1] los objetivos de aprendizaje elevados, [2] el currículum riguroso, [3] la calidad de la enseñanza, [4] cultura de aprendizaje y trabajo en equipo, [5] relación con la comunidad y [6] responsabilidad por los resultados.

Centralmente, Bolívar et al. (2017) dan cuenta de los resultados obtenidos para tres de las seis dimensiones anteriores: “Calidad de la enseñanza”, “Cultura de aprendizaje y trabajo en equipo” y “Relación con la comunidad”. Los resultados obtenidos en esta investigación mostraron que en cuanto a la dimensión “Calidad”, se reafirma que tal como se destaca en la literatura (Bolívar, 2006) la dirección escolar tiene escasa capacidad para intervenir en los procesos de enseñanza en el aula, que quedan al arbitrio de cada docente. Ahora bien, considerando que el estudio referenciado se llevó a cabo en educación secundaria, resulta pertinente explorar sobre el comportamiento de estas tres dimensiones en el contexto de la educación técnico profesional. Estas fueron las tres dimensiones tomadas en cuenta en el presente estudio, sobre todo porque en ambos sistemas educativos -el chileno y el mexicano- aparecen como prioridades en el DPD, de tal manera que en esta investigación se

comprenden como las categorías centrales en el diseño metodológico expuesto a continuación.

Diseño metodológico del estudio

Para el logro de los objetivos de esta investigación se utilizó el método comparativo de casos múltiples, exploratorio e instrumental (Stake, 2010). En la investigación educativa, los estudios comparativos implican la observación y análisis sistemático de dos o más entidades, destacando las similitudes y diferencias entre ambos. Dichos estudios realizan un acercamiento que los muestra de manera relativa entre sí y generan estrategias tendientes a examinar cómo distintas variables interactúan en contextos diversos (Piovani, 1998; Chávez Rodríguez y Pérez Lemus, 2008).

Se desarrollaron dos tipos de recolección de datos, una cualitativa y otra cuantitativa. Sin embargo, por su alcance descriptivo, el estudio no necesariamente se considera una investigación de lógica mixta, sino que, más bien, conlleva una lógica principalmente cualitativa y emplea referentes cuantitativos para ilustrar las condiciones de las instituciones escolares.

Los datos de tipo cualitativo fueron analizados a través de matrices analíticas en donde se clasificaban por categoría los fragmentos extraídos de las entrevistas y grupos focales. Las matrices dividían las aportaciones discursivas y, posteriormente, se seleccionaron y filtraron los fragmentos más importantes para exponer, sintéticamente, aquellos fragmentos clave para aportar a la comprensión del tema. La dimensión cuantitativa, por su parte, da evidencia de la constitución estructural de los establecimientos educativos y su población docente, siempre mostrándolos de manera comparativa.

Para la recolección de información cualitativa se realizaron entrevistas semiestructuradas individuales a directores y grupos focales de jefes de especialidad, producción o departamentos -aquí enunciados también como “profesores”-. En este caso, la entrevista semiestructurada representó una técnica de recopilación de datos cualitativos que combinó preguntas estructuradas y permitió testimonios abiertos. Se preparó, para ello, un cuestionario para aplicar de manera flexible y se observaron aquellos elementos que pudieran dar cuenta de las categorías de análisis del estudio, sin descuidar la posible emergencia de algún elemento complementario no predeterminado.

Para la organización de grupos focales, se reunió por muestras a subdivisiones de participantes de cada contexto, a los que se les preguntó sobre las mismas categorías de análisis del estudio, con la diferencia de que, de manera colectiva, pudieron compartir y reflexionar sobre la indagación. Para el levantamiento de la información cuantitativa, se aplicó un cuestionario -enviado electrónicamente- a los docentes de los establecimientos participantes del estudio. Dicho cuestionario fue previamente probado en un grupo de sujetos con características similares a los participantes en el estudio.

Uno de los aspectos predeterminados en el diseño del estudio fue la de garantizar el contraste entre la visión de los profesores con respecto a la de los directivos, presuponiendo que cuando se les pregunta exclusivamente a los directivos por su propia labor, pueden presentarse sesgos autoperceptivos.

Como se dijo anteriormente, la construcción de las preguntas de las entrevistas, los grupos focales y el cuestionario se orientó por las tres dimensiones de análisis desarrolladas por Bolívar et al. (2017): [1] Calidad de la enseñanza; [2] Cultura de aprendizaje y trabajo en equipo; y [3] Relación con la comunidad.

Las muestras fueron seleccionadas "por criterio de oportunidad". Se buscó que los liceos participantes pertenecieran a la modalidad de interés: a) Técnico profesional en Chile y Bachillerato Tecnológico en México; b) que los directores contaran con reconocimiento en la comunidad; c) que estuvieran de acuerdo en participar; d) que facilitaran el acceso al equipo directivo; y e) que hubiesen sido evaluados por lo menos 5 años antes de la aplicación del estudio. No se discriminó entre planteles públicos o subvencionados, tomando en cuenta que en ambos países existen diferencias profundas en tanto al sostenimiento. Finalmente, se contó con la participación de cuatro centros educativos: dos liceos chilenos y dos planteles mexicanos. La información correspondiente a los establecimientos participantes se muestra a continuación.

Tabla 1
Establecimientos educativos participantes en el estudio

| Establecimiento | Tipo de sostenedor | Categoría de desempeño | Niveles | Matrícula | Nombre de especialidades | Número de docentes |
|---|--------------------------|--|----------------|-----------|---|---------------------|
| Establecimiento Público | Servicio Local | Insuficiente (Evaluación 2019) | PK-IV Medio | 882 | Enfermería Párvulos Electricidad Gastronomía Administración | 35 docentes de aula |
| Establecimiento Particular Subvencionado | Particular Subvencionado | Medio (Evaluación 2019) | 7°-IV Medio | 668 | Refrigeración Administración | 50 docentes de aula |
| Plantel mexicano 1 Centro de estudios tecnológicos industrial y de servicios | Público | Nivel 3 (escala 1 al 4) Última evaluación 2017 | Medio superior | 1495 | Programación Contabilidad Administración de recursos humanos Cosmetología. | 82 docentes |
| Plantel mexicano 2 Centro de estudios tecnológicos industrial y de servicios | Público | Nivel 3 (escala 1 al 4) Última evaluación 2017 | Medio superior | 1312 | Preparación de alimentos y bebidas. Programación. Laboratorio clínico. Recursos humanos. | 58 docentes |

Nota. Fuente: elaboración propia.

Para la parte cuantitativa se utilizó un instrumento constituido por 36 preguntas, el que fue respondido virtualmente. Previo a su aplicación, se ensayó con el llenado del instrumento para evaluar su consistencia. La muestra estuvo compuesta por un total de 126 docentes, de los cuales un 24.6% es de nacionalidad chilena y un 75.4% es de nacionalidad mexicana. Ambos grupos provienen de los mismos establecimientos participantes en el estudio. En lo referido al género, un 61.3% de quienes respondieron la encuesta en Chile son mujeres, mientras que en México este porcentaje es de un 38.9%. En la siguiente tabla se muestran los docentes participantes de manera comparativa.

Tabla 2

Participantes en el estudio (nacionalidad y género)

| Nacionalidad | Porcentaje en la muestra (%) | Género | Porcentaje de la muestra (%) |
|--------------|------------------------------|--------|------------------------------|
| Chilena | 24.6 | Mujer | 61.3 |
| Mexicana | 75.4 | Hombre | 38.9 |
| Total | 100 | Total | 100 |

Nota. Fuente: elaboración propia.

La participación en el estudio contó con una importante gestión por parte de los investigadores, en primer lugar, para la aceptación del estudio en los establecimientos educativos y para presentar previamente los cuestionarios, y difuminar dudas en caso de que profesores y directivos requirieran hacerlo. Asimismo, se expuso que la información personal, incluyendo los nombres de los participantes no serían revelados y que sus datos serían utilizados exclusivamente para la investigación, de tal manera que las consideraciones éticas estuviesen salvadas y se pudiera confiar en la confidencialidad de las respuestas al momento de publicarlas o divulgar los resultados.

Resultados

Tal como en el diseño metodológico, el análisis de los resultados también se presenta iniciando con los datos cualitativos y posteriormente cuantitativos. Dentro del análisis cualitativo, se expresan las categorías analizadas en el discurso de directivos y el profesorado de manera mezclada, incluyendo fragmentos de entrevistas y de grupos focales;

sin embargo, al presentar dichos testimonios, se aclara cuándo la opinión de los sujetos corresponde al contexto chileno y cuándo al mexicano para observar las diferencias que emergen a la vista.

Análisis cualitativo

Para el caso de Chile, del establecimiento público participaron 2 de los 5 directivos que conforman el equipo completo; en tanto, del establecimiento particular subvencionado fueron parte del estudio 4 de los 5 integrantes del equipo directivo. Por su parte, del primer plantel mexicano participaron 6 de los 8 integrantes del equipo directivo, mientras que, en el caso del segundo plantel, participaron 7 de los 8 miembros del equipo. A continuación, se presentan los resultados de las categorías, diferenciando los resultados obtenidos en el levantamiento de cada país, con el fin de poder analizar las percepciones de los participantes y poder reflejar sus realidades con mayor detalle.

Calidad de la enseñanza

En primer término, para el caso de Chile, tal como muestran algunos estudios (Bolívar, 2006; Bolívar et al., 2017), en ambos establecimientos existe consenso en que aún es necesario avanzar en este punto. Una de las razones que explicarían esta situación es la concepción del desarrollo profesional docente como un proceso formativo, centrado principalmente en la capacitación como instancia central de desarrollo:

De acuerdo a la formación docente, nosotros hemos estipulado que las capacitaciones obviamente son relevantes aquí, y las capacitaciones, ya sean en distintas temáticas o para el proceso de evaluación docente, sea para una metodología en particular como para el aprendizaje basado en problemas, se han hecho para todos los docentes de forma igualitaria. (Directivo, Liceo PS)

Por otro lado, un segundo elemento destacado por los participantes -que es coherente con lo anterior- se refiere a las escasas instancias formativas y de desarrollo que existen para que los docentes del área técnico profesional puedan mejorar sus prácticas pedagógicas:

Desde la formación continua no se les ofrece a ellos [los profesores TP] perfeccionamientos que permitan desarrollar el área pedagógica, pensando en que muchos de ellos no tienen formación de base de profesor, no pasaron por pedagogía (...) tampoco hay capacitación que los ponga al corriente de lo que está haciendo el sector productivo, de los avances tecnológicos en ciertas áreas. Entonces, los profesores están huérfanos, por decirlo así, desde la política pública. (Directivo, Liceo SLE)

Por último, una tercera idea relevante sobre este punto es cuáles son las áreas en las que se focaliza el acompañamiento a los docentes. A este respecto, se observa que en ambos establecimientos existen instancias de apoyo a sus docentes, pero que aún se deben consolidar:

Nosotros hemos estado este año enfocados en observar las prácticas docentes en el aula, ya sea de forma virtual principalmente, y también en algunos casos presencial (...); el equipo de gestión analiza la clase y después se hace una retroalimentación de dicha clase. La retroalimentación está enfocada en apoyar y mejorar ciertas debilidades en ciertos puntos que vemos que están disminuidos y puede mejorarse. (Directivo, Liceo PS)

No obstante, este análisis se centra más bien en la estructura de la clase que en la gestión de la enseñanza aprendizaje propiamente tal.

Nos centramos en la estructura de la clase: que esté bien marcada, el inicio, el desarrollo, el cierre; que la actividad principal de la clase esté centrada en el estudiante, en lo que hace el estudiante, por sobre lo que dice y cómo lo plantea, en cuanto a cátedra, el docente. (Directivo, Liceo PS)

Para el caso de México, por su parte, también se considera que es necesario avanzar en esta categoría. Ello es coherente con los estudios referidos en la presente investigación (Bolívar, 2006; Bolívar et al., 2017).

Para contextualizar, se observa que la supervisión de la calidad de la enseñanza es una función primordial del Departamento de Servicios Docentes (SD). El jefe de SD promueve entre el profesorado el apego a los programas vigentes y la utilización de métodos y técnicas didácticas apropiadas para cada programa (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2008). El principal espacio para la realización

de estas actividades son las sesiones de academia, que consisten en reuniones de profesores organizados por pares de especialidad.

En las academias

se da ese intercambio de situaciones que van surgiendo; pero también se planean a lo largo del semestre. Desde el inicio del semestre hay una reunión de academia previa y durante el semestre hay algunas reuniones más donde van analizando el resultado, y, finalmente, cuando termina el semestre se lleva otra reunión de academia en donde se analiza todo lo que se logró y se propone para el siguiente periodo los trabajos a realizar. (P2)

En cada academia hay un presidente que se encarga “de dar seguimiento a cada uno de los docentes” (P6). En este seguimiento se basa “el plan elaborado en conjunto”, en el que se determinan las acciones para “poder rescatar al mayor número de alumnos” y decidir los apoyos complementarios a las estrategias que son necesarios como, por ejemplo, que “algunas editoriales nos brinden su apoyo para poder dar a un precio accesible el material de trabajo” (P5). El presidente también funge como representante en reuniones de academia a nivel estatal y federal, y se encarga de informar al grupo local sobre los acuerdos tomados.

Aunque en las academias los profesores desarrollan proyectos colectivos, este trabajo suele realizarse desde las lógicas de cada especialidad y falta “que la academia de matemáticas dialogue con la academia de química y la de química dialogue con la de física”; “nos cuesta mucho sentarnos a la mesa y hacer un trabajo transversal” (P1).

Cultura de aprendizaje y trabajo en equipo

Para el caso de Chile, ambos establecimientos afirman que falta avanzar en esta dimensión. Ello es coherente con estudios que apuntan en esta misma dirección (Bolívar, 2006; Bolívar et al., 2017) quienes, reconocen avances en esta materia, pero apuntan que aún se trata de un trabajo incipiente.

Este proceso de apoyo y colaboración a los equipos y a los docentes para mejorar las prácticas de aprendizaje de los estudiantes también se da en un ambiente colaborativo en

las mismas reuniones del departamento. Yo creo que eso es importante de señalar, que existe un coordinador, como un mentor, en este caso el coordinador de cada área, que va liderando distintos equipos. Y, ahí, también se ve este liderazgo distributivo que se ha querido implementar (...) donde el jefe de departamento va colaborando y apoyando los procesos de monitoreo con el mismo docente (...), el compartir prácticas exitosas. (Directivo Liceo PS)

Estamos de forma incipiente trabajando el aprendizaje colaborativo (...). Gastronomía puede trabajar con matemática, gastronomía también puede trabajar con historia (...). Tuvimos una experiencia que fue bien gratificante, que la profesora de gastronomía empezó a enseñar el reciclaje o la comida más sustentable (...) y hubo un trabajo con matemáticas porque de hecho las matemáticas están en la cocina, o sea cuando uno hace pan, obviamente que hay una porción, no es solo llegar y echar harina o echar levadura. (Directivo Liceo SLE)

Para el caso de México, la construcción de planes de mejora comunes y las academias -que son espacios de trabajo en conjunto-, el trabajo colaborativo no es algo que se encuentre consolidado. Ello coincide con las investigaciones de referencias de este estudio (Bolívar, 2006; Bolívar et al., 2017): “nos cuesta mucho trabajar en equipo (...) y compartir información y llevar a la realidad un proyecto conjunto” (D1), y “nos cuesta mucho la colaboración, salvo sus honrosas excepciones, pues somos una cultura que está muy dada a trabajar desde lo individual” (D1).

El responsable de coordinar estas acciones es el jefe de planeación y evaluación, quien gestiona y supervisa el desarrollo conjunto del programa operativo, las metas y presupuestos (SEP, 2008). Al respecto, las propuestas que se realizan

desde el equipo directivo, siempre tienen que tomar en cuenta a los docentes que son el primer contacto con los educandos. Ellos son finalmente quienes aterrizan todas las propuestas que se hacen desde nosotros los directivos; si no se los toma en cuenta a ellos en primero término (...) difícilmente nuestras propuestas van a ser aterrizadas. (D7)

La cultura de aprendizaje, por su parte, parece estar impulsada principalmente por mecanismos institucionalizados. El jefe de vinculación es responsable de establecer convenios con instituciones para la

formación de los trabajadores (SEP, 2008). Este “se acerca a las universidades (...) y hace la pregunta literal ¿qué curso me puedes ofrecer para mis maestros?” (D1). Los vínculos para la formación docente con frecuencia son con instituciones privadas:

fue una crítica que le hice a la vinculadora. Le dije: es que me traen muchas propuestas de escuelas privadas y está bien, yo no demerito su trabajo; pero necesito también que subamos el nivel, que vayamos con un politécnico, que vayamos con una [universidad pública]. (D1)

La formación para los profesores también se oferta desde el sistema federal y estatal. Desde el federal, se ofrecen cursos y diplomados de contenido general y de extensión variable entre cinco y cuarenta horas, cuyas convocatorias son promovidas por el equipo directivo. Si bien, como señala un participante, “en la última convocatoria que hubo (...) me sorprendió, lo aplaudí y ya nos empezaron a dar diplomados de 100 horas, de 120 horas en donde el acompañamiento es más serio, más formal...” (D1), existe un vacío de formación para los profesores de especialidad.

está enfocada a un área genérica, (...) y da por hecho de que todo el mundo lo necesita; por ejemplo, la comprensión lectora: sí, todo mundo la necesita. Las habilidades socioemocionales: sí, todo mundo las necesita. La pregunta es ¿qué sucede para el contador o para el administrador o para el cosmetólogo cuando necesita actualizarse y el propio sistema o subsistema no se lo da? La pregunta que se hacen ellos es, ¿y quién me capacita en mi área especializada? (D1)

La “coordinación estatal trata de llenar esos huecos que a la propia coordinación federal se le escapan”. Hacen vinculaciones con universidades, “por ejemplo, en los periodos vacacionales (...) y también nos ofertan cursos para que el profesor pueda seguirse capacitando; considero que ahí también es cuando los profesores de especialidad tienen la oportunidad de formarse” (D3).

Otras alternativas de desarrollo profesional son:

(1) La beca comisión, que consiste en que tú tienes que ser trabajador de la Secretaría de Educación Pública, meten sus papeles para ingresar a una universidad de prestigio, sobre todo, si está enfocado al área de educación. Si te admite la universidad (...), la SEP te dice: vete a estudiar los años que

sean necesarios. Te seguimos pagando tu salario y no pierdes tu puesto porque me interesa tener gente preparada. Esa es la beca comisión.

(2) El año sabático, en el que los profesores son liberados de sus responsabilidades docentes manteniendo su salario y beneficios laborales para realizar desarrollo profesional o completar un proceso de titulación.

(3) El programa ALIDET, en el que el profesor va a estar haciendo investigación educativa dentro de la escuela con una descarga que va a ser para que se dedique a hacer esas funciones; tiene la oportunidad de ir a congresos estatales, nacionales, publicar, si así lo consideran las autoridades que su trabajo lo amerita. (D1)

Relación con la comunidad

Finalmente, tanto para el caso de Chile como para el de México, se observa que esta categoría es -a juicio de los directivos- la de mayor consolidación, en tanto, ambos establecimientos declaran tener estrategias concretas para relacionarse con la comunidad. Ello también es coherente con algunos estudios (Bolívar, 2006; Bolívar et al., 2017):

Nosotros tenemos un Consejo Asesor Empresarial. Este Consejo Asesor Empresarial nos asesora el vínculo con el sector productivo. El foco de análisis del Consejo Asesor Empresarial está asociado primero a cuáles son las necesidades laborales, en este caso del sector productivo que es lo que requieren ellos en realidad de nuestros estudiantes. (Directivo Liceo PS)

Nosotros tenemos estándares que están asociados a los convenios con las empresas y adicionalmente convenios con instituciones de educación superior que están asociadas principalmente a hacer (...), a articular con algunos módulos y asignaturas que nosotros tenemos, y también convenios que son colaborativos con nuestro colegio para que las universidades lleguen acá o institutos profesionales dicten charlas a los estudiantes y a los docentes. (Directivo Liceo PS)

Hay alianzas con el mundo de la educación superior, pero que, sin embargo, no son en el área técnico profesional, entonces, como dijo don Oscar, yo estude en una universidad que tiene

una tradición técnica pero que, sin embargo, no la ofrece a la comunidad educativa de un colegio TP, ni las asesorías en el área técnico profesionales, ni los acompañamientos en el área técnico profesional, teniendo ellos facultades. (Directivo Liceo SLE)

Para el caso de México, por su parte, la relación con la comunidad estudiantil y con el sector productivo han sido aspectos afectados por la pandemia: “te mentiría si te dijera que ya existe un plan, ahorita estamos muy preocupados con el regreso de los jóvenes”. Se plantea retomar acciones realizadas en el pasado: “Seguramente podríamos replantear lo que alguna vez sucedió: los jefes de grupo, que se conviertan en líderes, en portavoces del grupo” (D1).

En lo referente a la relación con el sector productivo,

ahorita por el año atípico que estamos viviendo pues no se llevó a cabo, pero normalmente buscamos y, también, se tiene convenio con empresas, escuelas, para que ellos vayan desarrollando su servicio social allá y se busca la forma de que ellos puedan cimentar mejor la formación académica. (D1)

Estas acciones se realizan desde el departamento de vinculación con apoyo de otras áreas dentro de la subdirección técnica, “pues una de las finalidades es reforzar los conocimientos que adquieren en la propia escuela y darse cuenta de cómo funciona esto en la vida real” (D3).

Análisis cuantitativo

En lo que respecta a la edad de los docentes, se observa que en Chile el mayor porcentaje se concentra en el rango entre los 30 y los 44 años, mientras que, en México, la mayoría se encuentra entre los 45 y los 60 años. En cuanto a los años de ejercicio profesional, en Chile se observa que el profesorado en su mayoría (29%) posee entre 1 a 5 años de experiencia, en tanto en México, casi la mitad de los encuestados (49,5%) tiene más de 20 años de experiencia. Finalmente, en lo tocante a los grados académicos obtenidos, se observa que, en Chile, la mayoría (83,9%) de los docentes encuestados cuenta con el grado de licenciados y un 12,9% cuenta con magíster. Ninguno de los encuestados declaró poseer el grado de doctor. Por su parte, para el caso de México la situación es distinta. Mientras

que en 53,7% de los encuestados declaró poseer el grado de licenciado, un 32,6% señaló contar con un magíster y un 9,5% afirmó haber cursado un doctorado. Esto puede observarse en la tabla 3.

Tabla 3

Descripción de docentes que respondieron la encuesta

| País | 18-29 años | 30-44 años | 45-60 años | Más de 60 años |
|--------|------------|------------|------------|----------------|
| Chile | 22,6% | 48,4% | 16,1% | 12,9% |
| México | 5,3% | 32,6% | 52,6% | 9,5% |

| País | Más de 20 años | 1 a 5 años | 11 a 15 años | 16 a 20 años | 6 a 10 años |
|--------|----------------|------------|--------------|--------------|-------------|
| Chile | 19,4% | 29,0% | 25,8% | 9,7% | 12,9% |
| México | 49,5% | 13,7% | 13,7% | 8,4% | 13,7% |

| País | Nivel técnico | Licenciatura | Magister o Maestría | Doctorado |
|--------|---------------|--------------|---------------------|-----------|
| Chile | 3,2% | 83,9% | 12,9% | 0,0% |
| México | 4,2% | 53,7% | 32,6% | 9,5% |

Nota. Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la categoría *Calidad de la enseñanza*, los resultados muestran que para el caso de Chile los docentes perciben que 6 de las 12 prácticas de liderazgo y desarrollo profesional docente se llevan a cabo “siempre” o “casi siempre” en porcentajes superiores a 75%, siendo las más altas *se dispone del profesorado con la experiencia necesaria para desarrollar una enseñanza que mejore el aprendizaje del alumnado* (100%) y *se planifica la enseñanza que requiere el alumnado con necesidades especiales a partir de los datos de evaluación* (96.7%). En tanto, para el caso de México se observa que los docentes de ese país consideran que 9 de 12 de estas prácticas son realizadas en sus planteles “siempre” o “casi siempre” en porcentajes superiores a 75%. En específico, las prácticas más valoradas son *se planifica un calendario que posibilita una enseñanza de calidad* (93.7%) y *se dispone del profesorado con la experiencia necesaria para desarrollar una enseñanza que mejore el aprendizaje del alumnado* (91.6%).

En lo que respecta a *Cultura de aprendizaje y trabajo en equipo*, los resultados muestran que los docentes chilenos valoran

altamente las prácticas relacionadas con esta categoría, puesto que consideran que todas las prácticas de liderazgo y desarrollo profesional docente son llevadas a cabo “siempre” o “casi siempre” en porcentajes superiores a 75%. En particular, las prácticas más valoradas son *se planifica un ambiente favorable en el que el aprendizaje del alumnado es el eje central, se apuesta por una cultura de aprendizaje que respeta la diversidad del alumnado y se promueve que los estudiantes participen en la comunidad escolar*, todas ellas con 96,8% de valoración. Por su parte, los docentes mexicanos también otorgan una alta valoración a las prácticas de esta categoría (11 de 12 prácticas tiene porcentajes de “siempre” y “casi siempre” superiores a 75%). En específico, las prácticas más valoradas son *se apuesta por una cultura de aprendizaje que respeta la diversidad del alumnado* (89.5%) y *se promueve que los estudiantes participen en la comunidad escolar* (89.5%).

Finalmente, en lo referido a *Relación con la comunidad*, tanto los docentes chilenos como los mexicanos otorgan una baja valoración a las prácticas de esta categoría. En el caso de Chile, solo tres de las 12 prácticas son llevadas a cabo “siempre” o “casi siempre” en porcentajes superiores a 75%. En el caso de Chile, las prácticas identificadas son *se desarrolla programas que atiendan las necesidades de la comunidad* (77.4%), *se crea relaciones con las empresas para apoyar el aprendizaje social y académico del alumnado* (77.4%), *se promueve el fomento de mecanismos para llegar a las familias que están menos implicadas y se crea relaciones con las empresas para apoyar el aprendizaje social y académico del alumnado* (77.4%). En México solo la práctica *se dispone de un plan para impulsar acciones con la comunidad coherentes con las metas educativas* (76.8%) obtiene una alta valoración.

Discusión y conclusiones

Los resultados de esta investigación son consistentes con otras investigaciones (Bolívar, 2006; Bolívar et al., 2017) desarrolladas en contextos de habla hispana, con cultura latina y dan muestra de que las prácticas de liderazgo en relación con el desarrollo profesional docente en el nivel técnico, se encuentran en una etapa aún incipiente.

Desde la óptica de los directivos, de las tres dimensiones en estudio, se considera que solo una de ellas se encuentra en proceso de consolidación (*Relación con la comunidad*). Una posible explicación

para este fenómeno guarda relación con que se trata de un aspecto estrechamente vinculado con la gestión y, por tanto, atribuible especialmente al trabajo directivo.

Desde la percepción de los docentes, también ocurre que se considera solo una de las categorías en un adecuado nivel de afianzamiento (*Cultura de aprendizaje y trabajo en equipo*), esto podría ser explicado por cuanto se trata de una variable relacionada directamente con la gestión de aula y de los procesos de enseñanza aprendizaje por parte del profesorado.

De las tres dimensiones, en solo una de ellas existe consenso respecto a la percepción (baja en este caso) entre directivos y docentes (*Calidad de la enseñanza*). Ello podría ser atribuible a la escasa capacidad por parte de la dirección escolar para intervenir en los procesos de enseñanza en el aula, que quedan al arbitrio de cada docente (Bolívar, 2006).

En una perspectiva comparada, se observa que las percepciones, tanto de directivos como de docentes en ambos países, son coincidentes respecto a la valoración otorgada a cada una de las tres categorías analizadas, lo que estaría mostrando que los desafíos respecto al desarrollo profesional docente tienen una base común. Esto sería un reflejo de que las necesidades docentes poseen puntos de encuentro, independiente de las fronteras en las que se encuentren. Por otro lado, los resultados muestran que para la categoría *Cultura de aprendizaje y trabajo en equipo*, son los docentes quienes le otorgan la más alta valoración, mientras que los directivos creen que su nivel de desarrollo se encuentra en un nivel medio.

Respecto a *Relación con la comunidad* se aprecia que es la categoría con mejor percepción por parte de los directivos, pero es la que tiene más baja percepción según los docentes. Estos resultados son coherentes con Bolívar et al. (2017), quienes afirman que los directivos escolares son los que tienen una mejor percepción del ejercicio de esta práctica de liderazgo eficaz. Asimismo -señalan los autores- la dirección es quien mejor estima su capacidad, seguida por los inspectores, quienes realizan una mejor valoración que los docentes, que resultan ser los más críticos.

Estos resultados representan, en su conjunto, significativos desafíos para la política pública. En primer término, la *calidad de la enseñanza* -entendida como las prácticas docentes eficaces que maximizan el aprendizaje académico y social de los estudiantes- posee una

baja valoración tanto por parte de directivos como de docentes y tanto en Chile como en México, por lo cual debiera ser el foco principal de atención de las políticas de apoyo y orientación hacia los establecimientos escolares. Esto adquiere mayor relevancia en la educación técnico profesional, dada la baja formación pedagógica de un número no menor de quienes enseñan en este tipo de instituciones.

En lo que respecta a *Cultura de aprendizaje y trabajo en equipo* -definida como la construcción de una cultura escolar con normas y valores compartidos, diálogo reflexivo, interdependencia, práctica pública y trabajo en colaboración, que coadyuve a incrementar el “capital profesional” en cada escuela- se observa que, dados los resultados, -que muestran alta valoración por parte de los docentes y media por parte de los directivos-, la política debiera avanzar en proponer estrategias concretas de articulación para fortalecer el trabajo colaborativo que se desarrolla en los establecimientos técnicos, especialmente considerando que evidencia reciente muestra que liceos técnicos profesionales con trayectorias sostenidas de mejoramiento presentan prácticas de trabajo colaborativo consolidadas (Rojas et al., 2024).

Por último, en lo referido a *Relación con la comunidad* -definida como la construcción de un sentido de comunidad en el centro escolar y más ampliamente en la comunidad educativa- se requiere que la política educativa diseñe estrategias efectivas de apoyo para que los directivos de los liceos técnico-profesionales sean capaces de integrar tanto a los docentes como a los estudiantes en instancias de vinculación con la comunidad, la educación superior y el sector productivo.

Atendiendo a los dos supuestos iniciales de esta investigación, se puede concluir, en el caso de los establecimientos chilenos, que, al contrario de lo que se pensaba, la consolidación de las políticas públicas en liderazgo para el desarrollo profesional docente, no necesariamente han permeado del todo los liceos incluidos en este estudio, además de los grandes esfuerzos por procurar políticas públicas hacia la eficiencia. En el caso de los planteles de México, sí se observa en las opiniones de directivos y profesores cómo identifican la inconsistencia en las estrategias y enfoques adoptados a lo largo de diferentes periodos del sistema educativo que han generado un entorno inestable en los bachilleratos para la comprensión de programas de desarrollo docente, por lo menos a mediano plazo.

Como un pendiente del estudio, es necesario cuestionar en estudios posteriores de qué manera el liderazgo educativo y las políticas están respondiendo a las cambiantes demandas del entorno educativo, comunitario y social, y a los avances tecnológicos de la sociedad global; y de qué manera se eficienta la inversión en la formación técnico profesional de ambos contextos.

Referencias

- BARRÓN, C. (2005). Formación de profesionales y política educativa en la década de los noventa. *Perfiles educativos*, 27(108). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982005000100004
- BOLÍVAR, A. (2006). A liderança educacional e a direcção escolar em Espanha: entre a necessidade e a (im)possibilidade. *Administração Educacional*, (6), 76-93.
- BOLÍVAR, A. (2014). Liderazgo educativo y desarrollo profesional docente: Una revisión internacional. En J. Ulloa y S. Rodríguez (Eds.), *Liderazgo escolar y desarrollo profesional de docentes: Aportes para la mejora de la escuela* (pp. 61-103). RIL Editores.
- BOLÍVAR, A. (2017). El mejoramiento de la escuela: Líneas actuales de investigación. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 51, (2), 5-27. https://doi.org/10.14195/1647-8614_51-2_1
- BOLÍVAR, A., CABALLERO, K. Y GARCÍA-GARNICA, M. (2017). Evaluación multidimensional del liderazgo pedagógico: claves para la mejora escolar. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(95), 483-506. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017002500780>
- CHÁVEZ RODRÍGUEZ, J. A. Y PÉREZ LEMUS, L. (2008). Aproximación a la educación comparada como ciencia. *Educación*, (123), 21-26.
- Gobierno de México (2023). *Oferta Educativa Educación Media Superior, Acciones y Programas*. <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/oferta-educativa-educacion-media-superior>
- HALLINGER, P. Y HECK, R. (2002). What Do You Call People with Visions? The Role of Vision, Mission and Goals in School Leadership and Improvement. En K. Leithwood y P. Hallinger (Eds.), *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration* (pp. 9-40). Kluwer Academic.
- HORN, A. Y MARFÁN, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: Revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, 9(2), 82-104. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-116>
- Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI) (2023). *Matrícula escolar por entidad federativa según nivel educativo*.

- Programas de Información. <https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=ac13059d-e874-4962-93bb-74f2c58a3cb9>
- LEITHWOOD, K. (2009). ¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación. Fundación Chile. https://educacion-en-beta.webnode.cl/_files/200000210-c31d8c417c/LIDERAR%E2%80%9494ESCUELA.pdf
- LEITHWOOD, K. Y RIEHL, C. (2005). What we know about successful leadership? En W. Firestone y C. Riehl (Eds.), *A new agenda: Directions for research on educational leadership* (pp. 12-27). Teachers College Press.
- LEITHWOOD, K. Y SEASHORE, K. (2011). *Linking leadership to student learning*. Josey-Bass.
- LEITHWOOD, K., HARRIS, A. Y HOPKINS, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación, 30 de septiembre de 2019. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- MARTÍNEZ, T. (2019). Educación tecnológica. Historia, dimensión y presupuesto. Centro de Investigación Económica y Presupuestaria, A. C. <https://ciep.mx/Tv28>
- Mineduc (2020). Datos abiertos. <https://datosabiertos.mineduc.cl/>
- MORENO, P. (1995). Neoliberalismo económico y reforma educativa. *Perfiles Educativos*, (67), 1-7. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13206701>
- Ocde (2016). *School leadership for learning: Insights from TALIS 2013*. TALIS, Ocde Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264258341-en>
- PIOVANI, J. (1998). *Comparative Research Design: life courses impact on the disengagement with the political functions of citizenship in contemporary Western Europe*. [S.l.: s.n.].
- ROBINSON, V. (2016). Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: afrontar el reto del cambio. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela: Nueve miradas* (pp. 45-80). Ediciones Universidad Diego Portales.
- ROBINSON, V., LLOYD, C. Y ROWE, K. (2014). El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes: Un análisis de los efectos diferenciales de los tipos de liderazgo. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 12(4), 13-40. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2835>
- ROJAS, A., MAUREIRA, O.; AHUMADA, L; Y VIDAL MUÑOZ, E. (2024). Colaboración y distribución del liderazgo: claves para la mejora en la educación secundaria técnico profesional en Chile. *Práxis Educativa*, 19, 1-19. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.19.22911.009>
- SÉPULVEDA, L. Y VALDEBENITO, M. J. (2019). *Educación Técnica Profesional ¿Hacia dónde vamos? Políticas, reformas y nuevos contextos de desarrollo*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

- SEP (2008). "acuerdo número 449 por el que se establecen las competencias que definen el Perfil del Director en los planteles que imparten educación del tipo medio superior", Diario Oficial de la Federación, 2 de diciembre. Disponible en: https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_449_competencias_perfil_director.pdf
- SEVILLA, M. P. (2018). Educación Técnica Profesional en Chile: Antecedentes y claves de diagnóstico. Ministerio de Educación. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/548/MONO-466.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- SEVILLA, M. P. Y DUTRA, G. (2016). La enseñanza y formación técnico profesional en América Latina y el Caribe una perspectiva regional hacia 2030. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260709/PDF/260709spa.pdf.multi>
- STAKE, R. (2010). Investigación con estudio de casos. Morata.
- VAILLANT, D. Y MARCELO, C. (2015). El ABC y D de la formación docente. Editorial Narcea.
- VALDEBENITO, M. J. (2021). *Estado del arte de la educación media técnico profesional en Latinoamérica 2016-2020*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378122/PDF/378122spa.pdf.multi>
- ZANCAJO, A. Y VALIENTE, O. (2019). Evolución de las políticas de ETP en Chile: entre el capital humano y el derecho a la educación. En L. Sepúlveda y M. J. Valdebenito (Eds.), *Educación Técnica Profesional. ¿Hacia dónde vamos? Políticas, reformas y nuevos contextos de desarrollo* (pp. 57-89). Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

