

PROFESIONALISMO DOCENTE DE PROFESORES DE EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICO PROFESIONAL CON TÍTULO HABILITANTE. UN ESTUDIO DE CASO*

PROFESSIONALISM IN VOCATIONAL EDUCATION
TEACHERS WITH ENABLING DEGREE. A CASE STUDY

NATALIA ÁLVAREZ RODRÍGUEZ**

Resumen

En este artículo se presentan los resultados de una investigación sobre cómo asumen su profesionalización los docentes técnicos con título habilitante para el ejercicio docente en establecimientos técnicos profesionales. Para ello se describen en un inicio de manera general las características de la formación de profesores del área técnica en Chile, considerando la modalidad existente, sus concepciones y expectativas. En este contexto se aborda una serie de concepciones teóricas que contribuirán a diferenciar los conceptos de profesión, profesionalismo y profesionalización, las que permiten desarrollar el perfil del profesional docente. De los resultados obtenidos a partir de las entrevistas, los sujetos nos indican que el concepto de profesionalización se cimienta en una base confusa, constituida por cualidades diversas como la vocación, autonomía, empatía y el liderazgo, y se relaciona de forma directa con el perfeccionamiento.

Palabras clave: Profesión, profesionalismo, profesionalización, educación técnico profesional.

* Este artículo es una síntesis de los capítulos principales de la tesis de Magíster de la autora, titulada "Análisis de la asunción del profesionalismo docente que tienen los profesionales del área técnica con título habilitante para el ejercicio docente, un estudio de caso", presentada en la Escuela de Graduados de la Universidad Católica de la Santísima Concepción para optar al grado de Magíster en Evaluación Curricular (2008).

** Profesora de Educación General Básica (UCSC); Especialista en Lenguaje y Comunicación, Universidad de Concepción; Diplomado en Evaluación Curricular; Magíster en Evaluación Curricular, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. E-mail: nattybudini@hotmail.com

Abstract

This article presents the results of an investigation regarding how professionals in the vocational education area with enabling degree for the teaching practice assume their professionalization as VET teachers. To do so, general features of technical teacher's training in Chile are described, considering the existing mode, their ideas and expectations. In this context, a set of theoretical assumptions will be described. They help to make differences between the concepts of profession, professionalism and professionalization, which support the development of a teacher's professional profile. The results obtained from the information declared by the interviewees indicates that the concept of professionalism is founded on a confused and diverse basis. Teacher professionalization is consisting of qualities like vocation, autonomy, empathy and leadership and is directly related to advanced training courses.

Keywords: Profession, professionalism and professionalization.

1. Introducción

LA PROFESIONALIZACIÓN docente es un tema que ha sido objeto de múltiples debates conceptuales de la política educativa. La dificultad para acotar una definición general de “profesionalización” en el ámbito pedagógico se debe, probablemente, a su semejanza con otros conceptos relacionados, tales como profesión o profesionalismo. Así lo expresa Fernández Cruz (1999), quien señala que en la actualidad los términos profesión, profesionalismo y profesionalización resultan ambiguos, lo que complejiza su aplicación en los contextos normativos educativos y dificulta su aplicación práctica.

Los términos profesión, profesionalismo y profesionalización poseen significados diversos, según el país y el contexto específico, llegando a ser producto de un determinado marco social, cultural e ideológico que influye en la práctica laboral, considerando que las profesiones son legitimadas por el contexto social en el que se desarrollan. Imbernón (1994, citado por Almada, 2015) señala que el término “profesional” suscribe a una visión ideológica legitimadora que reivindica para los profesionales un carácter elitista, la priorización de un conocimiento profesional y el predominio de una estructura jerárquica al servicio de los clientes. Por consiguiente, podemos afirmar que es más difícil

aún aplicar estos tres conceptos a las actividades laborales de carácter social, donde los individuos y las diversas actividades específicas adquieren gran importancia.

Parece ser un consenso que, en el ámbito educativo, la profesionalización se refiere a las cualidades que debe poseer el profesional de la educación. Se considera que la amplitud de interpretaciones y enfoques en torno al término se puede haber incidido en la ausencia de una visión institucional superior que dé las directrices de la profesionalización de los docentes técnicos. Al carecer de una directriz, los docentes técnicos han debido enfrentar una labor que les puede ser, al principio, ajena, basados en sus propias conceptualizaciones sobre lo que implica educar o ser un profesional de la educación.

La situación problemática que sirve de foco a esta investigación surge a partir de la necesidad de conocer cómo asumen su profesionalización los profesionales del área técnica con título habilitante para el ejercicio profesional docente en establecimientos de educación técnico-profesional.

En la primera parte se apuntará a describir las características generales de la formación docente de los profesionales del área técnica, considerando las diferentes modalidades existentes en Chile. Al mismo tiempo, se procederá a discutir una serie de supuestos teóricos, políticos e ideológicos en torno al concepto de “profesionalización docente”. En segundo lugar, se analizarán los supuestos que subyacen a la configuración del rol docente, en especial su profesionalización.

A partir de esta revisión conceptual se expondrán las diferentes variantes del concepto de profesionalización docente que declaran los profesionales técnicos con título habilitante. En función de dicho concepto, indagaremos cómo asumen su rol en la institución educativa, desde una perspectiva fenomenológica –estudio de caso– como un técnico prestador de servicios educativos o como un profesional de la educación.

1.1. Problematización

Los docentes del área técnica-profesional de la educación media cuentan con alta formación técnica, como lo han demostrado los estudios

realizados por el MINEDUC (2003). Sin embargo, los profesionales técnicos con título habilitante para el ejercicio docente en estos establecimientos se encuentran poco preparados en el ámbito pedagógico. Así lo señala un documento posterior emanado del MINEDUC (2005) titulado “Más y mejores técnicos para Chile” en el que se expone la necesidad de reforzar la formación y mantener actualizado a los docentes técnicos especialmente en lo referido a aspectos pedagógicos: manejo de estrategias pedagógicas, metodológicas y enfoques e instrumentos de evaluación.

La misma institución señala la necesidad de establecer un marco de criterios para la formación inicial y la capacitación de docentes e instructores para todos los niveles de educación media técnico profesional: “se trata de abordar la capacitación que incluya lo pedagógico de la formación para impartir una especialidad: dialéctica de evaluación de competencias técnicas y tecnológicas, emprendimiento, gestión de pequeñas empresas, etc.” (MINEDUC, 2005, p. 23). Otras investigaciones se focalizan en las necesidades que tienen los profesionales del área técnica respecto al uso adecuado de los medios didácticos, especialmente las tecnologías de la información y comunicación (Chile Califica, 2006). Asimismo, se reconoce la necesidad de actualización tecnológica que se está aplicando hoy en la industria, destacando y valorando la experiencia que el docente puede adquirir en ella y la necesidad de conocer el mercado laboral.

Las investigaciones citadas anteriormente solo han abordado el problema de la profesionalización de la docencia técnica desde el punto de vista de perfiles y diagnósticos del desempeño. En vista de aquello, se considera necesario incorporar la perspectiva de los protagonistas del proceso: los propios docentes técnicos, mediante la descripción de cómo asumen su profesionalización docente al interior de la institución educativa. A partir de esto se darán a conocer las concepciones y visiones que puedan tener estos profesionales, de acuerdo a su trayectoria laboral; y los intereses o motivaciones que los han incentivado al ejercicio docente. También se pretende extraer de sus experiencias aquellos elementos que se consideran limitantes en el ejercicio profesional.

1.2. Objetivos de investigación

En este contexto, se plantea como objetivo general de nuestra investigación develar cómo asumen la profesionalización docente los profesionales del área técnica con título habilitante para el ejercicio docente de un liceo industrial de la comuna de Coronel. Para este efecto se han establecido los siguientes objetivos específicos:

- 1) Identificar qué entienden por profesionalización docente los profesionales del área técnica con título habilitante insertos en educación.
- 2) Identificar los elementos constituyentes que deben estar presentes en la profesión docente, según los profesionales del área técnica con título habilitante.

2. Marco teórico y conceptual

A continuación se presenta de manera sucinta el contexto conceptual que focaliza el problema de estudio sobre cómo asume su profesión el docente del área técnica. Se inicia con una breve exposición sobre el origen del programa de titulación para profesionales de otras áreas que ejercen la docencia con título habilitante en Chile, deteniéndonos en sus avances y limitantes hasta llegar a la época actual. Posteriormente, presentaremos los supuestos que subyacen a los conceptos de profesión, profesionalismo y profesionalización que configuran el rol del docente técnico.

2.1. Origen y formación de docentes para la educación técnico profesional

La Enseñanza Media Técnica-Profesional (EMTP) nace en Chile a fines de la década de 1960 en el contexto de la reforma educacional de la época, como alternativa de orientación a la vida del trabajo, pero abierta a la continuidad de los estudios superiores.

Con el propósito de impulsar y apoyar la Reforma Educacional de 1965, el Presidente de la República don Eduardo Frei Montalva y el

Ministro de Educación don Juan Gómez Millas tomaron la iniciativa de concentrar las diversas instancias de perfeccionamiento de profesores que ya existían y crearon el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Así nació institucionalmente el CPEIP, por Ley N° 16.617, el 31 de enero de 1967 con una clara orientación a la renovación de las metodologías de enseñanza y las estrategias de aprendizaje, alentando de este modo la innovación en las aulas.

En la actualidad, el CPEIP apoya la formación continua de los docentes técnicos en tres frentes: el perfeccionamiento docente, el otorgamiento del título de profesor de enseñanza media técnico-profesional (Chile Califica, 2006) y la Capacitación para la apropiación de las nuevas bases curriculares TP (en vigencia desde el año 2015) (Educarchile, 2013).

2.2. Titulación y habilitación del docente técnico

A continuación se presentan los requisitos que debe poseer el profesional técnico al momento de ejercer su función docente. El Decreto 352 titulado “Reglamenta ejercicio de la función docente” establece como requisitos para la Educación Media Humanista-Científica o Técnica-Profesional:

1. Ser egresado de pedagogía en media correspondiente al mismo subsector o módulo de aprendizaje.
2. Ser técnico de nivel medio titulado en un establecimiento técnico-profesional estatal o particular reconocido oficialmente en la misma especialidad del subsector o módulo de aprendizaje.
3. Estar cursando estudios regulares de pedagogía en Educación Media Técnico-Profesional en la misma especialidad del subsector o módulo de aprendizaje, con un mínimo de seis semestres aprobados.

Los sostenedores de establecimientos educacionales donde se desempeñen las personas autorizadas para ejercer docencia de aula según las reglas del presente reglamento deberán entregar a la Secretaría Regional Ministerial de Educación respectiva, al término del plazo de

las autorizaciones, un informe de desempeño, el que considerará, a lo menos, los siguientes aspectos: 1. Preparación de la enseñanza. 2. Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje. 3. Enseñanza para el aprendizaje de todos los alumnos. 4. Responsabilidad profesional (MINEDUC, 2003, p. 6).

En los párrafos siguientes se expondrán distintos enfoques de autores que establecen algunos rasgos característicos para la profesión docente, que servirán de pauta para el análisis, con el fin de visualizar la complejidad que entraña el discurso de la profesionalización. Primero, se establecen diferencias entre los conceptos en estudio: profesión, profesionalismo y profesionalización.

2.3. Profesión

La profesión referida a la práctica educativa del profesorado, según Contreras (1999), consiste en “una competencia que posee una dimensión necesaria para el desarrollo del compromiso ético, social, al capital de conocimiento disponible, a los recursos intelectuales de que se dispone, a la flexibilidad y profundidad” (p. 59). Es decir, la profesión ha de enmarcarse dentro de los aspectos morales que regulan la conducta humana, que ayudan a involucrarse en el plano social, a través de las cualidades del conocimiento que posee el profesional docente.

La Organización de Estados Iberoamericanos (Bar, 1999) define por su parte a la profesión como una combinación estructural de conocimientos acreditados mediante títulos, autonomía en el desempeño, prestigio académico y reconocimiento social. Skopp (citado por Contreras, 1999), por otro lado, caracteriza a la profesión como: “Un saber sistemático y global; poder sobre el cliente; actitud de servicio ante sus clientes; autonomía o control profesional independiente; prestigio social y reconocimiento legal y público de su status” (p. 12). Este autor sostiene que la profesión debe poseer el saber profesional respecto de qué realizará como profesional, también debe tener la disposición en una actitud de entrega hacia los clientes respecto de lo que requieran de él, además de la constancia al actualizar sus conocimientos en forma periódica y por compromiso personal y, por último, que reciba reconocimiento social y legal.

Fernández Cruz (1999), por su parte, ha identificado cinco rasgos característicos de una profesión: competencia, o cualificación en un campo de conocimientos; vocación, o sentido de servicio a sus semejantes; licencia, o exclusividad en su campo de ejercicio; independencia, o autonomía, tanto frente las organizaciones como frente a los clientes; autorregulación, o regulación y control ejercido por el propio colectivo profesional. A estos rasgos el autor agrega que en cualquier profesión existen requisitos básicos que intervienen directamente en la disciplina escogida y que son necesarios para desarrollar una labor profesional acorde a las exigencias requeridas por el mercado actual del conocimiento y del servicio.

Ya sea desde el análisis que realiza Skopp o Fernández Enguita, las profesiones o desarrollo de una cultura profesional tienen que ver, en el profesorado, con los conocimientos existentes entre las orientaciones conceptuales o visiones sobre su función y con los procesos de formación inicial (selección de los candidatos, status, condiciones de trabajo, formación permanente, evaluación de su trabajo), como parte de su itinerario profesional o carrera docente. Esto sin contar con otros factores, tales como las políticas educativas, curriculares y de organización escolar, que afectan igualmente al desarrollo de la cultura profesional del profesorado y, consecuentemente, al proceso de innovación y de cambios en la escuela.

2.4. El profesionalismo docente

En términos generales, Grundy (1998) se refiere al profesionalismo en la docencia como la capacidad que tiene el profesional de organizar el trabajo dentro del sistema educativo, y de esta manera, entrar en la dinámica de mercado coordinándose con otros sujetos para responder a las exigencias del sistema educativo.

El MINEDUC (2008) por su parte, en el Marco para la Buena Enseñanza, señala que el profesionalismo docente está referido a cuatro áreas principales: 1. Preparación de la enseñanza, es decir, los conocimientos básicos requeridos para que un educador ejerza adecuadamente su docencia; 2. Creación de un ambiente propicio, es decir, la capacidad de establecer un clima de aceptación y respeto dentro del

aula; 3. Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes, es decir, comunicar de manera clara los objetivos y contenidos de enseñanza; 4. Responsabilidad profesional, es decir, reflexión y actualización de su quehacer pedagógico.

Contreras (1999), por otro lado, señala algunos elementos o factores que podrían intervenir u obstaculizar el desarrollo profesional docente, entre los que destaca: “la reivindicación de condiciones laborales, tales como: la remuneración, horas de trabajo, facilidad para la actualización como profesionales y reconocimiento de su formación permanente, todos ellos acordes con la importancia de la función social que cumplen” (p. 35). A partir de esto, cada vez que no exista una preocupación de la institución educativa por promover instancias de perfeccionamiento, reconocimiento salarial o laboral del docente, se estaría contribuyendo a un desgaste de la profesión docente.

Al mismo tiempo, la profesión docente está vinculada con la construcción de identidad. El profesor construye su identidad durante su ejercicio profesional “sobre la base de una compleja trama de lugares adjudicados, creencias, deseos propios y de otros, su ideal del yo, del mundo como quisiera que fuera” (Edelstein y Coria, 1999, p. 17 citado por Ilvento, 2005). Este proceso de construcción de identidad considera a su vez rupturas y decisiones propias, cargadas de lo que no se reconoce, de lo que falta, de lo que se oculta, que el docente intenta compensar.

2.5. La profesionalización

En una reunión realizada por la Organización de Estados Iberoamericanos (Bar, 1999) se definió a la profesionalización docente como “el desarrollo sistemático de la educación, fundamentado en la acción y el conocimiento especializado, de manera que las decisiones que se tomen estén dentro del marco de responsabilidades como: [su] dimensión ética, avances del conocimiento y los diversos contextos culturales” (p. 49). McKean (1989, citado por Arancibia, Herrera y Strasser, 1997) ejemplifica este conocimiento especializando, haciendo referencia al mantenimiento del clima grupal en el aula. Con ello, se indica, se hace necesario para el docente no sólo un conocimiento técnico y didáctico,

sino también un conocimiento específico de las etapas de desarrollo del estudiante, sus motivaciones y necesidades, para comprender su comportamiento y conducta dentro de la sala de clase.

Arancibia, Herrera y Strasser (1997) distinguen entre de este modo tanto factores directos como indirectos que conducen a la profesionalización del docente. Como factor directo, el liderazgo académico es una característica de los profesores efectivos, entendido como la capacidad del profesor para conducirse de forma adecuada al interior de la sala de clases, lo cual puede ser evidenciado a través de una buena administración del tiempo de la clase y mediante el uso de estrategias adecuadas para lograr aprendizajes significativos en los alumnos. Respecto de los factores indirectos, los mismos autores consideran especialmente importantes para la profesionalización del docente la vocación, los rasgos personales y el dominio de los contenidos que se enseñan. Aunque se trata de factores indirectos, éstos incidirían de forma determinante en la labor cotidiana con los estudiantes, ya que “un profesor con vocación da prioridad a los aspectos formativos en su tarea educativa y proyecta las altas expectativas respecto a la capacidad de logro de sus alumnos” (Rittershausen et al., 1991, citado por Arancibia et al., 1997, p. 209). Los rasgos personales del docente serían los factores de profesionalización más imprecisos, porque al ser entendidos como aquellas características individuales que tiene el profesor y que hacen más efectiva su labor educativa (Arancibia et al., 1997), serían propios de cada persona y no producto de un entrenamiento intencional. Y en cuanto al dominio de contenidos, MacKean (1989 en Arancibia, Herrera y Strasser, 1997) refuerza su planteamiento citando a Czerniack y Chiarelott (1990 en Arancibia, Herrera y Strasser, 1997), quienes afirman que la preparación intelectual del maestro ejerce una clara influencia en los resultados de sus alumnos.

Algunos teóricos han trabajado sobre un enfoque “taxonómico” de la categoría “profesionalización” (Burbules y Densmore, 1992 en Arancibia, Herrera y Strasser, 1997), que intenta resumir sus características centrales a partir del análisis de las profesiones categorizándolas de la siguiente manera:

1. Autonomía profesional; trabajo libre de supervisión.

2. Motivación basada en un ideal de servicio público más que en el interés propio.
3. Acervo de saber experto basado en el conocimiento teórico especializado o científico.
4. Control de la formación o certificaciones y de los nuevos profesionales.
5. Autogobierno; autoridad propia en la política de su campo, especialmente de la ética profesional (pp. 67-82).

2.6. *Distinciones entre profesionalización, profesionalismo y profesión*

Luego de lo expuesto por los diversos autores antes señalados, es posible establecer límites más precisos entre los tres conceptos que nos ocupan: profesión, profesionalismo y profesionalización. Entenderemos como *profesión* a la obtención de un título profesional que acredita al sujeto para ejercer su profesión según lo expresado por Skoop (1998, citado por Contreras, 1999), lo que conlleva a un reconocimiento social. El *profesionalismo*, en tanto, alude al dominio de las capacidades, habilidades y estrategias en el aula (Grundy, 1998). Finalmente, la *profesionalización*, de acuerdo a lo señalado por Arancibia y Álvarez (1994), comprende no sólo el conocimiento específico, sino incluye el conjunto de cualidades tales como: vocación, empatía y dominio de contenido con el que se imparte una enseñanza.

A partir de los conceptos antes mencionados resulta interesante reflexionar acerca de las distintas miradas de los autores frente a estos tres conceptos. Los autores señalan que toda profesión debe estar avallada por un título profesional que le genera un status que promueve privilegios y recompensas económicas.

El concepto que se comparte de profesionalización es el que señalan Fernández Cruz (1999), citando a Shulman, quien destaca como elementos esenciales de la profesionalización:

1. La vocación.
2. La comprensión de un cuerpo teórico.
3. Dominio del conocimiento con la necesidad de aprender de la experiencia como interacción de la teoría y la práctica.
4. Existencia de una comunidad profesional que además de desarrollarse cualitativamente, esté comprometida públicamente respecto a las prácticas individuales (p. 84).

3. Métodos y procedimientos

Para la presente investigación se utiliza una metodología cualitativa. Tal como lo señala Taylor y Bogdan (1998), la investigación cualitativa nace a partir del discurso de los sujetos, produciendo datos descriptivos y observables, lo que permite hacer una descripción, análisis e interpretación de los datos recogidos, es decir, con ella se interactúa con los informantes de un modo natural y espontáneo.

Mediante la investigación se busca conocer los intereses, motivaciones y percepciones que subyacen al desempeño docente de los profesionales técnicos que trabajan en establecimientos educativos técnicos profesionales, y cómo ellos se asumen en su rol docente. Para lograr una mirada global del fenómeno se considera el contexto educativo y la trayectoria laboral de los docentes técnicos a partir de lo que los mismos sujetos nos muestran o dicen, ya que son ellos los actores principales de esta realidad educativa.

3.2. *Diseño de la investigación*

El paradigma al cual se adscribe este estudio de investigación es el hermenéutico-interpretativo (naturalista cualitativo), ya que pretende comprender e interpretar la realidad, los significados y las intenciones de un grupo de docentes técnicos profesionales del área técnica, con título habilitante en el ejercicio docente (se busca construir nuevo conocimiento). Pérez (1996) señala que la teoría hermenéutica “es clarificadora, iluminativa y articuladora en su esfuerzo de la comprensión de la práctica social” (p. 20). Se busca de este modo describir en qué medida se reconocen en su discurso rasgos de un reconocimiento de la profesión, un profesionalismo o una profesionalización, como se revisara conceptualmente más arriba.

Como un estudio de caso múltiple (Ottenger, 2002), se busca conocer la naturaleza de lo social en sus distintas dimensiones, aclarando cuáles son los significados que los sujetos, profesionales del área técnica en ejercicio docente, le atribuyen a sus acciones y a través de qué proceso constuyen sus sentidos.

3.3. *Muestra*

Los sujetos de estudio son los profesionales del área técnica con título habilitante para el ejercicio docente que trabajan en establecimientos de educación técnico-profesional. La muestra seleccionada para las entrevistas comprende a tres profesores de estas características en ejercicio docente activo.

La selección de la muestra se realizó de manera intencionada siguiendo los siguientes criterios: posesión del título de profesor de Educación Técnico-Profesional; pertenencia al ciclo de Enseñanza Media; participación voluntaria; interés por la temática del estudio; factibilidad y disposición del establecimiento educativo. Se tomó contacto con los entrevistados luego de la participación de la investigadora en un centro educacional técnico-profesional.

3.4. *Técnicas de recolección de la información, análisis y triangulación*

Para recoger la información se emplearon entrevistas estructuradas para cada participante. Se elaboró un conjunto de preguntas que constituían un cuestionario base en torno al concepto de profesionalización, pero abierto a la aparición de temas emergentes que sirvieran de guía para la siguiente entrevista. En total fueron nueve entrevistas, tres por cada sujeto de estudio. Para el análisis de la información se utilizó una codificación y levantamiento de categorías emergentes, inspirado en un análisis de contenido.

Para establecer la confiabilidad sobre las afirmaciones descubiertas se utilizó un proceso de triangulación. Ruiz (2001) señala que “[I]a triangulación busca el enriquecimiento de la investigación aplicándole un riguroso control de calidad o, dicho de otro modo, el investigador se empeña en controlar metodológicamente la investigación, persuadido que con ello ésta se ve enriquecida” (p. 327).

De este modo, se realizó tanto una triangulación metodológica por fuente, que considera una contrastación e interpretación de las fuentes, y por tiempo, que toma en cuenta recopilar y comparar la información en tres momentos distintos. Este contraste se realizó con los tres

docentes participantes, con distintos años de servicio, estableciendo un control cruzado de datos, con el fin de recabar información para detectar las convergencias y divergencias en los resultados.

4. Resultados

4.1. Antecedentes curriculares de los casos en estudio

En la Tabla 1 se presentan los antecedentes curriculares de los docentes técnicos entrevistados. Éstos comprenden, años de servicio, cursos de perfeccionamiento, institución y año de egreso. Esta información corresponde a lo declarado por los sujetos durante la entrevista.

Tabla 1. Antecedentes curriculares de los entrevistados.

Caso	Años de Servicio	Títulos (años)	Cursos de Perfeccionamiento
Caso 1	20	Técnico en dibujo y proyectos (1993); Título de profesor (2000)	Actualización Técnica Pedagógica para docentes del área Mecánica; especialización en Dibujo Técnico Mecánico asistido por Computador (CAD R14). Impartido por centro SENAI Fundación ROMI; Formador de formadores. Santa Bárbara de Oeste Sao Paulo, Brasil.
Caso 2	25	Técnico universitario en electricidad (1999); Título de profesor (2000)	Aplicaciones Pedagógicas de la Informática Preparación de Profesores Asesores y Monitores de ACLE Autonomía en el Aprendizaje y Estrategias Didácticas
Caso 3	30	Técnico mecánico de nivel superior (1975); Título de profesor (2000)	Licenciado en Educación Postítulo en educación tecnológica Postítulo en Diseño de proyecto Postítulo en Orientación Educacional

4.2. Desarrollo de las entrevistas

Las entrevistas desarrollaron sus temas de discusión abordando las siguientes tres dimensiones:

Conceptos de profesionalización docente: Este aspecto abarcó la profesión en general y los elementos que la constituyen la profesión docente. También las diferencias entre los conceptos de profesión, profesionalismo y profesionalización y la relación con su quehacer pedagógico.

Los elementos constituyentes que inciden en la profesionalización docente y que deben estar presentes en quien ejerce una pedagogía: Los docentes nombran los elementos que inciden en la profesión docente como: vocación, empatía, comunicación, acreditación, lenguaje, autonomía liderazgo.

Asunción de su profesionalismo docente: En este aspecto el docente entrevistado tuvo que elegir entre su profesión de origen y la de profesor en función de la que encuentra mayor satisfacción y aspiración de seguir ejerciéndola.

A partir de estos temas, las Tablas 2, 3 y 4 muestran las preguntas que sirvieron de base para conocer las conceptualizaciones, percepciones y visiones de los docentes técnicos.

Tabla 2. Preguntas realizadas en función de la conceptualización de la profesionalización docente.

Dimensión	Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3
Conceptos de profesionalización docente	¿Qué entiende por los conceptos profesión, profesionalismo y profesionalización?	¿Cuándo considera usted que se puede llamar a una persona un profesional de la educación?	¿Qué significa para usted ser un profesional de la educación? ¿Qué condiciones personales debe poseer un sujeto al momento de ejercer su profesión docente?

Tabla 3. Preguntas realizadas en función de los elementos constituyentes de la profesionalización docente.

Dimensión	Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3
Elementos constituyentes de la profesionalización docente	¿Cómo considera su formación como profesional de la educación? ¿Satisfactoria o con carencias?	¿Qué aportes o diferencias entrega usted respecto del profesor del plan general?	¿Se arrepiente de haber ingresado al campo de la educación? ¿Qué motivaciones tuvo para ingresar al campo de la educación?
	¿Cómo siente usted que lo consideran sus pares, en lo que respecta a su profesionalización?	¿Cree usted importante contar con estos programas especiales de titulación, que forman a nuevos docentes en dos años y medio? ¿Por qué?	¿Cree usted que el profesional técnico inserto en educación goza de aceptación dentro del plano de la educación.
	¿Se siente discriminado por sus pares por haber obtenido el título de profesor en un programa especial de cuatro semestres y medio?	¿De qué manera ha mejorado su quehacer pedagógico, después de recibir su título como profesor del área técnica-profesional?	¿Qué hace ser de usted un profesional de la educación?
	¿Qué condiciones personales debe poseer un profesional inserto en educación?	¿Cómo le gusta que lo identifiquen? ¿Como un profesional técnico o como profesor?	¿Qué carencias siente usted que posee en relación al profesor del plan general?
	¿Qué percepción tiene usted de su labor como docente?	¿Cómo definiría su trabajo como docente, satisfactorio o carente?	¿Ha cambiado su imagen frente a la comunidad educativa luego de obtener el título de profesional de la educación?
	¿Qué imagen proyecta como profesional de la educación?	¿Recomendaría usted la carrera de profesor a un familiar o conocido? ¿Por qué?	
	¿Qué lo motivó a estudiar una pedagogía en educación técnico-profesional?	Si tuviera que ponerse una nota como profesional de la educación, ¿qué nota se pondría y por qué?	
	¿Siente algunas recompensas o satisfacciones de su labor como profesional e la educación?	Si tuviera que ponerse una nota como profesional de la educación, ¿qué nota se pondría y por qué?	
	¿Qué aportes entrega usted a la educación?	Si tuviera que realizar alguna crítica al profesional de la educación del plan general, ¿cuál haría? ¿Por qué?	
	¿Considera usted que es importante el perfeccionamiento continuo del profesional de la educación? ¿Por qué?	¿Se siente satisfecho con la labor que desempeña como docente? ¿Por qué?	

Tabla 4. Preguntas realizadas en función de las maneras de asumir la profesionalización docente.

Dimensión	Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3
Maneras de asumir la profesionalización docente	Si tuviera que elegir entre su profesión técnica y la de profesor, ¿cuál elegiría y por qué? ¿Cómo se considera usted? ¿Un profesional de la educación o un profesional técnico, prestador de servicio a la educación?	Si se le presentará la posibilidad de trabajar en el área técnica, de acuerdo a su profesión inicial, ¿abandonaría el trabajo docente? ¿Por qué?	¿Qué valor agregado entrega usted a la educación?

4.4. Análisis de contenido

Para el análisis de contenido se sintetizaron los contenidos de las entrevistas en función de las dimensiones señaladas. Luego, se realizó una triangulación de estos resultados, confrontando las tres entrevistas aplicadas a los docentes.

4.4.1. Conceptualización de la tríada profesión, profesionalismo y profesionalización

Para esta dimensión se descubre que los entrevistados tienen la percepción de que la profesión está asociada a la capacitación y el perfeccionamiento. Mientras que el profesionalismo está vinculado con la solución de problemas en el trabajo, la competencia, idoneidad, posesión de un conocimiento. El profesional de la educación por su parte está asociado a la capacitación permanente.

La profesión la asocio con capacitación, perfeccionamiento. Mientras que el Profesionalismo lo relaciono con el dedicarse a una labor determinada que abarca conocimiento y es capaz de resolver situaciones que se le presentan en el trabajo de acuerdo a su profesión.(...) La Profesionalización significa ser competente y estar inserto dentro del ámbito laboral desarrollando capacidades en el trabajo. (Caso 1).

Se puede llamar a un profesional de la educación a aquel sujeto que se perfecciona constantemente y se adecúa a documentos actuales de enseñanza. (Caso 2).

Hablar de profesión, profesionalismo y profesionalización significa dedicarse 100% a la entrega de conocimiento relacionado con mi especialización, procurar ser un ejemplo para los alumnos. Seguir los programas de estudio como lo estipula, ser honesto en lo que realizo, estar acreditado mediante un título que me permita cumplir con mi función de profesor, tener un trabajo organizado y flexible a las exigencias actuales de los alumnos. Es decir, preocuparse de preparar las clases con una planificación de por medio, ser honesto en el sentido de hacer lo que realmente tenemos que hacer (nuestra prioridad es hacer bien la clases, que los alumnos aprenden lo entregado, prioridad a la clase). (Caso 3).

Como se señala, el principal hallazgo fue constatar que para los sujetos la profesión está asociada a la obtención de un título profesional, el profesionalismo a la organización del trabajo y la profesionalización al perfeccionamiento.

4.4.2. Elementos constituyentes de la profesión docente

A partir de lo expresado por los entrevistados, se distinguen una serie de características que valoran los entrevistados de su ejercicio profesional. El principal hallazgo fue evidenciar que los elementos primordiales que debe tener un profesional docente son: vocación, empatía, comunicación, conocimiento especializado, cualidades personales, autonomía y liderazgo.

4.4.3. Maneras de asumir la profesionalización docente

En relación a cómo asumen su profesionalización docente los profesionales del área técnica con título habilitante, uno de los entrevistados muestra reconocerse como profesional técnico prestador de servicio a la educación.

Me identifico como un profesional de la educación porque en este trabajo he tenido grandes satisfacciones al progresar a nuestros alumnos teniendo éxito en el campo laboral que escogieron y lo retribuyen visitándonos en el pasar de los años y agradeciéndonos por los conocimientos entregados (Caso 1).

Para otro, lo que destaca es su percepción de que el trabajo docente es más estable, al tiempo que siente satisfacción de que lo identifiquen como profesor luego de sus años de trabajo. También manifiestan su identificación con la profesión docente, valorando la enseñanza pedagógica.

Yo me considero un profesional de la educación, porque si bien es cierto que uno enseña una especialidad, pero la enseña desde un punto de vista pedagógico y uno está educando. Creo que educar no es enseñar matemática o lenguaje sino más bien uno educa o prepara a una persona (...) Me siento complacido de estar trabajando, no necesariamente en este liceo, yo en el lugar que sea, trabajando como docente me siento cómodo y no digo que sea un trabajo fácil, es muy exigente. Si alguien dice que es un trabajo fácil, está equivocado, es muy absorbente y a veces he postergado a la familia por mi trabajo, porque siento que lo que hago lo realizo bien y no porque me estén pagando o sea exigido en el trabajo sino porque me nace hacer bien las cosas. (Caso 2).

No dejaría mi labor como profesor, ya que es lo que quiero hacer y me siento conforme con mi trabajo. Si como docente sientes titubeos es por... razones interpersonales, por eso lo dejaría. De repente, trabajar con muchos profesionales –y no en un ámbito pedagógico, me refiero a la administración– se generan roces y eso más que nada podría provocar el pensar salirse del campo de la educación, pero no por una cuestión de vocación, sino de tranquilidad emocional y psicológica (...) Me gusta que me identifiquen como profesor porque, si bien es cierto ahora siento que el nombramiento de profesor se viene degenerando por todo esto de evaluación del alumno tanto en media como en básica –y pareciera que el profesor no está haciendo

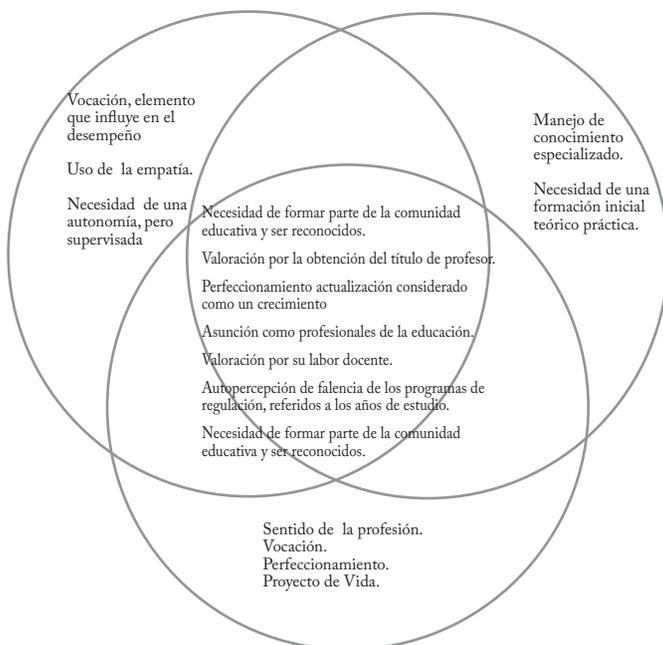
un buen trabajo– mi trabajo lo hago bien y soy reconocido por eso, y cuando hacen mención de este profesor siento que están reconociendo mi trabajo y su vocación. Ser reconocido como profesor a nivel de imagen me hace sentir mucho mejor por el trabajo que he realizado. (Caso 3).

En síntesis, se comprueba que dos de los sujetos entrevistados se asumen como profesionales de la educación y que esto es producto de tres factores: el grado de satisfacción que les proporciona la labor docente, los años de servicio y los cursos de perfeccionamiento realizados en educación y en el área de especialidad. En el otro caso, se presenta más bien un sentido restringido al ejercicio profesional, que no alcanza a participar de su identidad.

4.4.4. Formación como profesionales de la educación

Como categoría emergente se reconoce un conjunto de aspectos relativos a la formación en educación que evidencian los entrevistados. Los docentes entrevistados consideran elementos esenciales en su formación como profesionales de la educación que se han organizado en la Figura 1. En el centro de esta figura se categorizan las principales necesidades relativas a la profesionalización docente expresadas por los tres sujetos del estudio. En la periferia se muestran los aportes de los sujetos en cada uno de los casos en relación con el sentido que le dan a la profesión docente. Como principal hallazgo se destaca el hecho de que los tres sujetos se muestren coincidentes en las necesidades, mas no en los sentidos atribuidos o asociados a la profesión.

Figura 1. Necesidades de los docentes técnicos y sentido de la profesión docente.



4.4.5. Triangulación de resultados

Los tres docentes entrevistados coinciden en la necesidad de ser reconocidos como profesionales de la educación, ya que se encuentran en posesión del título que los acredita como tales. Sin embargo, manifiestan la necesidad de perfeccionamiento y actualización tanto en el área técnica como pedagógica. Sobre todo en este último ámbito es donde expresan falencias por la poca cantidad de años de estudio, ya que señalan que cuatro semestres y medio de formación pedagógica no les parecen suficientes para obtener las herramientas metodológicas y evaluativas necesarias en el ejercicio de la profesión.

A partir del análisis de los casos de los profesionales del área técnica insertos en educación, encontramos que en el Caso 1 se centra su discurso “en habilidades personales y sociales que debe poseer un profesional de la educación” como un elemento fundamental de quien ejerce la docencia; para el Caso 2 se desprende de su discurso la importancia del perfeccionamiento y el gusto por la enseñanza desde los inicios de su juventud; mientras que el Caso 3 se centró “*en las relaciones interpersonales, en su desempeño como profesional de la educación y su satisfacción por la pedagogía*”. En términos comunes, los tres profesionales entrevistados coinciden en los siguientes aspectos:

1. Percepción de una imagen docente satisfactoria, pero carente en el ámbito pedagógico debido a la duración de la formación (cuatro semestres y medio).
2. Percepción de que las transformaciones en educación constituyen una oportunidad de mejoramiento en la profesionalización.
3. Percepción de que es necesario desarrollar estrategias metodológicas acordes al contexto sociocultural del educando.
4. Visión de que la vocación, la empatía, el manejo del conocimiento y las cualidades personales son elementos de gran relevancia en el desempeño de la profesión docente.

5. Conclusiones

Frente a los resultados obtenidos en esta investigación se puede afirmar que los docentes técnicos entrevistados declaran que valoran su trabajo de educador y formador, lo cual se ha acentuado mayormente después de la obtención del título que los acredita como profesionales de la educación. Sin embargo, los entrevistados señalan algunas falencias pedagógicas en relación al plan general de formación en el que participaron, entre las que destacan: el tiempo de estudio de cuatro semestres y medio en comparación con el profesor general, que estudia diez semestres, orientados mayoritariamente a la pedagogía y, en menor medida, al nivel de metodología y evaluación.

A la luz de su discurso, los docentes entrevistados manifestaron la

importancia del trabajo colaborativo entre colegas y la necesidad de apoyo constante, ya sea de la gestión administrativa como entre pares, para así realizar un trabajo de mejor calidad y satisfactorio. Los docentes técnicos expresan la necesidad de apoyo de parte de sus colegas que imparten las asignaturas del plan general en los establecimientos, en lo que respecta a lo metodológico y evaluativo. Sin embargo sienten un distanciamiento con los docentes de formación general, provocando un clima de tensión. Al respecto, Shulman (1998 en Fernández Cruz, 1999) señala que, dentro de un ambiente poco favorable, el trabajo del educador se hace muy difícil y por tanto el producto es deficiente. Esto coincide con lo señalado por los docentes entrevistados, en cuanto manifestaran un interés por las habilidades comunicativas y sociales entre colegas y alumnado ya que, con la obtención de éstas, indican, se desarrolla de mejor manera un clima de satisfacción por el trabajo realizado.

Respecto del perfeccionamiento docente, los docentes técnicos destacaron la necesidad de actualizar el conocimiento y orientar su práctica en función de metas y objetivos. Buscan ejecutar programas de consecución de metas, valoración de resultados, análisis y corrección de la actividad, predicción de limitaciones y planificación de acciones adecuadas para la resolución de conflicto. Así lo expresa Goodlad (1990, citado en Fernández Cruz, 1999), quien comenta que el profesional debe poseer rasgos específicos tales como la vocación la preparación académica para el ejercicio de la docencia.

Del discurso de los docentes se desprende la relación directa que existe entre el perfeccionamiento y la profesionalización: para ser un profesional competente es necesario actualizar el conocimiento de la formación pedagógica inicial y continuar una reflexión del quehacer educativo.

Por otro lado, también se hace alusión a ciertas cualidades o condiciones personales que debe poseer un profesional docente, destacando la importancia de la vocación, la que se encuentra ligada directamente con la elección de la carrera y la satisfacción profesional. Es así como para Heinz Tenort (1998 en Fernández Cruz, 1999), la vocación se relaciona con la motivación personal y no lucrativa de la labor docente. Por otro lado la definición de MacKean (1989, en Arancibia, Herrera

y Strasser, 1997) apunta al entusiasmo por impartir la materia, lo que contribuye a los estudiantes trabajen.

Frente a lo constatado se puede decir que la vocación es un factor preponderante para el ejercicio de cualquier profesión, más aún para profesionales de la educación. Por tanto, de lo analizado se desprende que el concepto de profesionalización se cimenta en una base confusa en relación a los referentes teóricos analizados, ya que los docentes técnicos lo relacionan con el perfeccionamiento y capacitación permanente en el quehacer pedagógico, dejando de lado la preparación y organización del trabajo, la necesidad de acreditación y las cualidades personales que debe tener quien ejerce docencia. Ejemplo de lo anterior son la vocación, la autonomía, la empatía, el liderazgo, entre otros. Además, cabe destacar el pleno desconocimiento del término profesionalización entre los entrevistados. Estos docentes solo mencionaron vagas ideas del concepto. Como se ha indicado, la Organización de Estados Iberoamericanos (Bar, 1999) define la profesionalización como el conjunto de conocimientos especializados de manera que las decisiones que se tomen estén dentro de un marco de responsabilidades éticas, acompañadas de actualización permanente del conocimiento.

Ante tal situación, se observa cómo los profesores entrevistados se esfuerzan por orientar su quehacer pedagógico en busca de una profesionalización docente, apuntada al perfeccionamiento constante con el fin de orientar y educar a los jóvenes hacia un proyecto de vida laboral.

En síntesis, y según lo investigado en los tres casos, se puede afirmar que las subcategorías de mayor relevancia en el análisis de la construcción del concepto de profesionalización docente son las siguientes, las que se estiman necesarias en un proceso de profesionalización docente eficaz:

1. Concepto de profesión: se entiende como el cuerpo de conocimiento que el docente pone al servicio de los clientes, acompañado de cualidades especializadas.
2. Imagen profesional: corresponde a la percepción que tienen los clientes de la labor docente, ya sea por su autonomía, preparación de la enseñanza, responsabilidades profesionales.

3. Ejercicio profesional: dominio del conocimiento especializado, avalado con la obtención de un título que lo habilita para su ejercicio docente.
4. Formación docente: cuerpo de conocimiento adquirido en los años de preparación técnica y pedagógica que lo califica para el ejercicio docente.
5. Motivación: factor intrínseco que incide en el desempeño del ejercicio docente.
6. Reflexión: capacidad de análisis de las deficiencias y debilidades del quehacer pedagógico.
7. Necesidad de perfeccionamiento: necesidad de actualización y acreditación como un profesional de la educación.
8. Modos de asumir la profesión: el docente técnico se asume como un profesional de la educación cuando se capacita y perfecciona tanto en el ámbito técnico como pedagógico, lo cual le permite adquirir las herramientas necesarias para cumplir con sus rol profesional.

Con ello, la profesionalización docente abarca las dimensiones de actualización permanente, conocimiento especializado y desarrollo de cualidades personales, lo que coincide con lo discutido en la literatura en relación al desarrollo de una profesión.

Referencias

- Almada, G. M. (2015). *Elecciones de los docentes de Educación Física de escuelas secundarias frente a la oferta de capacitación, en La Plata (2007-2009)*. Tesis Doctoral, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Arancibia, V. y Álvarez, M. I. (1994). Características de los Profesores Efectivos en Chile y su Impacto en el Rendimiento Escolar y Autoconcepto Académico. *Psykhé*, 3(2), 131-143.
- Arancibia, V., Herrera, P. y Strasser, K. (1997). *Manual de Psicología Educativa*. Santiago: Editorial Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Bar, G. (1999). *Perfil y Competencias del docente en el contexto institucional educativo. Organización de Estados Iberoamericanos, para la Educación, la Cien-*

- cia y la Cultura*. Lima: Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación Recuperado el 3 de diciembre de 2008 de: <http://www.oei.es/de/gb.htm>
- Chile Califica (2006). *Educación técnico profesional en Chile. Documento de trabajo*. Recuperado el 7 de noviembre 2012, de <http://www.uantof.cl/chilecalifica/downloads/04.pdf>
- Contreras, J. (1999). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Educarchile (2013). *Modernización curricular de la educación TP: novedades y desafíos*. Recuperado: 22 de enero de 2014 <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=221173>
- Fernández Cruz, M. (1999). *Proyecto docente: Desarrollo profesional del docente*. Universidad de Granada.
- Grundy, S. (1998). *Más allá de la profesionalización*. Sevilla: Editorial Díada
- Ilvento, M. C. (2005). Las representaciones sociales en la investigación de la práctica educativa: el desafío de investigar a partir de un concepto de contornos poco delimitados. *Revista de ciències de l'educació, Universitat tarraconensis*, 1, 35-58.
- MINEDUC (2003). *Reglamenta Ejercicio de la Función Docente N° 352*. Recuperado el 5, Abril, 2008 de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=222348&idParte&idVersion=2014-12-24>
- MINEDUC (2005). *Informe comisión sobre formación inicial Docente. Serie Bicentenario*. Santiago, Chile.
- MINEDUC (2008). *Marco para la buena enseñanza*. Recuperado de <http://www.cpeip.cl/usuarios/cpeip/File/Documentos%202011/MBE2008.pdf>
- Ottenberger A. (2002). *El estudio de caso en la investigación social*. Santiago de Chile: Editorial UTEM.
- Pérez, G. (1996). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: Editorial La Muralla S.A.
- Ruiz, J. (2001). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Taylor, J. y Bogdan, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Editorial Paidós S.A.

Recibido: 28.10.15. Aceptado: 30.12.15