
archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



aape | epaa

Arizona State University

Volumen 32 Número 76

26 de noviembre 2024

ISSN 1068-2341

Aprendizaje y Cooperación: Explicando la Adopción del Marco de Cualificaciones Técnico Profesional en Chile

Otoniel Aguiar

Pontificia Universidad Católica de Chile, Núcleo Milenio Para el Desarrollo Integral
de los Territorios
Chile

Citación: Aguiar, O. (2024). Aprendizaje y cooperación: Explicando la adopción del marco de cualificaciones técnico profesional en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 32(76).
<https://doi.org/10.14507/epaa.32.8101>

Resumen: En las últimas décadas el creciente interés por parte de los países en mejorar la Educación Técnica Profesional ha derivado en la adopción de Marcos de Cualificaciones como instrumento que apunta a la mejora de los sistemas de formación. En el año 2018 Chile se convierte en el primer país de América Latina en adoptar un Marco de Cualificaciones para la Educación Técnica Profesional lo cual es particularmente llamativo dada la incipiente vinculación entre el Estado, los institutos de formación técnica y el mundo laboral. La presente investigación tuvo como propósito conocer las causas que explican la cooperación entre los actores relacionados con la educación técnica profesional en el país. A través de un diseño de Estudio de Casos cualitativo se analizó el proceso que derivó en la adopción del Marco de Cualificaciones Técnico Profesional en el país. Los hallazgos de este estudio muestran que las anteriores iniciativas del Marco de Cualificaciones desarrolladas por actores privados (MC Minero, MC Inacapino, entre otros) tributaron a la generación de confianza y aprendizaje que, junto con una decidida participación Estatal, facilitaron la cooperación entre actores y la adopción efectiva de un Marco de Cualificaciones Técnico Profesional.

Palabras-clave: marco de cualificaciones; educación técnica profesional; actores; aprendizaje; cooperación

Learning and coordination: Explaining the adoption of the technical and vocational qualifications framework in Chile

Abstract: In recent decades, the growing interest of countries in improving technical and vocational education has led to the adoption of qualification frameworks as instruments aimed at enhancing training systems. In 2018, Chile became the first country in Latin America to adopt a Qualifications Framework for Technical and Vocational Education, which is particularly noteworthy given the incipient connection between the State, training institutes and the labor market. The purpose of this research was to understand the causes that explain the cooperation between the actors involved in technical and vocational education in the country. Through a qualitative case study design, the process that led to the adoption of the Technical and Vocational Qualifications Framework in Chile was analyzed. The findings of this study show that previous qualifications framework initiatives developed by private actors (QF Minero, QF Inacapino, among others) contributed to the generation of trust and learning, which, along with decisive state involvement, facilitated cooperation between actors and the effective adoption of a Technical and Vocational Qualifications Framework. **Keywords:** qualifications framework; technical and vocational education; actors; learning; cooperation

Aprendizagem e cooperação: Explicando a adoção do marco de qualificações técnicas profissionais no Chile

Resumo: Nas últimas décadas, o crescente interesse dos países em melhorar a Educação Técnica Profissional levou à adoção dos Quadros de Qualificações como instrumento que visa melhorar os sistemas de formação. Em 2018, o Chile tornou-se o primeiro país da América Latina a adotar um Quadro de Qualificações para a Educação Técnica Profissional, o que é particularmente marcante dada a incipiente vínculo entre o Estado, os institutos de formação e o mundo de trabalho. A presente investigação teve como objetivo conhecer as causas que explicam a cooperação entre os atores relacionados à educação técnica profissional no país. Através de um desenho de Estudo de Caso qualitativo, analisou-se o processo que conduziu à adoção do Quadro de Qualificações Técnicas Profissionais no país. Os resultados deste estudo mostram que as iniciativas anteriores do Quadro de Qualificações desenvolvidas por atores privados contribuíram para a geração de confiança e aprendizado que, juntamente com uma determinada participação do Estado, facilitou a cooperação entre os atores e a adoção efetiva de um Quadro de Qualificações Técnicas Profissionais.

Palavras-chave: quadro de qualificações; ensino técnico profissional; atores; aprendizagem; cooperação

Aprendizaje y Cooperación: Explicando la Adopción del Marco de Cualificaciones Técnico Profesional en Chile¹

La Educación Técnico Profesional en Chile: Problemáticas y el Marco de Cualificaciones Técnico Profesional como Parte de la Solución

La Educación Técnica Profesional juega un rol fundamental en el crecimiento económico, la distribución de ingresos y el desarrollo de los países (Arroyo y Valenzuela, 2018). Sin embargo, en América Latina, existen problemas crónicos en relación con la educación, especialmente en la modalidad técnica profesional ya que tradicionalmente ha sido entendida como una alternativa de menor calidad para la población pobre y con problemas de empleabilidad (Bogliaccini y Madariaga,

¹ La presente investigación contó con el financiamiento del FONDECYT de Iniciación N. 1190487.

2018; Sevilla, 2017). Específicamente en el caso de Chile, autores como Arroyo y Valenzuela (2018) y Valiente et al. (2019) resaltan la desconexión entre las habilidades que requieren las empresas y aquellas que los trabajadores han desarrollado, lo cual influye en la competitividad del país y la calidad de vida de las personas.

En este contexto, los Marcos de Cualificaciones han sido introducidos como instrumentos para definir mejor los sistemas de formación -incluida la educación técnica- facilitando a las personas la construcción de trayectorias educacionales a lo largo de la vida y mejorando la pertinencia de los programas con la demanda del mercado del trabajo (Mineduc, 2020c). La literatura destaca que el proceso de construcción de un Marco de Cualificaciones (en adelante MC) requiere de un trabajo tripartito – entre instituciones educativas (organizaciones que agrupan a los centros de formación técnica, institutos profesionales y universidades), mundo del empleo (representantes de los sectores del ámbito productivo y de servicios) y organismos del Estado (Ministerio de Educación, del Trabajo, Economía, instituciones encargadas del aseguramiento de la calidad de educación escolar y superior) – para que se alcancen consensos, se pacten compromisos y se alineen expectativas en temas como la identificación de competencias y la definición de distintas cualificaciones (Montt et al., 2014, p. 28).

Por lo anterior, es particularmente llamativo que, a través de la ley N° 21.091 del año 2018, Chile sea el primer país de América Latina en adoptar formalmente un Marco de Cualificaciones para la formación Técnico Profesional (MCTP) ya que autores como Brunner et al. (2022) han señalado, por un lado, la inexistente integración de los distintos subsistemas que componen la formación TP (los sistemas de capacitación, el sistema nacional de certificación de competencias laborales, la educación técnica de nivel medio y de nivel superior) y, por otro lado, la falta de coordinación entre las empresas y los proveedores de educación, para lo cual se requiere de la cooperación entre los distintos actores vinculados a la formación TP (Bogliaccini y Madariaga, 2020; Valiente et al., 2019). En este sentido vale preguntarse: ¿cuáles fueron los factores que contribuyeron en la adopción del Marco de Cualificaciones Técnico Profesional en Chile?

Para comprender las causas que explican la adopción del MCTP en Chile, podemos pensar en distintas teorías. Una de ellas, dado el gran número de países que han iniciado la construcción de Marcos de Cualificaciones – más de 150 de los 193 Estados soberanos (UNESCO y European Training Foundation, 2017)– es la teoría de difusión de políticas (policy difusión) (ver Dobbin et al., 2007; Shipan y Volden, 2012).

La teoría de difusión de políticas enumera diversos mecanismos a través de los cuales se puede producir la difusión, entre ellos destaca el aprendizaje. El aprendizaje supone que la adopción de una política es producto del conocimiento adquirido a través de experiencias propias de un país y de las de sus pares. En efecto, en el desarrollo de las iniciativas anteriores al MCTP, como en el caso del Marco de Cualificaciones de la Minería y el de Chile Valora contaron con la asesoría de expertos australianos y organismos internacionales (Cinterfor y Eurosocietal) respectivamente. Lo expuesto, haría pensar que el mecanismo de aprendizaje podría ser un factor que contribuyó a la adopción formal del Marco de Cualificaciones Técnico Profesional en Chile.

Sin embargo, esta teoría no logra explicar cómo se generó la cooperación necesaria entre los oferentes de educación técnica, los empleadores y el Estado para el poblamiento de las cualificaciones del MCTP, aspecto fundamental de un MC. Para complementar lo anterior, y entendiendo que el sistema de Educación Superior en Chile – altamente privatizado y competitivo – funciona bajo las lógicas de un mercado (Fleet et al., 2020), el enfoque sociológico de los mercados permite conocer cómo, en situaciones complejas e inciertas, los actores del mercado enfrentan el problema de la coordinación que surgen en el intercambio de bienes o servicios (Beckert, 2013; Beckert y Streeck, 2008; Granovetter, 2002).

Beckert (2013) sostiene que los mercados son escenarios de interacción social altamente exigentes que pueden funcionar si se definen claramente los problemas de coordinación, entendidos como: el problema del valor, el problema de la competencia y el problema de la cooperación. Particularmente, el problema de la cooperación surge de los riesgos sociales que los actores del mercado asumen debido a su conocimiento incompleto de las intenciones de su contraparte y de la calidad de los productos que desean adquirir (Beckert, 2013). En especial, las redes y las instituciones son fundamentales para comprender la forma como se establece la cooperación entre los actores (Beckert, 2013).

La presente investigación estudia el proceso de adopción del Marco de Cualificaciones Técnico Profesional en Chile con el propósito de dar cuenta de los factores que contribuyeron a su adopción. Para cumplir con el propósito mencionado, la investigación se apoya en las teorías de la difusión a través del aprendizaje y la sociología de los mercados en lo referente a la cooperación a través de las redes de políticas. En términos metodológicos se llevó a cabo un estudio de caso donde se exploró el proceso de adopción del MCTP a través de la revisión de documentos oficiales de organismos públicos, privados y público-privados (ver anexo Tabla 3) y la realización de 21 entrevistas semiestructuradas a actores claves que participaron en el proceso de adopción del MCTP en el país (ver anexo Tabla 2). Se llevó a cabo un análisis temático (ver Maxwell y Chmiel, 2014) de los datos haciendo uso del software Atlas.ti 22.

A través del estudio del caso de la adopción del MCTP en Chile, se pudo concluir que las experiencias anteriores de Marcos de Cualificaciones desarrolladas en el país (Marco de Cualificaciones Minero, Marco Inacapino, Marco de Cualificaciones para la Capacitación Laboral, la propuesta de Marco Nacional de Cualificaciones) contribuyeron a la generación de confianza y aprendizaje entre los actores involucrados. Lo anterior, junto con la creciente demanda de mano de obra calificada en el sector minero – debido al alza de los precios del cobre (ver Fundación Chile, 2011) – motivó la cooperación de este sector con las Instituciones de Educación Superior Técnico Profesional, quienes junto a un Estado como actor interesado e intermediario en la red de política cooperaron en el desarrollo del MCTP.

Este artículo hace dos contribuciones a la literatura. En primer lugar, contribuye a la literatura sobre la adopción de políticas públicas educativas en Chile. En segundo lugar, contribuye a la literatura sobre la cooperación entre los actores vinculados a los sistemas de formación de habilidades para la adopción de políticas orientadas a la mejora de la oferta y la calidad de dichos sistemas. Esto permite aumentar el conocimiento sobre la adopción de instrumentos de políticas que requieran de la participación de múltiples actores.

El artículo está estructurado de la siguiente forma. A continuación, defino qué son los Marcos de Cualificaciones, sus propósitos y características. En el siguiente apartado desarrollo la discusión teórica. Seguidamente, describo la metodología utilizada en la investigación. Posteriormente, en la descripción del caso narro el sistema de educación técnico profesional chileno y las experiencias de Marcos de Cualificaciones desarrolladas en Chile. En la sección de hallazgos, expongo las dimensiones teóricas relacionadas con la teoría de difusión de políticas: el mecanismo de aprendizaje y las dimensiones teóricas vinculadas a la cooperación: diálogo constante y la generación de confianza, y la dependencia mutua de recursos. Finalmente, presento las conclusiones, donde destaco el desarrollo del aprendizaje, la confianza y la cooperación entre los actores vinculados a la formación Técnico Profesional.

Los Marcos Nacionales de Cualificaciones: Definición, Finalidad y Características

Los Marcos de Cualificaciones tienen como propósito promover la calidad y facilitar el acceso y el vínculo entre la formación y el trabajo y permiten establecer las equivalencias y conexiones entre las cualificaciones y la forma en que una persona puede progresar de un nivel a

otro (Billorou y Vargas, 2010). Lo anterior permite facilitar la movilidad de los estudiantes en el sistema educativo y el acceso a la formación y el aprendizaje a lo largo de la vida de las personas, orientando el desarrollo de trayectorias educativas y laborales (Mineduc, 2021).

Los Marcos de Cualificaciones tienen distintas características y varían en múltiples aspectos tales como (ver Billorou y Vargas, 2010, pp. 50-55, 74-83): Alcance: van desde regionales (abarcan a varios países), nacionales (abarcan a todo un país) y sectoriales (abarca una actividad económica de un país); Cobertura: pueden ser inclusivos (incluyen todos los tipos de cualificaciones y tramos de aprendizaje) o parciales (incluyen algunos de los niveles de la educación) y Función: pueden ser de carácter regulatorio (cumplen un rol de control o regulación), flexibles o referenciales (cumplen un rol comunicador y facilitador al brindar información relevante más no obligatoria para aspectos de la oferta de educación y formación).

Independientemente de las características de un MC, durante su diseño y construcción es fundamental la participación de los actores sociales vinculados al mundo productivo y a los sistemas de educación y formación para determinar las cualificaciones que van a poblar al marco (Billorou y Vargas, 2010).

Las cualificaciones resultantes de este diálogo social se convierten en señales de pertinencia para el sector educativo y de la formación que actúan cuando estos las comprenden, apropian y utilizan para ajustar o rediseñar su oferta o para crear nuevos programas en función de las necesidades del desarrollo productivo y social (González Ávila y Vargas 2020).

Discusión Teórica

En esta sección describo las dos teorías que informan este estudio, por un lado, la teoría de la difusión a través del aprendizaje, y las teorías sobre la cooperación desde la sociología de los mercados.

El Mecanismo del Aprendizaje en la Teoría de Difusión de Políticas

Los teóricos de la difusión de políticas sugieren que el mecanismo de aprendizaje ocurre cuando los países aprenden de sus propias experiencias y, también, de los experimentos de políticas de sus pares (Dobbin et al., 2007). Adicionalmente, Osorio Gonnet (2015) resalta que en el mecanismo de aprendizaje “la motivación es adoptar la política más adecuada para abordar un problema público” por ello “la decisión de adoptar de una política que ha sido implementada por otros países se debe al convencimiento de que es la solución adecuada” (p. 35).

Este conocimiento acumulado en las instituciones involucradas junto con una mayor cooperación entre los actores que permitan adaptar la política al contexto nacional contribuirá al predominio de los mecanismos de aprendizaje (Osorio Gonnet, 2018). Finalmente, las propias instituciones internacionales – como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Organización Internacional del Trabajo, Unesco, etc. – son otro conducto para el aprendizaje (Dobbin et al., 2007).

En este sentido, el mecanismo de aprendizaje pudiera brindar una explicación para el caso expuesto. Existen diversos elementos que apoyan esto. En primer lugar, la falta de articulación entre las modalidades de la Educación Técnica Profesional (ETP), la numerosa variedad de títulos y de carreras técnicas ofertadas por las distintas instituciones de formación técnica del país, entre otros aspectos que en definitiva convergen en la necesidad de mejorar la calidad de la educación técnica chilena (Kri Amar et al., 2016). En segundo lugar, el desarrollo de experiencias previas de Marcos de Cualificaciones en el país (Marco de Cualificaciones Minero, Marco Inacapino, Marco de Cualificaciones para la Capacitación Laboral, la propuesta de Marco Nacional de Cualificaciones) que en varios casos contaron con la asesoría de expertos internacionales (Banco Interamericano de

Desarrollo (BID), la Organización Internacional del Trabajo, Unesco, etc.), el mecanismo del aprendizaje podría explicar el caso que se estudia.

Sociología de los Mercados y el Problema de la Cooperación

La introducción de las lógicas de mercado en los sistemas de Educación Superior, como los ocurridos en Chile en la década de los 80 (ver Brunner, 2004) ha generado un fuerte interés en la investigación académica (Zapata y Fleet, 2012). En este sentido, distintos enfoques teóricos tales como la teoría de mercados imperfectos (ver Stiglitz, 2010) o la economía institucional (ver Hall y Soskice, 2001; Lauder et al., 2017) han permitido estudiar las dinámicas de los mercados (ver Douma y Schreuder, 2017). De acuerdo con Beckert (2013), aunque los enfoques antes mencionados difieren con respecto a la medida en que se apartan de los supuestos de la economía estándar, algunos de ellos muestran afinidades cercanas con la sociología económica en cuanto al interés por conocer cómo se resuelven los problemas de coordinación en los procesos de intercambio de mercado (Beckert, 2013).

El enfoque sociológico de los mercados, al enfocarse en cómo se resuelven los problemas de coordinación en los procesos de intercambio de mercado (Beckert, 2013), plantea que para que los mercados funcionen se deben definir los problemas de coordinación, entendidos como: el problema del valor, el problema de la competencia y el problema de la cooperación. Específicamente, en este artículo me centro en la cooperación.

El problema de la cooperación surge de los riesgos sociales que los actores del mercado asumen debido a su conocimiento incompleto de las intenciones de su contraparte y de la calidad de los productos que desean adquirir (Beckert, 2013). Esta situación se vería representado tanto en los empleadores al querer contratar mano de obra calificada como por parte de los futuros estudiantes al decidir qué y dónde estudiar. Por tanto, la generación de esta confianza es una condición previa fundamental para unas relaciones de mercado estables (Dimaggio, 2002).

En relación con este problema, enfoques sociológicos muestran cómo las redes y las instituciones determinan la forma cómo se establece la cooperación entre los actores (Beckert, 2013). El enfoque de red, propuesto por Granovetter (1985, 2002) y White (2002), enfatiza la integración social de los actores en los mercados. Este enfoque de coordinación social, al asumir la alta complejidad, la autonomía y la asimetría de intereses de las relaciones entre los actores de las economías plantea que, en países como Chile que “representa un proyecto emblemático de imposición de los mercados como forma de organización social” (González y Madariaga, 2018, p. 12), se hace imposible la recreación de una matriz Estado-céntrica en la planificación de políticas públicas. Por el contrario, ante la alta autonomía ganada por distintos sistemas y actores, surgen nuevas alternativas de elaboración de políticas donde se conjuga el papel orientador del Estado por medio de políticas públicas que apuntan a la coordinación (Mascareño, 2010).

Las *policy networks*, entendidas como un conjunto de actores de diversa naturaleza (Estatales y privados) conectados entre sí por la dependencia e intercambio de recursos, – tales como: el dinero, legitimidad (derechos constitucionales para tomar cierto tipo de decisiones vinculantes), fuerza de coalición (entre los distintos grupos o sectores de la red) y conocimiento (a través de cuestiones técnicas; Cunningham, 1992) – son alternativas de mecanismos de coordinación que operan satisfactoriamente al existir una cooperación entre sus miembros para alcanzar intereses compartidos (Mascareño, 2010).

Para que se dé la articulación entre actores estatales y privados para la implementación de políticas públicas en los sistemas democráticos, Dryzek (2009) resalta que los actores involucrados deben coincidir en el reconocimiento del problema social para que a través de un diálogo constante se pueda facilitar la eventual implementación de la política y la evaluación de sus efectos. Adicionalmente, un elemento fundamental para el funcionamiento de las redes de políticas es el de la

confianza ya que esta opera como un mecanismo reductor de la complejidad, reduce la incertidumbre y, por ende, facilita la cooperación (Lechner, 1997).

Dicha cooperación, requiere de la intervención del Estado al éste disponer de recursos intransferibles como la implementación jurídica de los acuerdos, recursos financieros, entre otros, lo que permite que exista cierto equilibrio entre sociedad y Estado (Lechner, 1997). Adicionalmente, Messner (1995, en Lechner, 1997) señala que sobre el Estado recae la responsabilidad de las tareas de organización entre la multiplicidad de actores intervinientes; funciones de mediación a través de la diferenciación de las funciones estatales (como el ordenamiento jurídico, seguimiento, orientación y supervisión); tareas de control al delegar funciones de ejecución de servicios públicos a instituciones privadas; funciones de iniciativa y orientación presentando intereses generales e intereses a largo plazo en las redes y finalmente funciones correctivas dentro de las dinámicas y el papel de los actores de la red.

Metodología

Para estudiar el proceso de cooperación entre los distintos actores vinculados a la Educación Superior Técnico Profesional que derivó en la adopción de un Marco de Cualificaciones para esta modalidad de estudios, la investigación adoptó un enfoque cualitativo. El diseño de investigación responde a un estudio de caso, entendido como aquel donde el investigador desarrolla un análisis en profundidad de un caso, explorando los procesos, actividades y eventos relacionados y para lo cual es necesario recopilar información detallada utilizando una variedad de procedimientos de recopilación de información (Creswell, 2014). De acuerdo con Blatter y Haverland (2012) los casos deben seleccionarse con referencia a la teoría (p. 176). En este sentido, la investigación partió con lo que Bril-Mascarenhas, Maillet, y Mayaux (2017) define como una entrada deductiva, pero siguió un curso de progresión y de ajuste e iteración hasta llegar a la explicación del resultado (pp. 666, 667).

De acuerdo con Creswell (2014), en la investigación cualitativa es común el uso de una o más de las estrategias de recolección de información para verificar la precisión de los datos. En este sentido, para recabar información, por un lado, conduje 21 entrevistas semiestructuradas dirigidas a una muestra por conveniencia y en cadena (Corbetta, 2007) que compartían como rasgo similar la participación en el proceso de construcción del MCTP (ver Tabla 2 de anexos). Las entrevistas se realizaron de manera *on-line* y presencial con una duración aproximada de una hora. La investigación cumplió con las consideraciones éticas como resguardo de la información de los informantes y acceso de los entrevistados a la investigación a través de la firma de un consentimiento informado (ver anexos). La Tabla 1 muestra las dimensiones generales de las entrevistas.

Tabla 1

Dimensiones de la Pauta de Entrevista

Temática	Dimensión	Subdimensión
Adopción del MCTP	Difusión: Aprendizaje	Problemáticas
		Iniciativas
	Cooperación	Asesorías
		Proceso
		Instancias
		Confianza
		Dependencia de recursos

Por otro lado, se llevó a cabo una revisión de comunicados, actas de reuniones, investigaciones científicas y documentos oficiales relacionados con el análisis y descripción del desarrollo de las iniciativas vinculadas a la adopción del MCTP (ver Tabla 3 en anexos). Al triangular las entrevistas con otras fuentes de información, como documentos oficiales, se pueden corregir posibles sesgos y contribuir a la validez de la medición (Yin, 2009).

Descripción del Caso

El Sistema de Educación Técnico Profesional Chileno

El sistema de la Educación Técnico Profesional (ETP) en Chile está conformado por tres subsistemas de formación. La ETP de carácter formal² se encuentra, por un lado, en el subsistema escolar: Educación Media Técnico Profesional (EMTP) y, por otro lado, en el subsistema de Educación Superior Técnico Profesional (ESTP). Dentro de este mismo subsistema, pero en lo referente a la ETP de carácter no formal³, la formación de oficios y capacitación laboral está a cargo del Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (SENCE⁴).

En cuanto al subsistema de ESTP, la estructura de títulos y grados sigue una lógica acumulativa, lo cual significa que los centros de formación técnica solo pueden otorgar títulos de técnico de nivel superior; los institutos profesionales, títulos profesionales sin licenciatura y títulos técnicos de nivel superior; y las universidades, están también autorizadas para impartir títulos de ESTP – aunque solo concentran una fracción minoritaria de la matrícula correspondiente a este sector (Sevilla y Paredes, 2015)– y toda clase de grados académicos, en especial, de licenciado, magíster y doctor (Brunner et al., 2022).

La formación de la ESTP coincide habitualmente con el Nivel 5 de la Clasificación Internacional Normalizada de Educación (CINE), – carreras de entre 4 y 6 semestres de duración – esto es, aquella dirigida a impartir conocimientos, habilidades y competencias profesionales con una orientación práctica y en un período relativamente breve conducentes al título de técnico de nivel superior. En Chile, este nivel de formación se realiza principalmente a través de los centros de formación técnica (CFI). Pero, además, la ESTP chilena integra programas de formación de Nivel 6 – carreras de entre 8 y 10 semestres de duración – con orientación profesional y no académica, ofrecidos por los institutos profesionales (Bernasconi y Rojas, 2003; Brunner et al., 2022).

Esta estructura de títulos y grados ha recibido diversas críticas debido a la ausencia de una normativa clara que contribuya a especificar las condiciones de la movilidad de estudiantes entre distintos tipos de instituciones de educación superior (Brunner et al., 2022). Adicionalmente, debido a que cada institución tiene la facultad de definir su malla curricular y oferta de carreras, se desarrolló un problema de compatibilidad de títulos profesionales y grados académicos (Brunner et al., 2022) junto con la ausencia de mecanismos regulares de reconocimiento y continuidad de estudios entre CFI, IP y universidades (Bernasconi y Rojas, 2003).

² Entendida como aquella que está institucionalizada, es intencional y planificada a través de organizaciones públicas y organismos privados reconocidos que generalmente culmina en calificaciones oficialmente reconocidas y se desarrolla a lo largo de una trayectoria continua.

³ Entendida como aquella educación que, si bien es institucionalizada, normalmente no da acceso a un nivel de educación superior (ver UNESCO, 2012).

⁴ Organismo técnico del Estado, funcionalmente descentralizado, con personalidad jurídica de derecho público, que se relaciona con el Gobierno a través del Ministerio del Trabajo y Previsión Social. Encargado de implementar acciones que incentiven la empleabilidad y fomenten la calidad de los servicios que presentan las instituciones ejecutoras de capacitación (ver: <https://sence.gob.cl>).

En definitiva, esta problemática caracteriza a todo el sistema de formación profesional, dada una precaria articulación entre la EMTP con la educación técnica de nivel superior y con los sistemas de capacitación (Valiente et al., 2019).

Si bien una ETP de calidad requiere que esté alineada con las necesidades de los sectores productivos y de servicios (Arias et al., 2015), diversas investigaciones han señalado que existen desconexiones entre las habilidades y competencias que las empresas requieren y aquellas que tiene la fuerza laboral (Arias et al., 2015; Arroyo y Valenzuela, 2018). Adicionalmente, la heterogeneidad del sistema TP, descrito anteriormente, ha generado que los empleadores desconfíen de las cualificaciones de los egresados de ETP, lo cual deriva en la contratación de individuos sobre cualificados (Valiente et al., 2019).

Hallazgos

A continuación, muestro los resultados del estudio. Primero describo el desarrollo de las iniciativas de marcos de cualificaciones en Chile. Luego, describo los hallazgos relacionados con el proceso de aprendizaje que tributó a la construcción del Marco de Cualificaciones Técnico Profesional. Finalmente, describo el desarrollo del proceso de cooperación entre los actores vinculados a la Educación Técnico Profesional en el país para la adopción del MCTP.

El Desarrollo de los Marcos de Cualificaciones en Chile

Debido a los problemas descritos, en Chile, a partir del año 2002 se llevó a cabo de manera paralela en el tiempo una serie de iniciativas que buscaban la adopción de un Marco Nacional de Cualificaciones, pero que a la postre derivarían en la concreción de un Marco de Cualificaciones específicamente para el Subsistema de Educación Técnico Profesional. Por un lado, los esfuerzos estuvieron dirigidos a la concreción de un Marco Nacional de Cualificaciones (MNC), de tipo inclusivo, compuesto por las cualificaciones correspondientes a carreras técnicas hasta doctorado y, por otro lado, se desarrollaron iniciativas que buscaban mejorar, reconocer y articular las cualificaciones técnico-profesionales en donde se reconocieran los aprendizajes formales, no formales e informales relacionados con esta modalidad de estudios.

Específicamente, a partir del año 2002 se empieza a desarrollar una serie de iniciativas orientadas a la mejora de la educación técnica profesional. El primer hito fue la creación del programa Chile Califica⁵ el cual tuvo como foco la vinculación entre educación y trabajo y buscó establecer las bases para la implementación de un sistema articulado de capacitación y educación permanente orientado principalmente a la población adulta. Este programa contó con el apoyo técnico y un préstamo financiero del Banco Mundial que junto al aporte local sumó US\$ 150 millones para un período de 6 años (Vargas et al., 2012).

Entre 2007 y 2010, se llevó a cabo la primera iniciativa con miras a la construcción de un Marco Nacional de Cualificaciones (MNC). De la mano de las Universidades del Consejo de Rectores⁶ (CRUCH) y Universidades privadas de Chile y a través del proyecto MECESUP UCN 0701⁷ se presentó el documento: “Diseño de un Marco de Cualificaciones para el sistema de

⁵ Para más detalles ver: http://www.dipres.gob.cl/597/articles-50155_doc_pdf.pdf.

⁶ Organismo de coordinación de la labor universitaria de la nación presidido por el ministro (a) de Educación y conformado por los rectores de las treinta universidades estatales y no estatales con vocación pública del país.

⁷ Proyecto coordinado por ocho universidades del Consejo de Rectores (CRUCH), con el objetivo general de diseñar el perfil de un Marco de Cualificaciones, identificando los elementos clave que debe contener un

Educación Superior Chileno”. Esta iniciativa contó con recursos del Fondo de Innovación Académica⁸ (FIAC), y se distinguió por su carácter exploratorio y conceptual (Sevilla, 2018).

Paralelamente, en el año 2010, Chile Califica, en conjunto con SENCE y la Universidad Federico Santa María presenta la propuesta de un Marco Nacional de Cualificaciones – influido por la experiencia australiana – el cual avanzó hasta una fase de diseño y prueba (restringido a dos familias ocupacionales del sector minero: procesamientos de sulfuros y fundición). Sin embargo, por un lado, este programa no contó con el sustento político que permitiera la instalación de los productos generados (Donoso, 2018) y, por otro lado, de acuerdo con Solís et al. (2013), el MC diseñado no tuvo una aplicación práctica, no fue apropiado ni usado por la industria ya que se trató de un diseño muy académico, desvinculado del sector productivo y del sector de la capacitación laboral y no contó con la participación efectiva y permanente de las empresas ni de sus trabajadores (p.258). Finalmente, debido al cierre del programa Chile Califica – programada para septiembre de 2008 pero extendida hasta diciembre de 2009 – esta iniciativa no pudo ser reorientada (Kri Amar et al., 2016; Sevilla, 2018).

En el año 2011 el foro Aequalis de Educación Superior⁹ (espacio para el diálogo entre actores involucrados con la Educación Superior) junto con el Instituto Nacional de Capacitación Profesional¹⁰ (INACAP), publica el documento titulado: “Propuestas para la Educación Superior” en el cual se recomienda la existencia de un Marco de Cualificaciones que permita el tránsito de las personas entre los distintos niveles de educación (Jiménez de la Jara et al., 2011).

En el año 2012, el INACAP, al no contar con pasarelas entre los distintos niveles para la prosecución de estudios de los estudiantes de la misma Institución, junto con Fundación Chile¹¹ desarrollan el Marco Inacapino de Cualificaciones el cual tuvo como finalidad articular todos los niveles formativos que proveía el Instituto (Donoso, 2018; Mineduc, 2021).

Por otro lado, desde el sector productivo, dado los altos precios del cobre en el mercado internacional y la necesidad de incrementar la productividad de la minería chilena, se generó una fuerte competencia por capital humano especializado y altamente técnico (Entrevista n°11) dando origen al Consejo de Competencias Mineras (CCM). Con el apoyo de Fundación Chile, el CCM publica en el año 2013 el Marco de Cualificaciones para la Minería el cual se basó en el MC australiano y consideró únicamente la formación técnica (Kri Amar et al., 2016).

En las postrimerías del programa Chile Califica, se crea el Sistema Nacional de Certificación de Competencias Laborales a través de la ley 20.267¹² el cual va a operar a través de Chile Valora, organismo encargado del reconocimiento formal de las competencias laborales de los individuos sin

Marco de Cualificaciones, así como los aspectos reglamentarios que deben abordarse para su desarrollo. Ver: http://vra.userena.cl/images/documentos/Diseño_Marco-de-Cualificaciones_para-Chile.pdf.

⁸ Instrumento de adjudicación competitiva de recursos que tiene como propósito incentivar actividades de fomento a la calidad e innovación académica en instituciones elegibles del sistema de Educación Terciaria chileno. Ver: http://dfi.mineduc.cl/index2.php?id_portal=59&id_seccion=4207&id_contenido=19911.

⁹ Foro de Educación Superior integrado por universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica que tiene como propósito generar propuestas que contribuyan al mejoramiento del acceso, calidad, eficiencia y equidad del sistema Educación Superior chileno. Ver: <https://aequalis.cl/>.

¹⁰ El Instituto Nacional de Capacitación Profesional (INACAP), hoy conocido como Universidad Tecnológica INACAP, fue creado en el año 1966 como una institución pública sin fines de lucro. En el año 1989, en las postrimerías del régimen militar pasa a manos de privados. Actualmente es la principal entidad de capacitación existente en el país que cuenta con la facultad de dictar carreras como Centro de Formación Técnica y como Instituto Profesional con una matrícula cercana a los 90.000 estudiantes entre CFT e IP.

¹¹ Organización público-privada proveedora de servicios de asesoría en múltiples áreas incluida la gestión, formación y desarrollo de competencias laborales. Disponible en: <https://fch.cl/>.

¹² Disponible en: <http://bcn.cl/2k1bs>.

importar la forma en que las personas las hayan adquirido (Donoso, 2018). Chile Valora recogería el espíritu de la iniciativa de Chile Califica y con el respaldo del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Organización Internacional del Trabajo y SENCE publicaría en el año 2014 el “Marco de Cualificaciones para la Formación y Certificación Laboral”, el cual fue aprobado por su directorio tripartito (gobierno, empresarios y trabajadores) y por las autoridades del ministerio del Trabajo (Kri Amar et al., 2016). No obstante, al no participar el Ministerio de Educación (Mineduc) se redujo su impacto y se desvanecieron sus posibilidades de implementación (Donoso, 2018, p. 27).

En paralelo, en el año 2014, el Consejo Nacional de Educación (CNE) elaboró el documento titulado: “Hacia un Marco Nacional de Cualificaciones para Chile”¹³, dicho documento contempló las causas y el proceso para la construcción de un MNC y fue entregado a la División de Educación Superior, del Mineduc, la cual asume la responsabilidad de llevar a cabo su elaboración (Kri Amar et al., 2016). En los dos años siguientes se llevó a cabo una serie de acciones (reuniones, jornadas de trabajo, análisis y diagnóstico de información) con la finalidad de revisar, discutir y proponer lineamientos generales para la estructura del MNC (Kri Amar et al., 2016). Finalmente, el desarrollo y eventual implementación del MNC para la Educación Superior se detuvo por las nuevas autoridades de la División de Educación Superior de Mineduc producto del cambio de gobierno en el año 2017 (Donoso, 2018).

Dentro de las razones que explican lo anterior está el hecho de que el MNC fue desarrollado y liderado por personas que tenían una visión universitaria y que finalmente fue rechazado por las instituciones de educación superior TP debido a que el MNC se vinculó a un Sistema de Créditos Transferible (SCT-Chile; Kri Amar et al., 2016, p. 20). Este sistema de créditos fue un punto de tensión entre las Universidades y los Institutos de Educación Superior Técnico Profesional (IESTP) ya que no era compatible con las particularidades de la ETP.

En relación con lo anterior, el desarrollo del MNC requería identificar la “duración típica” de las carreras “entonces allí hubo una tensión con el mundo Técnico Profesional porque desde Vertebral¹⁴ nos decían, pero centrémonos solo en las cualificaciones y si yo logro formar esa cualificación qué te importa cuánto me demoro” (entrevista n°19).

En relación con lo anterior un informante señaló: “En algún momento nos dimos cuenta de que el MC universitario no estaba recogiendo para nada la complejidad del mundo Técnico Profesional” (entrevista n°2). Finalmente, parte de las universidades tampoco adhirieron al MC, ya que consideraban que atentaba contra su libertad de cátedra. “Al sumar todos estos elementos se dio un cambio de timón en la dirección del equipo de reforma, con cambio de jefatura, que por razones políticas llevó a que el MNC no prosiguiera” (entrevista n°12).

Por otro lado, entre los años 2014 y 2015 se desarrolló a lo largo del país un proceso de diálogos consultivos con actores (aproximadamente cinco mil) provenientes del sector productivo, el mundo laboral, la academia y la ciudadanía con la finalidad de elaborar la Política Nacional de Formación Técnico Profesional (Mineduc, 2016). En el marco del desarrollo de esta política se crea el “Programa de Fortalecimiento de la Educación Técnica Profesional” a cargo del Ministerio de Educación. Para el desarrollo de este programa se contó con un préstamo de política del BID¹⁵, el cual contempló dentro de sus cláusulas de utilización de recursos el desarrollo de un Marco de Cualificaciones Técnico Profesional (MCTP) y la constitución de un Consejo Asesor de Formación Técnico Profesional (CAFTP) cuya función principal fue la de proponer una Estrategia Nacional de Formación Técnico-Profesional (Mineduc, 2016).

¹³ Disponible en: https://www.cned.cl/sites/default/files/marco_nacional_cualificaciones_chile.pdf.

¹⁴ Vertebral es el Consejo de Rectores de Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica Acreditados.

¹⁵ <https://www.iadb.org/es/project/CH-L1095>.

El CAFTP fue convocado por la presidente de la República Michelle Bachelet el 22 de agosto de 2016 a través del Decreto Supremo N°238 (Mineduc y UNESCO, 2018). Estuvo conformado por los Ministerios de Educación, Economía y Trabajo, junto a representantes de empleadores, trabajadores e instituciones de Educación y expertos en el área y dio origen a la Estrategia Nacional de Formación Técnico Profesional que consideró el fortalecimiento y mejora de los elementos y subsistemas que conforman la ETP priorizando y promoviendo el desarrollo del Marco de Cualificaciones TP (Donoso, 2018; Mineduc, 2016).

En el año 2017, el Mineduc publica el Marco de Cualificaciones Técnico Profesional (MCTP) el cual contempló para su construcción el análisis de experiencias internacionales (Marcos de Cualificaciones de Australia, Escocia y Sudáfrica) como parte de un estudio encargado por el Ministerio de Educación al BID con la finalidad de identificar sus aprendizajes y buenas prácticas con especial foco en las estrategias para el fortalecimiento de las funciones y atribuciones de los equipos relacionados con la implementación del MCTP (Mineduc, 2020a).

En cuanto a los participantes en el proceso de construcción del MCTP, este contó con cuatro tipos de representantes: organismos del Estado (Ministerio de Educación, Ministerio de Trabajo, SENCE, Chile Valora, CORFO, CNE, CNA, Agencia de la Calidad de la Educación), representantes del mundo empresarial (Consejo Minero, Cámara Chilena de la Construcción, la CPC, Sociedad Nacional de Minería, CORFO), representantes de las instituciones de formación (liceos de enseñanza media técnico profesional, Organismos Técnicos de Capacitación, Institutos de educación superior), organismos internacionales (BID, Unesco, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo) y representantes de trabajadores a través de la Central Unitaria de Trabajadores (Mineduc, 2021).

Todos estos actores, resaltaron varios informantes (entrevista n°1, n°2, n°4 y n°9), se reunieron en mesas de trabajo permanentes, donde se compartió y sistematizó experiencias, se revisó casos, se llevó a cabo autodiagnósticos por parte de las instituciones para buscar soluciones a los problemas manifestados por cada uno de los actores descritos. Adicionalmente, distintos comités se centraron en revisar lo referente a la redacción y el alcance de cada palabra y cada término que constituyó la propuesta del MCTP. En general, el trabajo de diálogo, además de ser amplio y constante, abordó temas tanto de fondo como de forma. Además, este trabajo tuvo un alcance territorial amplio, donde se incorporaron reuniones de diálogo y trabajo en distintas regiones del país.

Finalmente, luego de un largo transcurrir de iniciativas e instancias anteriormente descritas que allanaron el camino, en el año 2018 se promulgó la Ley N°21.091¹⁶ la cual estableció, en su artículo 5to, que el Mineduc implementaría un piloto de MCTP el cual, bajo sugerencias del Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, tendría una implementación gradual (Mineduc, 2021) por lo tanto su implementación fue de carácter referencial asociado a la formación técnico profesional provista por los Centros de Formación Técnica Estatales, pudiendo adherir voluntariamente a él las instituciones de educación privadas (Mineduc, 2020b, p. 16). A pesar del carácter voluntario, en la implementación del Piloto de MCTP participaron las IESTP más importantes del país como INACAP, Duoc UC, AIEP, Santo Tomás, entre otras (Mineduc, 2021). Por último, en relación con la adopción del MCTP y no un MNC, un informante señaló: “la urgencia está en valorizar la formación profesional (...) después vemos cómo hacemos el match con superior” (entrevista n°21).

¹⁶ Disponible en: <http://bcn.cl/2mcyl>.

El Proceso de Aprendizaje en la Construcción del Marco de Cualificaciones Técnico Profesional

En esta sección, se aborda un primer proceso asociado a la construcción del MCTP que está relacionado con un proceso de aprendizaje. En primer lugar, el necesario reconocimiento de un problema como el punto de partida tanto para la coordinación social (Messner, 1995 en Lechner, 1997) como para el aprendizaje producto de los procesos de difusión (ver Osorio Gonnet, 2018). En segundo lugar, este aprendizaje se obtiene a través del intercambio de información por parte de organismos internacionales o expertos de otros países y, en tercer lugar, las experiencias previas de cada país en torno a una política en particular generan aprendizaje (ver Osorio Gonnet, 2020).

En el caso específico del mercado de la ETP chileno, tanto autores (Arias et al., 2015; M. Sevilla, 2018) como informes (OECD/The World Bank, 2009) coinciden en la existencia de múltiples problemáticas alrededor de esta modalidad de estudios en el país. Empleadores y estudiantes coinciden en que el problema de la baja legibilidad y transparencia de los títulos y grados otorgados por las Instituciones de formación en el país han llevado a la desarticulación entre y dentro los niveles formativos y entre el sistema educativo y el medio laboral (Kri Amar et al., 2016, p. 13). Así lo plantea un participante en el proceso de construcción del MCTP:

(...) la formación está siendo hostil en el ámbito de la formación técnica, no reconoce aprendizajes, no valora, no hay tránsito, no hay pasarelas (...) y todo eso tiene que estar diseñado en el mundo de la formación y todo eso tiene que estar diseñado en base a proyecciones de qué es lo que se va a requerir en el mundo del trabajo. (Entrevista n°7)

Evidencia de lo anterior lo podemos constatar en la creación del Marco de Cualificaciones sectorial llevado a cabo por el CCM ya que las necesidades propias del sector no estaban siendo satisfechas por los institutos de formación (Busso et al., 2012) y por ende se constituía en un problema actual y futuro dadas las proyecciones del estudio “Fuerza Laboral en la Gran Minería Chilena”¹⁷. En este particular, varios informantes señalaron que “los egresados de IESTP no traían las competencias que el sector demandaba, no había pertinencia entre la formación y la demanda”. En consecuencia, “muchas veces se contrataban ingenieros sobrecalificados para cubrir ámbitos que no lo requieren” (Entrevista n°9).

El MC Minero como el MC Inacapino son demostraciones de que tanto las instituciones como las empresas coincidían en el reconocimiento de un problema relacionado tanto con la falta de articulación entre y dentro los niveles formativos como con la calidad de la educación técnica profesional. Sin embargo, estas iniciativas no tuvieron trascendencia al permanecer aisladas dentro de cada sector. Por lo tanto, será necesario que se trabaje en conjunto para resolver el problema que comparten.

En cuanto al aprendizaje obtenido a través de organismos internacionales o expertos de otros países, Dobbin et al, (2007) plantea que las instituciones internacionales son un conducto natural para el aprendizaje. En este sentido se puede señalar que la mayoría de las iniciativas de Marcos de Cualificaciones en el país contaron con la asesoría de distintos organismos internacionales como fue el caso de expertos australianos en el Marco de Cualificaciones Minero; la propuesta de Chile Valora junto a SENCE contó con la participación de Cinterfor y Eurosocial; el marco Inacapino recibió asesoría de expertos internacionales; del mismo modo el MCTP contó con el acompañamiento del BID, expertos internacionales, la Unesco y el PNUD (Mineduc, 2020a).

¹⁷ Disponible en

https://www.ccm.cl/wpcontent/uploads/2016/06/fuerza_laboral_diagnostico_desafios12_ene776311.pdf.

En este mismo orden de ideas, el entrevistado n°18 resaltó:

El presidente del directorio me dijo (...) te vas para Europa, te vas a Estados Unidos a ver qué está pasando en educación en el mundo y ver qué se puede hacer acá y ahí conocí los Marcos de Cualificaciones, particularmente el australiano (...) la gente del Duoc también había ido a Australia y también les había gustado (...) y yo con otras personas le propusimos a las nuevas autoridades (primer gobierno de Piñera) hacer un Marco Nacional.

En relación con el aprendizaje producto de las experiencias propias se puede señalar que las diversas políticas, programas y acciones que le antecedieron al MCTP, como el programa Chile Califica, el marco Inacapino, el proyecto MECESUP UCN 0701, el Marco de Cualificaciones para la Minería, el Marco de Cualificaciones para la Capacitación Laboral y Certificación de SENCE y Chile Valora, las discusiones desarrolladas por el Consejo Nacional de Educación y la propuesta de MNC para la Educación Superior, contribuyeron al aprendizaje de los actores participantes en ellas (Mineduc, 2020a) tal y como lo plantea Dobbin et al (2007): “las organizaciones mismas no aprenden literalmente; solo los individuos lo hacen” (p. 460).

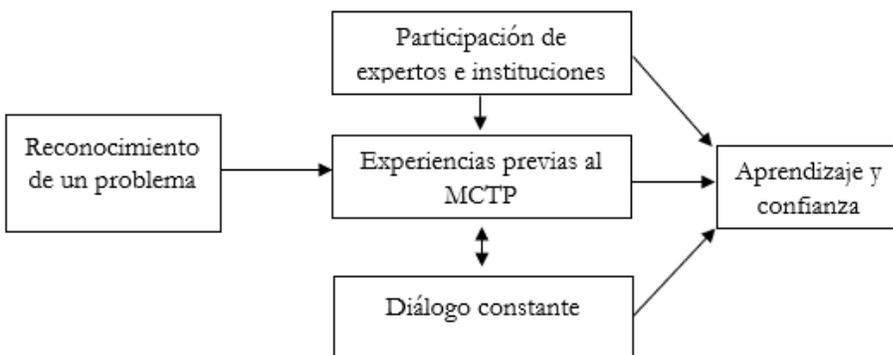
Las instancias de diálogo antes descritas permitieron socializar los aprendizajes adquiridos por otros actores. En este sentido un informante comentó: “a mí me tocó mucho colaborar como a contar mi historia, contar los errores que habíamos cometido (...), contar nuestros aprendizajes (Entrevista n°11). Adicionalmente, otro informante resaltó:

(...) no se partió de cero, se tomó como referencia el marco que ya existía en Chile Valora, el marco que ya se había construido por ejemplo en INACAP, el marco que ya existía la experiencia que ya había tenido Chile Califica, o sea, se tomaron como referencia además de haber estudiado todos los marcos internacionales. (Entrevista n°9)

La cita anterior, sintetiza el proceso de aprendizaje que derivó en la adopción del MCTP gracias al estudio de las experiencias desarrolladas por otros países, el desarrollo de iniciativas a lo largo del tiempo en el país y al acompañamiento y asesoría de expertos internacionales. Finalmente, la adopción de un Marco de Cualificaciones parcial (que abarca únicamente hasta los niveles de formación técnico profesional) y referencial (de adopción voluntaria por parte de las IESTP excepto los CFT estatales) es evidencia de que se generó aprendizaje en pro de adaptar la política al contexto nacional. En la figura N°1 se describe el proceso que derivó en la generación de aprendizaje y confianza descrito en esta sección.

Figura 1

Proceso de Generación de Aprendizaje y Confianza



Nota: Elaboración propia.

Construyendo Cooperación para el Marco de Cualificaciones Técnico Profesional

Si bien el aprendizaje descrito en la sección anterior nos permite conocer parte de las causas que llevaron a la adopción del MCTP en Chile, falta conocer qué factores incidieron para que se diera la cooperación entre los distintos actores vinculados a la Educación y Formación Técnico Profesional. En esta sección revisamos el segundo proceso asociado al establecimiento del MCTP que se vincula con la construcción de cooperación, aspecto fundamental de la coordinación. En primer lugar, la necesidad de crear un diálogo constante entre los actores. En segundo lugar y producto de lo anterior: la generación de confianza entre los actores. En tercer lugar, la dependencia de recursos y el intercambio de estos son aspectos fundamentales para la cooperación y mantención de las redes de actores que buscan la solución de un problema común.

Diálogo Constante y la Generación de Confianza

De acuerdo con lo anterior, Mascareño (2010) resalta que, para superar la complejidad propia de los procesos de cooperación entre variados actores con distintos intereses, puntos de vista y experiencias en torno a un problema en particular se debe crear un diálogo constante entre las partes. En relación con el proceso de diálogo, un actor clave dentro del proceso de construcción del MCTP describe:

(...) el (MCTP) que hoy día estamos aplicando tuvo un amplio, amplio, amplio, amplio, amplio trabajo de participación y que también hereda la participación de los otros porque como se ocupó de referencia el que había construido SENSE y Chile Valora, que ya tenía una alta representación de los distintos actores, tanto laborales, de trabajadores y del sector público recoge toda esa experiencia e incorpora actores del mundo formativo en sus distintos niveles. (Entrevista n°3)

De acuerdo con Granovetter (1985) las estructuras de red son importantes para el desarrollo de la confianza entre las partes del mercado. Un individuo que ya ha tenido experiencias positivas con un socio de intercambio en transacciones anteriores o que por lo menos conoce una persona de confianza que ha tenido interacciones con él o ella tiene más probabilidades de aceptar el riesgo del contrato que un individuo para quien el socio de intercambio es un completo extraño.

A propósito de lo anterior, un experto participante en la construcción del MCTP señaló: “Yo creo que ha sido valioso que en general es un trabajo que se viene desarrollando hace casi veinte años, más allá de en qué entidades estemos, somos siempre más o menos los mismos” (Entrevista n° 3). En este mismo sentido, el entrevistado n°18 resaltó: “(...) fue un número muy pequeño de personas que éramos siempre los mismos (...) un elenco estable (...) después más adelante aparece más gente”.

Como se ha descrito, el proceso de adopción del MCTP ha tenido varios intentos en los cuales han participado múltiples individuos en representación de múltiples instituciones y organismos tanto estatales como privados. Estos actores en ocasiones han coincidido en las distintas iniciativas desarrolladas anteriormente en el país permitiendo generar confianza entre los actores al conocerse de instancias anteriores a lo largo del tiempo.

Una descripción gráfica de este proceso de generación de confianza entre los individuos participantes a lo largo del proceso de consolidación del MCTP se puede apreciar en la figura N°2 en la cual, a través de las respuestas dadas por los informantes que nombran a los actores como influyentes o socios de comunicación, junto con el rastreo de estos actores a través de la revisión de informes, actas y documentos oficiales, se pueden observar los nombres de los actores con más interacción en el proceso de construcción del MCTP a lo largo del tiempo.

Figura 2*Actores Influyentes en el Proceso de Construcción del MCTP en Chile*

Nota: Elaboración propia.

Este amplio proceso de diálogo y de generación de confianza desarrollado a través de las distintas iniciativas de Marcos de Cualificaciones descritas anteriormente, pudo haber facilitado entre los participantes de la red la acumulación de lo que autores como Bourdieu (1983), Coleman (1987), Putnam (1993) y Sandström y Carlsson (2008) definen como “capital social”. Este capital social pudo haber permitido un mejor desempeño y continuidad de dicha red de actores.

Dependencia Mutua de Recursos

Esta red de actores que se construyó alrededor del proceso de adopción del MCTP pudo haber encontrado su mantención a través de lo que Park, Rethemeyer y Hatmaker (2009) definen como dependencia mutua de recursos. En este sentido, por parte de los actores privados, tanto IETS como empleadores pusieron a disposición “horas personas” con conocimientos relacionados con sus experiencias en iniciativas anteriores a la construcción del MCTP. Por otro lado, organismo del Estado como: SENCE, Chile Valora, Mineduc y Corfo pusieron a disposición recursos económicos y técnicos. El Estado, además de proveer recursos económicos (USD 90 millones a través de préstamo de política del BID¹⁸) contó con el recurso intransferible de la implementación de las normas jurídicas.

De acuerdo con Knight en Cook (2001) la intervención de instituciones formales, en particular la ley, ayuda a establecer las bases de la cooperación. En este sentido, la Política Nacional de Formación Profesional a cargo de Mineduc a partir del año 2014, la creación del Consejo Asesor Técnico Profesional en el año 2016 junto con un respaldo gubernamental sostenido aún en los cambios de gobierno (períodos Bachelet-Piñera) permitieron llegar hasta la promulgación de la Ley de Educación Superior 21.091 de 2018.

Vale resaltar que para el año 2017, en un escenario de elección presidencial, la ETP tuvo un rol protagónico en el proceso electoral. El resultado de las elecciones presidenciales materializó un cambio de coalición gobernante; sin embargo, el presidente electo, Sebastián Piñera, se comprometió con el desarrollo de esta modalidad de estudios, lo cual fue ratificado al impulsar la Agenda de Modernización de la ETP en el año 2018 (Donoso, 2018; Mineduc, 2021).

¹⁸ Ver: <https://www.iadb.org/es/project/CH-L1095>.

Por otro lado, actores privados contaban con recursos, como el conocimiento, que eran valiosos para el Estado para lograr la adopción del MCTP. Ejemplo de lo anterior, un informante resaltó que “fue muy inteligente” por parte del Estado el haber invitado al CCM a formar parte del poblamiento del MCTP ya que estos “tenían el trabajo hecho” (con relación al Marco de Cualificaciones sectorial de la minería). Para la industria minera, el desarrollo de este proceso de cooperación entre distintos actores, IESTP y el Estado “generó un posicionamiento y legitimación de la industria respecto a su aporte social” (Entrevista n° 11).

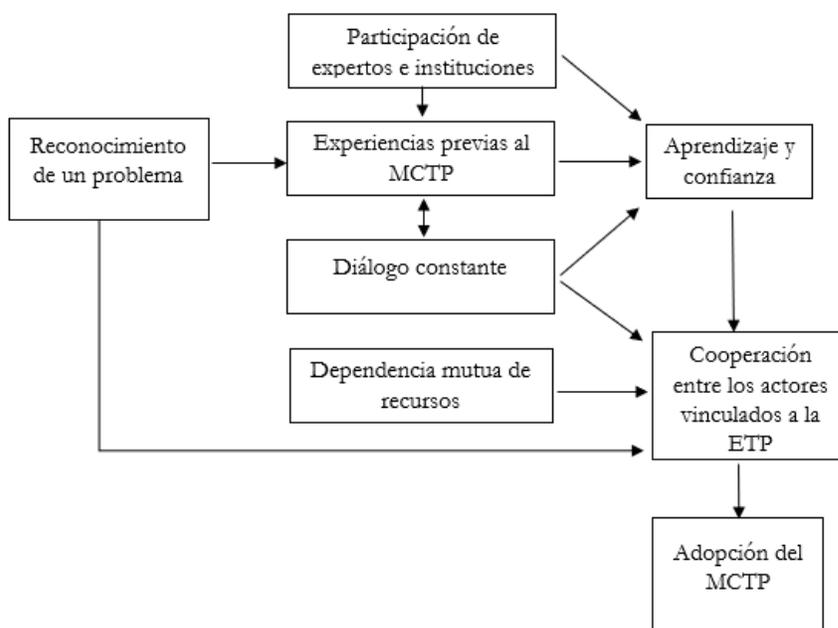
Del mismo modo, pero del lado de las IESTP vieron en el proceso de construcción del MCTP una oportunidad de dialogar con los representantes de los sectores productivos y poder conocer y actualizar sus ofertas educativas basadas en cualificaciones y competencias fuertemente ligadas a las demandadas por los sectores productivos (Entrevista n° 1). En relación con lo anterior, un representante de institución de educación técnica superior señaló:

Cuando levantas una carrera tienes que ir puerta a puerta tocando, preguntándole a los empleadores, a los estudiantes, a todos, de a uno y eso para las instituciones es un desgaste enorme y cuando tú consigues que 15 empleadores, 20 empleadores, 30 empleadores te contesten te sientes, pero fantástico, entonces (...) ganamos mucho con el marco. (Entrevista n° 2)

En adición a lo anterior, un informante señaló (entrevista n°11) que la creación de un lenguaje homogéneo respecto a las cualificaciones (que demanda el empleador y que debe formar las instituciones) fue un incentivo para los empleadores ya que esto les permite a las empresas hacer diseños de cargos, identificar competencias críticas y desarrollar estrategias de reclutamiento en base al marco de cualificaciones haciendo que los procesos de contratación y reclutamiento sean más sencillos. Adicionalmente, el conversar con las IESTP de forma más transparente generó ventajas competitivas en los procesos de gestión de capital humano para la industria.

Figura 3

Proceso de Generación de Aprendizaje, Confianza, Cooperación y Adopción del MCTP



Nota: Elaboración propia.

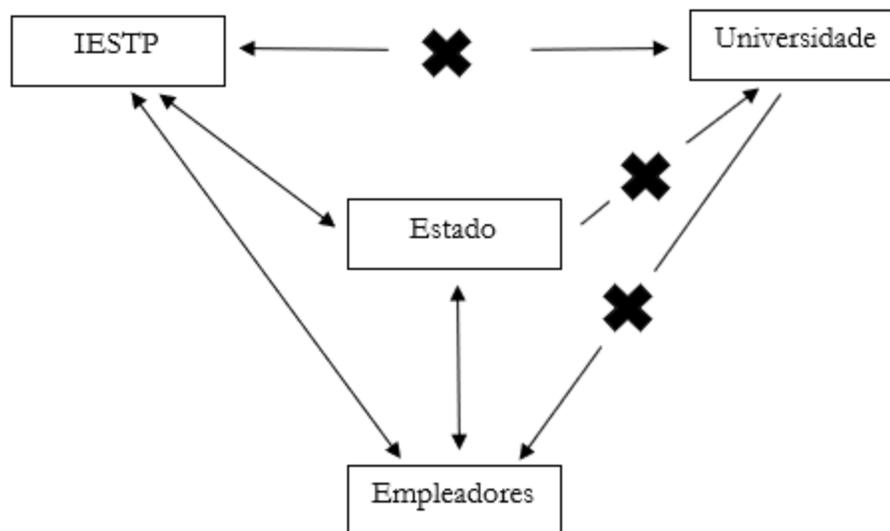
Lo descrito, generó lo que Dowding (1995) define como “coalición” entre las IESTP y los empleadores debido a un *shock* o una crisis. En el caso específico del sector minero, los altos precios del cobre y la consiguiente necesidad de mano de obra calificada ayudaron a crear una coalición en favor de la creación del MCTP. En el caso de las universidades, estas tenían tensiones con el sector minero en cuanto a la formación que estos últimos demandaban. Al respecto un informante resaltó: “eran básicamente cursos de capacitación (...) la minera después contrataba a todos los estudiantes que salían de ese CFT y entonces llegan súper capacitados en esa máquina específica (...) nosotros tenemos que mejorar en Chile el estatus del técnico, complejizar su formación darle más reconocimiento a esa carrera y eso no se iba a lograr si seguíamos haciendo carreras que no estaban a la par de lo que el resto del mundo entiende que es un técnico” (entrevista n°19).

En contraste, un representante de IESTP señaló: “Mi negocio es formar a la gente que ustedes (empleadores) necesitan ahora (...) digan precio, cantidad y especificaciones técnicas y armamos un sistema que produzca lo que necesitan. Así, mi propuesta de valor hacia los estudiantes es decirles estudien conmigo porque van a tener muy buenos trabajos” (entrevista n°18).

En la figura N°4 se puede observar cómo en la posible red para la construcción de un MNC, las universidades no logran hacer una coalición con los empleadores como se describió anteriormente. Adicionalmente, las tensiones, descritas en secciones anteriores, entre las IESTP y las Universidades imposibilitaron la coalición entre ambos oferentes de ESTP. Finalmente, las universidades, como corporación académica (ver J. J. Brunner, 2004) tienen poder para decidir sobre su oferta formativa, de hecho “si bien nunca se oficializó el Marco Nacional de Cualificaciones un porcentaje altísimo de las instituciones hoy día lo usan” (entrevista n°19). Por lo anterior, su institucionalización a través de una ley no es un elemento necesario para su uso.

Figura 4

Red de Coordinación para la Adopción del Marco de Cualificaciones TP



Nota: Elaboración propia.

Conclusiones

Esta investigación buscó dar cuenta de los factores que explican la adopción del Marco de Cualificaciones Técnico Profesional en Chile. Chile es un caso de interés debido a que el mercado de la Educación Superior es altamente privatizado y en especial la formación técnico profesional que además se caracteriza por carecer de articulación entre el sector educativo y el sector empleador.

Dado el escenario actual de amplia adopción de Marcos de Cualificaciones en todo el mundo se puso el foco tanto en el proceso de aprendizaje como en el proceso de cooperación entre los actores relacionados con la ETP para la fructífera construcción, adopción e implementación de este tipo de políticas educativas.

El estudio de caso cualitativo permitió comprender que, por un lado, el aprendizaje, producto del estudio de experiencias de otros países, de la asesoría de expertos internacionales y del conocimiento desarrollado por las experiencias propias; la confianza, ganada entre los actores involucrados gracias al trabajo compartido en las experiencias anteriores y, por otro lado, la dependencia de recursos – tanto humano como económico entre los distintos actores – junto con una decidida participación del Estado, aparentemente relegado en las economías como la chilena, fueron factores que incidieron en la adopción del MCPT en Chile.

En el caso presentado se pudo observar que, si bien la calidad, transparencia, legibilidad y flexibilidad de las titulaciones, cualificaciones y pertinencia de la ETP del país era reconocidas como un problema que requería de un instrumento como el MC, las acciones unilaterales de actores privados orientadas a su construcción no fueron suficientes. Sin embargo, estas iniciativas tributaron a la construcción de una red de actores que promovieron el desarrollo del MCPT.

Adicionalmente, la creciente demanda por mano de obra calificada en el sector minero, producto del alza en el precio del cobre, motivó la participación de este sector en el desarrollo del MCPT. Finalmente, el Estado fue un actor interesado e intermediario dentro de la red de política ya que fue responsable de organizar instancias de diálogos, describió una hoja de ruta y le dio institucionalidad al instrumento.

Respecto al Papel del Estado en el mercado de la Educación Superior Técnico Profesional del país es importante señalar que además de llamar a la implementación de un piloto de MCPT a través de la ley descrita en secciones anteriores, existió un conjunto de acciones orientadas a tomar un papel protagónico dentro del mercado de la ETP del país. Ejemplo de lo anterior fue la promulgación de la Ley N° 20.910, en la cual se llamó a crear quince Centros de Formación Técnica Estatales, uno en cada región del país, los cuales al estar vinculados al MCPT serían una opción clara de formación de calidad y con pertinencia, permitiéndole al Estado retomar el rol público de esta modalidad de estudios. Lo anterior podría generar, desde la perspectiva del neoliberalismo mixto, un “efecto disciplinador de la competencia” del mercado de la ESTP en el país (Maillet, 2015, p. 131).

Estos hallazgos en primer lugar hacen converger dos cuerpos teóricos: de la teoría de Difusión: el factor de Aprendizaje y del Enfoque Sociológico de los Mercados: la cooperación a través de redes, en la comprensión de las causas que llevaron al país a la adopción de una política educativa que requería de la capacidad técnica y de la cooperación entre los distintos actores vinculados al sistema de formación técnico profesional. En segundo lugar, los hallazgos esperan contribuir a ampliar el conocimiento sobre la adopción de políticas orientadas a mejorar los sistemas de formación en habilidades en la región, específicamente en lo relacionado a la cooperación entre actores vinculados al mundo formativo, estatal y empresarial en economías como las latinoamericanas donde este tipo de resultados no suele ocurrir (ver Schneider y Karcher, 2010).

Es importante destacar que los hallazgos presentados en este artículo, al analizar un proceso complejo, deben interpretarse con cautela, ya que pueden existir factores no considerados o no capturados que podrían influir en la comprensión del caso estudiado. Finalmente, se invita a seguir

investigando sobre el desarrollo de la cooperación, entre los actores descritos (Instituciones, empresarios y Estado) a lo largo del tiempo. En cómo evoluciona (o no) la cooperación entre estos para futuras mejoras y actualizaciones del MCTP u otras iniciativas vinculadas a la mejora de los sistemas de formación en habilidades en el país.

Agradecimientos

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a Aldo Madariaga y a Rodrigo Pérez Silva por su invaluable guía y apoyo en el desarrollo de este trabajo. Asimismo, agradezco profundamente a los informantes que participaron en esta investigación.

Referencias

- Arias, E., Fariás, M., González-Velosa, C., Huneus, C. y Rucci, G. (2015). *Educación técnico profesional en Chile*. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/viewer/Educaci%C3%B3n-t%C3%A9cnico-profesional-en-Chile.pdf>
- Arroyo, C., y Valenzuela, A. (2018). *PLAAC: Competencias de la población adulta en Chile, un análisis al sistema educativo y mercado laboral*. [Nota Técnica]. Comisión Nacional de Productividad. <https://www.comisiondeproductividad.cl/wp-content/uploads/2018/06/Nota-T%C3%A9cnica-5-PIACC.pdf>.
- Beckert, J. (2013). El orden social de los mercados. *Comunicación, Cultura y Política*, 1(2), 147-172. Recuperado a partir de <https://journal.universidadean.edu.co/index.php/revistai/article/view/642>
- Beckert, J., y Streeck, W. (2008). Economic sociology and political economy: A programmatic perspective. *SSRN*. <https://doi.org/10.2139/SSRN.2464458>
- Bernasconi, A., y Rojas, F. (2003). *Informe sobre la educación superior en Chile: 1980-2003* (p. 205). IESALC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140395>
- Billorou, N., y Vargas, F. (2010). *Herramientas básicas para el diseño e implementación de marcos de cualificaciones: Guía de trabajo*. <https://www.oitcinterfor.org/node/6105>
- Blatter, J., y Haverland, M. (2012). Congruence analysis. En *Designing case studies* (pp. 144-204). *Research Methods Series*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137016669_4
- Bogliaccini, J., y Madariaga, A. (2018). Educación para el trabajo y formación de competencias: ¿Potenciando la equidad social y el desarrollo? En Rivera-Vargas, P., Muñoz-Saavedra, J. et al. (Eds.), *Políticas públicas para la equidad social*. Colección Políticas Públicas, USACH.
- Bogliaccini, J., y Madariaga, A. (2020). Varieties of skills profiles in Latin America: A reassessment of the hierarchical model of capitalism. *Journal of Latin American Studies*, 52(3), 601-631. <https://doi.org/10.1017/S0022216X20000322>
- Bourdieu, P. (1983). Forms of capital. En J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education*. Greenwood Press.
- Bril-Mascarenhas, T., Maillet, A., y Mayaux, P.-L. (2017). Process tracing. Inducción, deducción e inferencia causal. *Revista de Ciencia Política (Santiago)*, 37(3), 659-684. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-090X201700030065>
- Brunner, J. J. (2004). Políticas y mercado de educación superior: Necesidades de información. En J. J. Brunner y P. Meller (Eds.), *Oferta y demanda de profesionales y técnicos en Chile: El rol de la información pública* (pp. 19-85). Ril Editores.
- Brunner, J., Labraña, J., y Álvarez, J. (2022). *Educación superior técnico profesional en Chile: Perspectivas comparadas* (1ra Edición). Ediciones Universidad Diego Portales. <https://brunner.cl/2022/08/26105/>

- Busso, M., Bassi, M., Urzúa, S., y Vargas, J. (2012). Desconectados: habilidades, educación y empleo en América Latina. En *Banco Interamericano de Desarrollo* (Vol. 1). BID.
<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/3574>
- Coleman, J. C. (1987). Norms as social capital. En G. Radnitzky y P. Bernholz (Eds.), *Economic imperialism: The economic method applied outside the field of economics* (pp. 134-155). Paragon House Publishers.
- Cook, K. S. (2001). *Trust in society*. Russell Sage Foundation.
<http://www.jstor.org/stable/10.7758/9781610441322>
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw-Hill Interamericana de España S.L.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (4th ed.). SAGE Publications.
- Cunningham, C. (1992). Sea defences: A professionalized network? En D. Marsh y R. A. W. Rhodes (Eds.), *Policy networks in British government* (pp. 100-123). Oxford Academic (online).
<https://doi.org/10.1093/ACPROF:OSO/9780198278528.003.0005>
- Dimaggio, P. (2002). Endogenizing animal spirits: Towards a sociology of collective response to uncertainty and risk. En M. F. Guillen, R. Collins, P. England, y M. Meyer (Eds.), *The new economic sociology*. Russell Sage Foundation.
- Dobbin, F., Simmons, B., y Garrett, G. (2007). The global diffusion of public policies: Social construction, coercion, competition, or learning? *Annual Review of Sociology*, 33, 449-472.
<https://doi.org/10.1146/ANNUREV.SOC.33.090106.142507>
- Donoso, G. (2018). Articulación público-privada en el desarrollo de políticas públicas: el caso del marco de cualificaciones técnico profesional y el consejo asesor de formación técnico profesional en Chile. En F. Vargas Zúñiga (Ed.), *Avanzando hacia los Marcos Nacionales de Cualificaciones: La experiencia de Chile y República Dominicana. Panorama de la formación* (N°12). OIT/Cinterfor. <https://www.oitcinterfor.org/publicaciones/panoramaFP12>
- Dowding, K. (1995). Model or metaphor? A critical review of the policy network approach. *Political Studies*, 43(1), 136-158. https://doi.org/10.1111/J.1467-9248.1995.TB01705.X/ASSET/J.1467-9248.1995.TB01705.X.FP.PNG_V03
- Dryzek, J. S. (2009). Democratization as deliberative capacity building. *Comparative Political Studies*, 42(11), 1379-1402. <https://doi.org/10.1177/0010414009332129>
- Fleet, N., Leihy, P., y Salazar, J. M. (2020). Crisis de la educación superior en el Chile neoliberal: Mercado y burocracia. *Educación Em Revista*, 36. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.77536>
- González, F., y Madariaga, A. (2018). Introducción: Deseconomizar los mercados, socializar los estudios de la economía. En F. González y A. Madariaga (Eds.), *La constitución social, política y moral de la economía chilena* (pp. 9-40). RIL editores.
<https://coes.cl/publicaciones/deseconomizar-los-mercados-socializar-los-estudios-de-la-economia/>
- González Ávila, L., y Vargas, F. (2020) *Inventario analítico de experiencias de construcción e implementación de marcos de cualificaciones en América Latina*. Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional de la Organización Internacional del Trabajo [OIT CINTERFOR].
<https://www.oitcinterfor.org/node/7984>
<https://www.oitcinterfor.org/node/7984>
- Granovetter, M. (1985). Economic action and social structure: The problem of embeddedness. *American Journal of Sociology*, 91(3), 481-510. <https://doi.org/10.1086/228311>
- Granovetter, M. (2002). A theoretical agenda for economic sociology. En M. Guillén, R. Collins, P. England y M. Meyer (Eds.), *The new economic sociology: Developments in an emerging field* (pp. 35-

- 59). Russell Sage Foundation. <https://sociology.stanford.edu/publications/theoretical-agenda-economic-sociology>
- Hall, P. A., y Soskice, D. (2001). *Varieties of capitalism: The institutional foundations of comparative advantage*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/0199247757.001.0001>
- Jiménez de la Jara, M., Lagos Rojas, F., y Duran del Fierro, F. (2011). Propuestas para la educación superior. En C. Jouannet Valderrama, C. Inzulza Brajovic, G. Puentes Soto, y T. Hernández Jara (Eds.), *Foro Aequalis y las transformaciones necesarias*. Inacap.
- Kri Amar, F., Marchant Mayol, E., Lazo López, M., y Cruz Fuentes, S. (2016). *Marco nacional de cualificaciones para la educación superior*. <https://acreditaci.cl/wp-content/uploads/2017/06/MNC.pdf>
- Lauder, H., Brown, P., y Ashton, D. (2017). *Theorizing skill formation in the global economy* (Vol. 1). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199655366.013.19>
- Lechner, N. (1997). Tres formas de coordinación social. En *Revista de la CEPAL* (Vol. 61). CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/12042-tres-formas-coordinacion-social>
- Maillet, A. (2015). Variedades de neoliberalismo. Innovación conceptual para el análisis del rol del Estado en los mercados. *Revista de Estudios Políticos*, 2015(169), 109-136. <https://doi.org/10.18042/CEPC/REP.169.04>
- Mascareño, A. (2010). Coordinación social mediante políticas públicas: El caso chileno. *Revista CEPAL N°101*. <https://doi.org/10.18356/c2895a7c-es>
- Maxwell, J., y Chmiel, M. (2014). Notes toward a theory of qualitative data analysis. En U. Flick (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative data analysis*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781446282243>
- Mineduc. (2016). *Política Nacional de Formación Técnico Profesional*. <https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/3944/politica-nacional-formacion-tecnico-profesional>
- Mineduc. (2020a). *Estrategia nacional formación técnico profesional*. <http://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14978>
- Mineduc. (2020b). *Marco de cualificaciones para la formación técnico profesional*. <https://rm.redfuturotecnico.cl/wp-content/uploads/2021/04/3.-Gui%CC%81a-Marco-Cualificaciones-en-la-FTP-RFT-RM-Poniente.pdf>
- Mineduc. (2021). *Propuesta de implementación del marco de cualificaciones*. <https://biblioteca.digital.gob.cl/handle/123456789/3723>
- Mineduc y UNESCO. (2018). *Estrategia nacional de formación técnico-profesional*. <http://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2217>
- Montt, P., Rosso, P., Araneda, H., Concha, X., Lemaitre, M. J., Jiménez, M., Mardones, J., Mujica, C., y Vargas, G. (2014). *Hacia un marco nacional de cualificaciones para Chile*. Consejo Nacional de Educación (CNEA).
- OECD. (2016). *Skills Matter: Further results from the survey of adult skills*. OECD Skills Studies. <https://doi.org/10.1787/9789264258051-en>
- OECD/The World Bank. (2009). *La educación superior en Chile, revisión de políticas nacionales de educación*. <https://doi.org/10.1787/9789264054189-es>
- Osorio Gonnet, C. (2015). Mecanismos de difusión de los programas de transferencia condicionada en América Latina. El caso chileno. *Íconos - Revista de Ciencias Sociales*, 19(53), 31. <https://doi.org/10.17141/ICONOS.53.2015.1540>
- Osorio Gonnet, C. (2018). A comparative analysis of the adoption of conditional cash transfers programs in Latin America. *Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice*, 20(4), 403-420. <https://doi.org/10.1080/13876988.2018.1491671>
- Osorio Gonnet, C. (2020). Conditional cash transfer programs in Ecuador and Chile: The role of policy diffusion. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-51008-4>

- Park, H. H., Rethemeyer, R. K., y Hatmaker, D. M. (2009). The politics of connections: Assessing the determinants of social structure in policy networks. <https://doi.org/10.5465/AMBPP.2009.44257281>
- Putnam, R. (1993). The prosperous community: Social capital and public life. *The American Prospect*, 13, 35-42.
- Sandström, A., y Carlsson, L. (2008). The performance of policy networks: The relation between network structure and network performance. *Policy Studies Journal*, 36(4), 497-524. <https://doi.org/10.1111/J.1541-0072.2008.00281.X>
- Schneider, B. R., y Karcher, S. (2010). Complementarities and continuities in the political economy of labour markets in Latin America. *Socio-Economic Review*, 8(4), 623-651. <https://doi.org/10.1093/SER/MWQ022>
- Sevilla, M. (2018). *Educación técnica profesional en Chile: Antecedentes y claves de diagnóstico*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/548?show=full>
- Sevilla, M. P. (2017). *Panorama de la educación técnica profesional en América Latina y el Caribe*. CEPAL. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/40920>
- Sevilla, M., y Paredes, R. D. (2015). Reforma educación superior técnico-profesional. En I. Sánchez (Ed.), *Ideas en educación. Reflexiones y propuestas desde la UC* (1. ed., pp. 317-345). Ediciones UC.
- Shipan, C. R., y Volden, C. (2012). Policy diffusion: Seven lessons for scholars and practitioners. *Public Administration Review*, 72(6), 788-796. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6210.2012.02610.x>
- Solís, C., Castillo, R., y Undurraga, T. (2013). Un marco de cualificaciones para la capacitación y la certificación de competencias laborales en Chile. *Calidad en la Educación*, 0(39), 269. <https://doi.org/10.31619/caledu.n39.84>
- Stiglitz, J. E. (2010). Regulación y fallas. *Revista de Economía Institucional*, 12(23), 13-28. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-59962010000200002&lng=en&nrm=iso&tlng=es
- UNESCO, UIL y European Training Foundation. (2017). *Global inventory of regional and national qualifications frameworks 2017: volume I, thematic chapters*. UIL. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260363?posInSet=2&queryId=db18af52-4fb1-4c0a-9f39-66b4fb77e9b8>
- Valiente, O., Zancajo, A., y Jacovkis, J. (2019). The coordination of skill supply and demand in the market model of skill formation: Testing the assumptions for the case of Chile. *International Journal of Lifelong Education*, 39(1), 90-103. <https://doi.org/10.1080/02601370.2019.1678692>
- Vargas, G., Toledo, G., Araneda, H., Arellano, M., Avila, P., y Solís, C. (2012). *Un Marco de Cualificaciones para Inacap*. <https://docplayer.es/23357224-Un-marco-de-cualificaciones-para-inacap.html>
- White, H. C. (2002). *Markets from networks: Socioeconomic models of production*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9780691187624>
- Zapata, G., y Fleet, N. (2012). Mercado, rendición de cuentas e información pública en educación superior. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 38(2), 259-276. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000200016>

Sobre el Autor

Tsade Otoniel Aguiar Lopez

Pontificia Universidad Católica de Chile

otonielaguiarlopez@gmail.com

Licenciado en Educación por la Universidad de Carabobo, Venezuela y Doctor en Políticas Públicas por la Universidad Mayor de Chile. Actualmente es investigador postdoctoral en el Núcleo Milenio para el Desarrollo Integral de los Territorios (CEDIT), donde trabaja temas relacionados con la calidad de la gobernanza, desigualdades territoriales, el impacto y la configuración de políticas públicas educativas, con especial foco en la educación técnico profesional.

<https://orcid.org/0000-0001-7077-1933>

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 32 Número 76

26 de noviembre 2024

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma

licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre el consejo editorial: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu
