

## FORMACIÓN DE PROFESORES Y CARRERA DOCENTE EN CHILE: PROGRAMAS FORMATIVOS EN REGIONES

Training of Teachers and Teaching Career in Chile:  
Training Programs in Regions

Alex Pavié Nova<sup>1</sup>

*Ensayo recibido: Octubre, 2017 // Aceptado: Marzo, 2018*

### RESUMEN

El artículo que presentamos a continuación es parte de una investigación cualitativa acerca de la formación inicial de profesores en Chile. Se muestra una visión del proceso tomando en cuenta los problemas en su momento de implementación a partir de diversas políticas, que van desde lo internacional a lo regional. Luego nos centramos en la situación actual de la región de Los Lagos, en cuanto a la oferta de carreras pedagógicas y cierra este artículo con alternativas para la provisión de la formación docente.

Palabras clave: Formación inicial, profesorado, problemas de formación, carrera docente.

### ABSTRACT

The article that follows is part of a qualitative research on initial teacher training in Chile; a vision of the process taking into account the problems at the time of implementation from various policies, ranging from the international to the regional scale are shown. We then focus on the current situation in the region of Los Lagos, in the supply of teaching careers and we close this article with alternatives for the provision of teacher training.

Key words: Initial Training, Teaching, Training Issues, Career Teaching.

### INTRODUCCIÓN

*Formación inicial docente: Propósitos y alcance*

Hablar de la **formación inicial para la profesión docente** implica revisar una cantidad muy grande de trabajos e investigaciones que han tenido como objeto de estudio esta temática, esto debido a que el proceso de

---

<sup>1</sup> Doctor en Educación, Universidad de Valladolid, académico del Departamento de Humanidades y Artes de la Universidad de Los Lagos. Líneas de investigación: educación. Dirección: Av Alberto Fuchslocher 1305, Osorno, Región de los Lagos. Teléfono: 56 84 99967-4977. E-mail: apavie@ulagos.cl

formación en sí es un “problema complejo” y una preocupación permanente desde hace ya bastante tiempo. Señalamos además que hoy se vive en el país una ferviente discusión acerca del Proyecto de Ley de Nueva Carrera Docente que ha puesto en la discusión nacional aspectos que este contiene como es, por ejemplo, la formación inicial, la inducción al ejercicio profesional docente, la carrera profesional docente, la formación en servicio, el sistema de remuneraciones y contratación, condiciones para el desempeño docente y la transición misma al nuevo sistema.

Junto con este nuevo escenario, debemos indicar que en este proceso confluyen una cantidad importante de áreas y disciplinas que aumentan la complejidad a la hora de hacer el ejercicio de dar respuesta - y tratar de comprender- de porqué existe la necesidad de repensar la formación del profesorado continuamente. Es un problema complejo ya que estudiar la formación docente implica entender en forma complementaria, sobre todo para el desarrollo de la competencia profesional docente (Pavié, 2011) los diversos modelos de formación, el territorio donde esta se desarrolla, de la cultura escolar, de la formación inicial docente, de la formación continua, de la identidad del docente, de los perfiles de egreso del profesor y sus respectivas competencias, de la inserción en la sociedad de la información, del uso eficiente de las nuevas tecnologías, etc.

Por el motivo expuesto anteriormente, más que dar una respuesta exclusiva y única a la pregunta ¿qué es la formación inicial docente?, intentaremos reconocer algunas de las constantes de este proceso, del cual se da cuenta en la literatura especializada y, además, de cuál es la situación que está viviendo este proceso en la zona Sur Austral del país.

El contexto más inmediato de todo proceso de repensar la formación inicial del profesorado está determinado por el cambio. Tales cambios se producen en la organización de los contenidos y saberes, en los métodos de trabajo e investigación, en las comunicaciones, en la actuación de los docentes en el aula, etc. Esta idea se refuerza además porque la sociedad ya no se concibe como un todo, sino que está formada por grupos que se relacionan, que se excluyen, se ignoran o tratan de encontrar un espacio para buscar su propia identidad. Es decir, grupos caracterizados por su heterogeneidad y, en muchos casos, con niveles de tolerancia muy poco desarrollados y cuyas relaciones de poder o solidaridad ni siquiera

están definidos. Además, ejecutan sus acciones en ambientes hostiles con un velado rechazo a lo intercultural, donde coexisten sistemas axiológicos muy disímiles.

A lo expresado en el párrafo anterior debemos agregar también la influencia omnipresente de los medios de comunicación de masas en todo ámbito de decisiones, no sólo en el nivel de la educación; el aumento de las exigencias sociales a los profesores; la distancia entre las exigencias a los profesores y las condiciones de trabajo que éstos tienen; los cambios en la relación alumno-profesor, etc. Estamos, entonces, frente a un entorno complejo desde el que se regula, entre otras cosas, también la formación docente. En este mismo sentido, Lourdes Montero indica que muchos de los “problemas” que se presentan en la formación profesional del profesor son persistentes en el tiempo y que ya han sido determinados con bastante anterioridad por varios autores:

“... la profesión de la enseñanza no tiene un cuerpo codificado de conocimientos y habilidades compartidos, una cultura compartida. La ausencia de este cuerpo de conocimientos compartidos -una de las marcas de las profesiones- cuestiona la pertinencia de utilizar el término profesión para la enseñanza. La consideración de la experiencia práctica como la fuente más importante de adquisición de conocimientos y habilidades -situación que configura un saber vulgar técnico, o artesanal pero nunca un saber científico, base del saber profesional- ha conducido durante mucho tiempo a la irrelevancia de la formación para la comunidad académica y los propios profesores” (Montero, 2001: 87).

## FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES EN CHILE

A continuación se ofrece en las líneas siguientes una revisión y diagnóstico ejecutivo sobre la formación de profesores y a carrera docente en Chile. Así, indicamos que el término **formación**, en su significación de acuerdo con la Real Academia, se relaciona fundamentalmente con preparación, entrenamiento o instrucción, aunque no todos estos términos puedan catalogarse como sinónimos. González Sanmamed, en su texto *Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional* (1995), selecciona definiciones que creemos son

bastante oportunas para estabilizar una idea de formación. En una de ellas cita a Berbaum quien señala:

“... se hablará de acción de formación a aquella en que el cambio se consigue a través de una intervención a la que se consagra un tiempo determinado, por la cual hay una participación consciente del formado, en la que existe voluntad explícita a la vez del formado y del formador de conseguir un objetivo explicitado” (1982: 193).

Marcelo, por su parte, algunos años más tarde define la formación del profesorado como:

“... el campo de conocimiento, investigación y propuestas teóricas y prácticas, que (...) estudia el proceso mediante los cuales los profesores -en formación o en ejercicio- se implican individualmente o en equipo, en experiencias de aprendizaje a través de las cuales adquieren o mejoran sus conocimientos, destrezas y disposiciones, y que les permite intervenir profesionalmente en el desarrollo de su enseñanza, del currículo y de la escuela, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación que reciben los alumnos” (1994: 30).

Otra definición que hemos seleccionado, que pertenece a Medina Rivilla, apunta que formación es:

“... la preparación y emancipación profesional del docente para elaborar crítica, reflexiva y eficazmente un estilo de enseñanza que promueva un aprendizaje significativo en los alumnos y logre un pensamiento-acción innovador, trabajando en equipo con los colegas para desarrollar un proyecto educativo común” (1998: 87).

En estas definiciones encontramos un especial énfasis en las metas y fines que se persiguen con la acción formativa, así como la necesidad de una participación activa del sujeto que se está formando. Algunos también destacan la intervención de “agentes” que favorezcan dicha formación. Tenemos la convicción de que la formación del docente hay que entenderla como la formación para la profesión docente. A este respecto agregamos también que desde la década de los ochenta ha existido una preocupación por investigar acerca de si realmente existe un rasgo profesionalizante en

el profesor y cómo se puede canalizar y/o desarrollar esta profesionalidad desde su formación inicial. Así autores como Carrera (1980), Gimeno Sacristán (1982) -sólo por nombrar algunos- se han preocupado por encauzar sus investigaciones a partir de este matiz.

El concepto de formación tiene una mayor vinculación con planteamientos formales de procesos didácticos que posibilitan la preparación, capacitación o perfeccionamiento del docente para su desarrollo o mejora profesional desde el inicio de su carrera. Estos procesos y acciones se desarrollan principalmente en contextos institucionalizados, a los que de modo genérico nos referimos cuando hablamos del ámbito o campo de la formación, o formativo. Esta afirmación la refrenda Moral al señalar que "... sin entrar en las polémicas sobre cuál es el modelo de formación más adecuado, los desafíos educativos actuales demuestran la necesidad urgente de programas de formación del profesorado ajustados a la realidad" (2010: 21).

Junto con lo anterior, podemos asegurar que es el punto de entrada a la profesión docente y la forma en que los Estados la organizan juega un rol fundamental en determinar la calidad y cantidad de profesores (OCDE 2010). En la mayoría de los países OCDE la formación inicial docente incluye una mezcla entre contenido teórico (disciplina), técnicas de aprendizaje (conocimiento pedagógico) y experiencia práctica. Algunos países agregan: desarrollo de habilidades de investigación, contenido cognitivo, social y de comportamiento del desarrollo de la infancia.

## **PROBLEMAS DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE A NIVEL INTERNACIONAL Y NACIONAL**

Existe un cierto consenso en los especialistas en cuanto a que los problemas de la formación de profesores a nivel mundial al menos confluyen tres ámbitos, a saber: a) Falta de coherencia e integración entre las asignaturas del currículum, y entre los cursos y las prácticas en la escuela; b) práctica pobremente supervisada y no integrada con los cursos: falta de integración entre teoría y práctica y c) desvinculación entre la universidad y las escuelas que le sirven de centros de práctica. Todos estos factores tiene una réplica natural en lo que sucede en Chile, tanto en el área metropolitana como también en regiones.

En específico debemos señalar además que más de la mitad de países OCDE manifiestan problemas de oferta de profesores de calidad, especialmente en áreas de alta demanda. Tanto así que existe una preocupación por las tendencias de largo plazo en cuanto a la composición del profesorado (pocas personas exitosas y pocos hombres).

También, en este mismo escenario, se manifiestan problemas con la imagen y estatus de la enseñanza. Los profesores sienten que su trabajo es poco valorado. Además los salarios relativos de docentes están decayendo en la mayoría de los países OCDE. La edad, por otro lado, también es una preocupación. En promedio 25% de los profesores de básica y 30% de los profesores de media sobrepasan los 50 años y en muchos países el porcentaje alcanza el 40%. En los próximos años se sucederá un retiro masivo de profesores por jubilación.

En complemento a lo anterior, existen problemas con el desarrollo de las habilidades y conocimientos del docente ya que la mayoría de los países OCDE manifiestan preocupación por que los docentes no estén contando con el conocimiento y habilidades requeridos por la escuela. También se muestra una creciente preocupación por la limitada relación entre formación inicial docente, desarrollo profesional docente y las necesidades de la escuela. Esto debido a que muchos países carecen de programas sistemáticos de inducción para profesores.

Otra preocupación se asocia a los problemas con el reclutamiento, selección y empleo de los docentes ya que en muchos países por la distribución inequitativa de docentes entre los colegios y porque estudiantes vulnerables no cuenten con profesores de calidad. Los colegios tienen poca participación directa en la selección de profesores y algunos países tienen una sobreoferta de profesores calificados que también genera desafíos para la política educativa.

Además de lo ya planteado, como si fuera poco, existen problemas a la hora de retener profesores efectivos en las escuelas. Algunos países experimentan altos índices de deserción de profesores, especialmente jóvenes y los docentes expresan preocupación por los efectos de la sobrecarga de trabajo, el estrés y un ambiente laboral inadecuado, lo que afecta la satisfacción laboral y la efectividad de la enseñanza. La queja es permanente en cuanto a que hay pocos medios para reconocer y valorizar el trabajo de los docentes y los procesos para responder a una enseñanza inefectiva son lentos e ineficaces.

Ahora, en cuanto a los problemas en la Formación Inicial Docente que surgen a nivel nacional, los podemos situar en diferentes niveles para conocer de dónde se originan y en qué ámbitos de competencias se pueden intervenir. Así, nivel social se manifiesta un bajo prestigio académico y profesional y también un bajo nivel de remuneraciones en comparación con otras profesiones. Además de lo expresado en las líneas anteriores, los problemas con la carrera docente se pueden resumir en los siguientes cuatro puntos:

- a) Dificultad atracción y retención buenos docentes.
- b) Disociación entre carrera y desarrollo profesional.
- c) Dificultad en generación de consensos para evaluación del desempeño.
- d) Tensión entre remuneraciones comunes y diferenciadas.

Junto con lo anterior, en lo relativo al currículo de formación, este currículo da insuficiente atención al conocimiento de los estudiantes en las escuelas. También hay muestras de bajos conocimientos disciplinarios resultantes de la formación y existe falta de medidas remediales para superar el déficit de competencias que poseen los alumnos nuevo.

En cuanto a las debilidades organizacionales se evidencia la desvinculación entre las facultades o escuelas de educación y las otras facultades que dictan las asignaturas de especialidad. También la desvinculación de las unidades académicas que imparten la formación disciplinar con las que imparten la formación pedagógica. Junto con esto, también se asocia la formación docente en cuanto a los niveles de aseguramiento de la Calidad que de esta se desprenden. De este modo, se vislumbran problemas tales como la falta de evaluaciones sistemáticas para asegurar logros de aprendizaje (Pavié, 2014), una evidente desarticulación en la malla curricular entre formación profesional, pedagógica y disciplinar; se suma a lo anterior que existen diagnósticos incompletos sobre nuevas iniciativas y sus efectos y que se manifiesta en una escasa investigación educativa.

En lo relativo a las prácticas, se muestra una baja vinculación entre universidad y centros de prácticas. Además, supervisión deficiente de las mismas. Tampoco existiría articulación entre prácticas pedagógicas y profesionales, que incluya una coordinación donde las decisiones no dependan del docente de turno, y que facilite la vinculación entre

profesores formadores, profesores colaboradores y supervisores y, por último, una escasa vinculación con egresados.

## **DIAGNÓSTICOS AUN NO DISPONIBLES Y POLÍTICAS EMERGENTES**

En este apartado existen varias brechas que aun no han sido alcanzadas por los diversos ejercicios investigativos a este respecto. Así, podemos señalar que aun no se han abordado en forma sistemática investigaciones que expliquen, por ejemplo:

- a) Bajos niveles de entrada a las carreras de pedagogía (PSU, NEM) y consecuente nivel socio-económico medio-bajo.
- b) Nivel de conocimiento matemático y pedagógico bajo de profesores de Ed. Básica según medición internacional (TEDS-M).
- c) Nivel de conocimientos disciplinarios y pedagógicos insuficiente de futuros profesores voluntarios (medido por evaluación discutible, prueba INICIA).
- d) Los grandes ausentes: ¿Qué visión tenemos para orientar el desarrollo de la formación inicial docente? ¿Qué condiciones de trabajo ofrecemos a los profesores, para atraer a los mejores candidatos al ejercicio docente? ¿Qué factores son críticos para mejorar los procesos de formación?

## **POLÍTICAS EMERGENTES (2002-2013)**

En cuanto a políticas emergentes que se han vislumbrado en torno al desarrollo de la formación inicial docente, se han caracterizado por ordenar la formación inicial de profesores sobre todo a partir del año 2002 con el Programa FFID discontinuado (2002). Más tarde hubo un acuerdo de cierre de las carreras de pedagogía a distancia (Mineduc, 2005) y el año siguiente se estableció la Acreditación obligatoria (2006) de las carreras pedagógicas. También se llevaron a cabo Proyectos MECESUP para la instalación de menciones para Ed. Básica (en conflicto con orientaciones posteriores del MINEDUC).

Años más tarde se dio paso a los Convenios de desempeño (2011) basados en indicadores cuantificables (MECESUP). En el mismo periodo el Proyecto INICIA sin institucionalidad para su desarrollo y monitoreo (reducido a la aplicación de una prueba) – publicidad de resultados y ranking de instituciones (2009). Además, un gran logro por cierto, se establece el desarrollo de estándares disciplinarios y pedagógicos, ordenados con énfasis en conocimientos sin indicación de niveles de logro (2009-2011) junto con las Becas “Vocación de Profesor” y, lo ya mencionado en la introducción, Proyecto de Ley para Carrera Inicial: diferencias de remuneración inicial según puntajes (PSU, promedio notas, INICIA) – antes de verificar la capacidad en el aula – (2013).

## **BREVE DIAGNÓSTICO REGIONAL**

A nivel regional, se experimentó una caída del 30% en el número total de matriculados en carreras pedagógicas de nivel profesional. Esta caída se explica por el cierre gradual de programas ofertados en la región por las Universidades Arturo Prat, Arcis y Aconcagua, así como la caída en la matrícula de las Universidades de Los Lagos y San Sebastián. Esta última institución, como consecuencia de ello, decidió cerrar su sede en la ciudad de Osorno.

Otro dato que resulta interesante es analizar la matrícula de estudiantes de primer año de acuerdo a la especialidad elegida. Durante el período analizado, sólo Educación Diferencial y Pedagogía en Educación Media, Matemáticas han evidenciado crecimiento. El resto tiene retrocesos, en algunos casos más significativos que en otros. Esto lo podemos ver en los siguiente cuadro, a saber:

Cuadro 1: evolución de la matrícula de primer año en carreras profesionales de educación en la Región (2007-2014)

<b>Especialidad</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	
Educación General Básica (todas las menciones)	309	226	168	220	95	94	48	26	↓
Educación Diferencial	88	104	120	165	98	125	188	186	↑
Educación Parvularia	102	60	58	62	43	72	9	13	↓
Pedagogía en Ed. Media, Ed. Física	156	194	175	209	110	125	108	86	↓
Pedagogía en Ed. Media, Historia y Geografía (o Cs. Soc.)	59	77	74	75	46	55	25	20	↓
Pedagogía en Ed. Media, Lengua Castellana y Com.	36	43	35	24	50	28	42	19	↓
Pedagogía en Ed. Media, Inglés (y/o Traducción)	120	145	140	159	124	105	100	90	↓
Pedagogía en Ed. Media, Matemáticas (y/o Computación)	36	35	38	64	91	78	68	44	↑
Pedagogía en Artes (varias menciones)	51	31	43	49	42	24	37	44	↓
Pedagogía en Ed. Media, Biología y Química	0	0	0	0	9	5	10	0	↓
<b>Total</b>	957	915	851	1027	708	711	635	528	↓

Fuente: Sistema de Información Educación Superior (SIES), disponible en [www.mifuturo.cl](http://www.mifuturo.cl)

## CONCLUSIONES PRELIMINARES: ALTERNATIVAS PARA LA PROVISIÓN DE FORMACIÓN DOCENTE

Cuesta trabajo encontrar propuestas que den cuenta de una mejora efectiva de los proceso de selección y formación de profesores en regiones, sobre todo pensando además que los mejores puntajes que deciden estudiar alguna pedagogía migran a la capital, básicamente por el prestigio que detentan algunas universidades tradicionales instaladas en Santiago de Chile. Así y todo, se plantean aquí algunas ideas que nos permitan guiar el trabajo de intervención para una provisión de formación docente que puede ser atractiva para quien quiera estudiar esta disciplina en regiones, a saber:

*a) Apoyo a nuevos programas de formación docente basadas en una vinculación efectiva con la escuela.*

El énfasis está puesto en la creación de adecuados ambientes de aprendizaje. La escuela es el foco de estos programas y sus necesidades deben tomarse en cuenta para el diseño de programas. La investigación en el área demuestra que los programas vinculados a las necesidades de la escuela son más efectivos, especialmente en relación a actividades basadas en la demostración y la revisión de pares. Generan sinergia entre los profesores y el personal del colegio. Es una forma de asegurar que la motivación y la formación continua no se enfocan en el desarrollo individual del docente, sino en metas colectivas que promueven la implementación de innovación.

*b) Diseños innovadores en formación docente*

Es importante identificar estos diseños y realizar análisis de costo eficiencia en las distintas fases de formación docente. La investigación demuestra que rutas alternativas (certificación de docentes que no fueron formados en programas tradicionales) a los programas tradicionales son igualmente efectivas. La certificación complementaria de profesores, así como los mecanismos de acreditación pueden contribuir a asegurar la calidad de la formación.

*c) Generación de una formación docente más flexible*

Se deben crear programas alternativos con el propósito de incrementar la oferta de profesores en áreas geográficas, de necesidad particular o para ciertas disciplinas (lenguaje, matemáticas). Los países pueden adecuar estos programas de acuerdo a sus necesidades específicas modificando los requisitos de ingreso, modalidades de certificación de profesores o de financiamiento.

Junto con lo anterior, y para ya concluir con este documento, podemos mencionar también algunas acciones asociadas a la problemática aquí tratada. Así, podemos también poner especial consideración a generar cursos propedéuticos en universidades para reclutar a futuros profesorado. Mejorar la vinculación con el medio (formación práctica), inserción

temprana, liceos de práctica experimental, estancias (internados) pedagógicos, incorporación de un departamento de práctica pedagógica, programas de prácticas internacionales para alumnos de pedagogía. También articular la formación de pregrado con el postgrado Generar programas de apoyo vinculados con actores externos (Mentores, Nóveles).

Y, por último y quizás uno de los aspectos más relevantes, atraer al sur y contar con jóvenes profesionales con grado de Doctor, especialistas en Pedagogía y Didáctica, en la planta docente para fortalecer los equipos de trabajo y aumentar los indicadores de investigación en educación. Un cuerpo académico en educación debe ser de carácter investigativo, con un profesorado que investigue y realice innovación, no es posible formar profesores con “formadores” que no están actualizados y vigentes académicamente desde el punto profesional.

## BIBLIOGRAFÍA

- Beca, C.E. (2012). "Orientaciones de políticas sobre carrera docente: Informe Proyecto Regional sobre Políticas Docentes UNESCO-ORELAC", Seminario Carrera Docente CEPPE-UC, 9 de julio de 2012.
- Gimeno Sacristán, J. (1982). “La formación del profesorado en la universidad Las escuelas universitarias de F. del P. de E.G.B”, en *Revista de Educación*, nº 269, pp. 77-99.
- González Sanmamed, M. (1995). *Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: PPU.
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- Medina Rivilla, A. (1998). “Organización de la formación y desarrollo profesional del docente universitario”. En *V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*. Madrid, noviembre, pp. 697-790.
- Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Moral, C. (Coord.) (2010). *Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza*. 2ª Ed. Madrid: Pirámide.

- Musset, P. (2010), "Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects", OECD Education Working Papers, No. 48, OECD Publishing.
- Nailkröyer, O. (2014) "Planteamientos sobre el proyecto de Ley que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. Presentación del Decano de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción ante la comisión de Educación de la Cámara de Diputados del Congreso Nacional, 4 de agosto de 2014.
- OCDE (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing And Retaining Effective Teachers*, París.
- OCDE (2013). *Education at Glance*. París.
- Pavié, A. (2014). *Enfoques formativos basados en competencias: orientaciones sobre sus procesos de evaluación*, en libro "Mejorando las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la Docencia Universitaria", Garrido, JM., Arenas, A. y Contreras, D. Editado por Ediciones Universitarias de Valparaíso. Chile, 2014.
- \_\_\_\_\_ (2011). "Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente", en *REIFOP, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (Continuación de antigua Revista de Escuelas Normales). Año 36, Vol.14 (1).
- Santiago, P., et al. (2013), *Teacher Evaluation in Chile 2013*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing.
- SISTEMA DE INFORMACIÓN EDUCACIÓN SUPERIOR (SIES), [www.mifuturo.cl](http://www.mifuturo.cl)