

Situación de la práctica docente en la educación técnica superior

Dante Castillo G.^{1(*)}
Manuel Alzamora M.

Resumen

El presente artículo forma parte de los insumos proporcionados por una investigación empírica, realizada por la Universidad Ucinf y el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), donde, entre otros aspectos, se identificaron las principales características de la Educación terciaria en Chile, vista desde la perspectiva de la formación técnico-profesional. Específicamente, este artículo se refiere al contexto académico en el que se desenvuelve la labor de docentes y relatores de los Centros de Formación Técnica (CFT), relevando al mismo tiempo, los principales rasgos que definen el perfil del docente técnico en la educación superior. Esta reflexión permite vislumbrar los desafíos de nuestro sistema educativo y los ajustes que podrían introducirse, para fortalecer y actualizar las competencias laborales de los profesionales que se desempeñan en el ámbito académico de los CFT.

Palabras clave: sociedad del conocimiento, docente técnico, calidad de la educación, formación técnico-profesional, competitividad

Teacher performance status in technical higher education

Abstract

This article is part of the inputs provided by an empirical research conducted by Universidad UCINF along with the Interdisciplinary Program of Research in Education (PIIE). In this research the main characteristics of Tertiary Education in Chile, among other things, were identified, especially in technical-professional training. This article refers specifically to the academic context in which the work of teachers and lecturers of Technical Training Centres (CFT) is performed. It also highlights the main features defining the teacher profile in technical higher education. This reflection provides a glimpse into the challenges of our educational system and the adjustments that could be made to strengthen and upgrade the work skills of professionals performing at CFT's.

Key words

society of knowledge, technical teacher, technical-professional training, competitiveness

^{1(*)} Investigadores Ucinf y PIIE

^(*) Dante Castillo: Sociólogo, investigador del Centro de Investigación en Educación, CIE de la Universidad UCINF y académico de la Universidad de Santiago de Chile. Correo electrónico: dcastillo@ucinf.cl. El artículo fue elaborado para la revista Akademeia en el marco de una investigación realizada por los autores en el año 2009.

^(*) Manuel Alzamora Morales: Psicólogo Educacional, investigador del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación - PIIE.

1. Antecedentes: los desafíos de la educación técnica

Los procesos de automatización y la creciente informatización, han implicado una drástica reducción de las tareas productivas basadas en el esfuerzo humano, disminuyendo las ocupaciones relacionadas con este aspecto; se pasa a concentrar así el trabajo remunerado en la mediana y pequeña empresa, el empleo independiente y el trabajo temporal, en un espacio donde los encadenamientos productivos reemplazan la gran empresa multifuncional (Miranda, 2005).

A nivel nacional, esto puede ser hoy refrendado al analizar la distribución del empleo por actividad económica, constatándose su descenso en los sectores agrícola e industrial. Por otra parte, los sectores en que ha aumentado el empleo son básicamente servicios financieros (de 5,8% en 1992 a 11,2% en el 2002), y también en el comercio (de 18,9% en 1992 a 22,5% en el 2002). Esta tendencia se instaló en los países desarrollados, aumentando notoriamente la demanda de competencias laborales complejas para los puestos de trabajo más productivos (CENSO, 1992-2002).

Es así como las condiciones del trabajo, lejos de estabilizarse, han venido profundizándose con grandes transformaciones tecnológicas y cambios organizacionales, lo que a nivel nacional y mundial ha significado la introducción de importantes innovaciones en la educación técnica, por las exigencias de la denominada sociedad del conocimiento, que afecta la naturaleza del trabajo y la manera en que este se desarro-

lla. Por tal motivo, se impone con creciente protagonismo la participación, en la medida que el trabajo del conocimiento se basa, fundamentalmente, en la cooperación (el conocimiento sólo se despliega y desarrolla socialmente), frente al clásico trabajo individual, mecánico, y en buena medida, manual (Albizu, Altzerreka, Cerrato, J. y otros, 2005).

Del mismo modo, los puestos de trabajo relacionados con tareas de carácter físico o cognitivas rutinarias están disminuyendo, debido a la progresiva incorporación de tecnología en procesos productivos. En casi todos los sectores, se observan importantes cambios en los contenidos del trabajo, hacia ocupaciones que requieren competencias más sofisticadas e intensivas en conocimiento y manejo de información (Araneda, 2006).

En tanto sociedad, hemos transitado por el paradigma de la era agrícola, que se caracteriza por el inicio del cultivo de la tierra y la cría de ganado, con la ayuda de herramientas elaboradas por el hombre a partir de metales fundidos. Luego, al paradigma de la era industrial, definida por la utilización de máquinas accionadas mediante el vapor, energía hidráulica y electricidad, para nuevas formas de producción y trabajo, que por su extensión y masividad, ya no pueden basarse, exclusivamente, en el esfuerzo físico del hombre. Hoy nos encontramos inmersos en el paradigma del conocimiento, que corresponde a la instalación de las tendencias del actual paradigma cultural, y se puede apreciar porque participamos de una sociedad que presenta tres características básicas, relacionadas con la vertiginosa

multiplicación del conocimiento: el cambio rápido y permanente, una profunda revolución científica y tecnológica, y la universalización de los fenómenos sociales, políticos, económicos, entre otros (Castell, 2001).

Es así como en esta época de grandes cambios -que van desde una estructura basada en procesos de carácter industrial, a otra que se caracteriza por un aumento gigantesco de la circulación y almacenamiento de informaciones-, se está planteando a la educación y a los sistemas educativos, una exigencia sobre la transmisión masiva y eficaz de un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos. En cierto sentido, la educación se ve obligada a proporcionar las cartas de navegación de un mundo complejo y en perpetua agitación, y al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él (Delors, 1996).

Para analizar estos cambios, se puede comparar la evolución de aspectos relacionados con el trabajo, los sistemas productivos y sus cualificaciones, desde una sociedad industrial a una sociedad basada en el conocimiento. El análisis de este contraste, también permite ayudar a definir algunas adecuaciones que sería necesario implementar en las instituciones de educación técnica, tanto en el perfil de los docentes, su gestión y su organización. Por ejemplo, es visible la diferencia respecto de los aspectos didácticos, así como los relacionados con los recursos de aprendizaje para el logro de las capacidades, que son necesarias en los procesos formativos actuales. El gran reto que se les presenta a los dirigentes sociales en esta época de cambio paradigmático, en buena medida, se aplica a las instituciones educativas y de

formación y a sus sistemas organizacionales y de gestión (Drucker, 1996).

El año 1995, el Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación² planteaba los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI, revisando el contexto en el cual se proyectaría el desarrollo de la educación para este siglo. Dentro de sus observaciones, se alzaba el cada vez más creciente fenómeno de la globalización, como una fuente de profundos cambios, que ya se observaban en la década de los noventa, y que hasta la fecha, sigue teniendo gran influencia en todos los ámbitos del quehacer, tanto a nivel nacional como internacional. Este contexto de globalización ha obligado a los países a replantear sus políticas de desarrollo, en miras a elevar su competitividad, donde la educación se ha relevado como uno de los factores clave para incrementar su productividad y agregar valor a los productos de exportación. (Comité Técnico, 1995).

En el Informe del Consejo Nacional de Innovación para la Competitividad del año 2006, se señalaba que en 2005 y 2006 Chile se ubicó en el lugar 27 en el ranking de competitividad global, elaborado por el Foro Económico Mundial, posicionándose como la economía con mejor desempeño dentro de sus pares latinoamericanos. Esta comparación con los países de la región no sólo reflejaba instituciones públicas sólidas, sino también la existencia de mercados eficientes y, en buena medida, libres de distorsiones, asimismo, un régimen regulatorio creí-

² Este informe, cuyos resultados se constituyeron en las directrices y objetivos generales a seguir como metas de la educación chilena para el siglo XXI, es el resultado de investigaciones de diversos comités que integraron el denominado "Diálogo nacional sobre la modernización de la educación chilena", convocado por el entonces presidente de la República.

ble y estable y un manejo macroeconómico adecuado, aspectos todos que han sido determinantes en la creación de condiciones propicias para el crecimiento y la lucha contra la pobreza (Consejo Nacional de Innovación, 2006).

Sin embargo, en el mismo informe, al compararlo con países que pudiesen constituir una adecuada referencia, en términos de crecimiento y recursos naturales, se observó una baja cobertura respecto de la educación preescolar y terciaria, y una deficiente calidad de formación en todos los niveles, lo que se reflejaba en los resultados de la Prueba PISA (PISA, 2006).

Después de la primera aplicación en el año 2000, la OCDE abrió a países no miembros la posibilidad de participar en el estudio. En 2001 se aplicó en Chile por primera vez y se repitió en 2006, con un promedio de 40 países participantes. A raíz de sus resultados, diversas instituciones internacionales como la OCDE, el Banco Mundial, el Fondo Monetario internacional (FMI) y el World Economic Forum, enfatizaron la importancia de mejorar las condiciones en los ámbitos educativos formales, para favorecer el capital humano de Chile, en pos de alcanzar mayores tasas de crecimiento de largo plazo. Mejorar la calidad de la educación constituye un desafío urgente, ya que sólo así el país estará capacitado para acortar las brechas que lo separan, tanto de sus competidores como de su meta de dar el salto definitivo al desarrollo.

Si bien Chile ha mostrado avances en materias de desarrollo y resultados macroeconómicos, el desafío está en superar las debilidades que no le han permitido conse-

guir los niveles que se espera, según sus características. Estas debilidades están directamente relacionadas con su capacidad de innovar, pudiendo alcanzar a la vez mejores resultados y que estos lleguen a los distintos ámbitos que forman parte de la vida de todas las personas; es decir, que mediante la aplicación de modelos eficientes de productividad, ellas perciban mejoramientos en su calidad de vida, a través de la capacidad de movimiento social que se asocia a los nuevos modelos; frente a esto, se plantea que

la educación es un factor clave para la modernización de la sociedad. Pero al mismo tiempo, debe contribuir a resolver los problemas culturales que genera la modernidad, como los derivados de la necesaria sustentabilidad del desarrollo, la masificación de la vida en las grandes ciudades, la disgregación de las comunidades básicas y núcleos de pertenencia. El otorgar sentido a la vida individual, e identidad, coherencia y cohesión a nuestra sociedad, pueden contarse también entre los objetivos educacionales más importantes para hoy y el futuro (Comisión Nacional para la Innovación de la Educación, 1995).

Para ello, y conforme a los desafíos que plantea el concierto internacional, las políticas de desarrollo deben centrarse en estrategias de innovación para la competitividad. Estas estrategias se enmarcan en un nuevo modelo de economía, a saber, economía del conocimiento, donde los motores de la competitividad y el desarrollo son el conocimiento y la innovación, y junto a ellos el capital humano. De este modo, la globalización y este nuevo modelo de economía

exigen contar con mano de obra más calificada, desarrollar capacidades de aprendizaje permanente, disponer de centros de investigación competitivos internacionalmente y con impacto nacional, y generar redes interinstitucionales para sacar el mejor rendimiento social a la interrelación entre educación, conocimiento, ciencia y tecnología (Consejo Nacional de Innovación, 2006).

En este sentido, y conforme se revisan las políticas de desarrollo que han sido utilizadas, se ha llegado a la conclusión de que se requiere “agregar valor a [los] productos mediante la suma de conocimiento y tecnología”, a los distintos productos y servicios que forman parte de la oferta país (Consejo Nacional de Innovación, 2006). En este contexto, el tema del fomento de la ciencia y la tecnología, en el ámbito educativo, cobran importancia, pues se trata, justamente, de elevar la implicancia de estos temas, principalmente en las áreas de Investigación y Desarrollo (I+D), vinculados al tema de la productividad y que, obviamente, se debe incorporar en todos los niveles educativos; desde la Enseñanza básica, hasta la Educación terciaria o Superior.

En este escenario, se han planteado cambios en los sistemas educativos que buscan dar respuestas al “cómo” y “para qué” de la educación. Las respuestas se han orientado hacia la puesta en marcha de modelos de enseñanza-aprendizaje que privilegian un acercamiento entre teoría y práctica, en diversos ámbitos de la educación, preferentemente en aquellos cuya modalidad se vinculan a la enseñanza técnico-profesional (en Educación media y Terciaria), articulados con las necesidades productivas que, a

nivel regional, demanda el país.

En este contexto, el Informe sobre Educación Superior (OCDE, 2009), señala que los programas académicos deberían estar más de acuerdo con las necesidades actuales y futuras, de un mundo competitivo y globalizado del cual Chile quiere formar parte importante. El Informe se refiere, entre otros, a los programas universitarios, destacando que estos, a menudo, no responden a los requisitos del mundo del trabajo, y los currículos son generalmente inflexibles y demasiado especializados. Según estándares internacionales, los cursos son extremadamente largos y la carga de trabajo de estudiantes y docentes muy pesada, factores que conducen a un alto índice de deserción y bajas tasas de permanencia.

Otro de los factores, que ya se ha señalado anteriormente, y que aún requiere de medidas para su fomento, dice relación con el capital humano. El Consejo Nacional de Innovación para la Competitividad, declaraba el año 2006 que el objetivo estratégico, referente al capital humano, se basa en “Fomentar un sistema formador de Capital Humano que integre la formación de técnicos y profesionales y la capacitación laboral. Este debe ser flexible, integrado, basado en competencias y capaz de generar, difundir y apropiar la innovación, especialmente en aquellos sectores en que existe potencial competitivo, realizado o por lograr”. En cuanto a su línea de acción, la misma fuente agrega la necesidad de generar “estándares de competencias tanto para la formación en educación terciaria, como para la capacitación”. En este contexto, la inversión en capital humano para la innovación, obliga a pensar en un sistema de formación que asegure el acceso a la Educación terciaria, privi-

legiando el desarrollo de la formación técnica, teniendo como condición previa asegurar la calidad de la Enseñanza básica y secundaria. Sin embargo, el nivel de competencias básicas mostrado por alumnos chilenos en las pruebas internacionales, está por debajo de lo que se debiera esperar, según el nivel de ingresos del país, y la tendencia que marcan los países con rápido crecimiento y aquellos abundantes en recursos naturales (Unidad de Estudios, 2001).

El Informe de la OCDE sobre Políticas de Innovación en Chile (OCDE, 2007), señala que un sistema de educación terciario exitoso, que responda a las necesidades del mercado laboral y de una economía competitiva y globalizada, se basa en sistemas de educación primaria y secundaria inclusivos, justos y eficientes. En este sentido, es necesario preparar a más estudiantes secundarios, para que ingresen al sistema terciario, mejorando así sus reservas de capital humano, destinado a un mercado laboral que requiere, cada día, más trabajadores de altos niveles de competencia. Sin embargo, estos niveles -primario y sobre todo secundario-, no están respondiendo plenamente a estas necesidades. Uno de los factores, revelados por la OCDE, es la amplia brecha de desempeño entre diferentes colegios, lo que está estrechamente vinculado con el nivel socioeconómico de los alumnos. Pisa y otros informes sugieren que la gestión y los estándares de docencia deficientes, en las escuelas municipales, son, en parte, la causa de la desigualdad en el acceso a la Educación terciaria.

La reforma a la educación secundaria realizada entre los años 1998 y 2002, postergó el comienzo de especialidad, en los liceos de

Educación Media Técnico-Profesional, del Primero al Tercero medio, reduciendo la brecha de preparación general existente entre las modalidades Científico-Humanista y Técnico Profesional. En Tercero y Cuarto medio, los estudiantes TP dedican dos tercios de su tiempo, con especializaciones diseñadas para preparar a los estudiantes hacia sectores laborales específicos, más bien que en un trabajo en particular. De este modo, se pretende articular el sistema de Educación secundaria a la Terciaria, a través de la preparación de destrezas flexibles, pero sus resultados son aún insuficientes. En este contexto, el Informe de la OCDE sobre políticas de educación 2004, observó que un 44% de la cohorte de 2001 se matriculó en la Educación secundaria TP y un 55% en la Educación CH, está última con intenciones de llegar al sector universitario. Los alumnos pobres estaban poco representados en la modalidad Científico-Humanista, y sobre representados en la rama Técnico-Profesional (OCDE, 2004). Se estimó que la participación en la Educación secundaria TP variaba entre 45% y 53% en 2007. Existe preocupación por la alta tasa de matrícula y la calidad de esta educación TP de segundo nivel. De estos, un alto porcentaje corresponde a estudiantes de Liceos TP municipales, que debido a factores ajenos a sus propias capacidades, lo más probable es que no puedan proseguir con estudios de nivel terciario.

Un estudio del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (Márquez y otros, 2007), muestra que en 2007 un 37% de los estudiantes estaban en liceos técnicos (395.000 alumnos en total), de los cuales 62.8% informó no tener un currículo adecuado. Un 81% de estas escuelas

eran liceos municipales, tres cuartos de los cuales no tenían el equipamiento adecuado para sus propios cursos. Los instructores no tenían formación docente o la capacitación que tenían no era adecuada. Se estima que 20% de los instructores en la educación vocacional son graduados de los liceos y que 30% más trabaja en industrias y hace clases al mismo tiempo. Cada año egresa un promedio de 92.000 estudiantes de los liceos técnicos, y sólo un 40% de ellos realiza la práctica interna obligatoria para obtener su certificado de titulación. Resumiendo, los problemas referentes a la educación TP, planteados por el informe de la OCDE en 2004, siguen siendo preocupantes.

2. Metodología del estudio

El proceso de investigación fue estructurado sobre la base de técnicas asociadas a dos enfoques metodológicos, cuantitativo y cualitativo. Esta combinatoria de enfoques e instrumentos de recolección de información, permitió realizar un proceso de triangulación que asoció los resultados obtenidos por los diferentes tipos instrumentos, privilegiando la calidad y profundidad de la evaluación. En términos de instrumentos para recolectar información, se utilizaron los siguientes: diseño de bases de datos para procesamiento de información secundaria; encuesta tipo cuestionario, dirigido a equipos directivos de Centro de Formación Técnica; encuesta tipo cuestionario, destinado a docentes de CFT; focus groups dirigido a docentes de CFT; entrevistas semiestructuradas, dirigidas a informantes clave y autoridades asociadas a la Educación técnica superior.

Respecto del tipo y del tamaño de la muestra, se identificaron 12 Centros de Formación Técnica, correspondientes a las regiones cuarta, octava y metropolitana. Los criterios de esta elección de "clusters", se ajustaron a la obtención de una representatividad estructural de los CFT del país. De esta forma, se encuestaron a 442 docentes de CFT y se realizaron 12 entrevistas a equipos directivos y 12 grupos focales con una participación de 10 docentes por sesión.

Los insumos proporcionados por estos instrumentos de recolección de información, fueron procesados y analizados considerando los antecedentes documentales, que se fueron procesando paralelamente; los datos secundarios se procesaron en bases de datos.

3. Principales resultados y hallazgos

3.1. El contexto de la práctica docente en los Centros de Formación Técnica

Para poder referirse a la experiencia de los docentes en los Centros de Formación Técnica, es necesario hacer una breve referencia respecto de la conformación de estos centros, como así también de las características que los definen en la actualidad.

A partir de los años 80, Chile experimentó profundos cambios en cuanto al número y tipo de instituciones de Educación terciaria, surgiendo la figura de los Centros de Formación Técnica, los cuales se encuentran normados, desde el año 1981, bajo el

D.F.L. N° 24, del Ministerio de Educación. Su objetivo fundamental, definido en ese entonces, y que aún se mantiene vigente, es el de formar técnicos idóneos con capacidades y conocimientos necesarios para su vinculación con el mundo productivo. Hoy en día, en virtud de los vertiginosos avances en materia de ciencia y tecnología, se incorpora además la necesidad de que sus carreras entreguen las competencias necesarias para que sus egresados puedan, no tan solo vincularse al mundo laboral, sino también sirva de plataforma hacia una educación permanente.

En el marco del Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior (MECESUP), impulsado por el gobierno en 1997, y en que se planteó la necesidad de promover el desarrollo regional y la investigación, entre otros factores, varios CFT fueron favorecidos con la posibilidad de crear nuevas carreras, perfeccionar profesores y adquirir equipamiento; sin embargo estos beneficios no han superado el 10% de lo que estos centros requieren.

El año 2006, también dentro del contexto de promover la calidad de estos centros, se dicta la ley 20.129, que establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior; en esa fecha también se creó la Comisión Nacional de Acreditación, como organismo público, autónomo, encargado de promover la calidad de los CFT autónomos y de las carreras y programas que ofrecen.

Un estudio efectuado por el Área Técnica de Odecu -Organización de Consumidores y Usuarios de Chile-, en abril del año 2006, advierte respecto de las diferencias, en

calidad y estabilidad institucional, que presentan los Centros de Formación Técnica (CFT). Dicho estudio estableció, además, que 9 Centros están en proceso de cierre o de drástica fiscalización. Otros 28 están supervisados y no tienen un real proyecto de desarrollo institucional. Asimismo, existen CFT que imparten una excelente formación, y que son una alternativa interesante y atractiva para muchos jóvenes que quieren estudiar carreras técnicas cortas, e insertarse rápidamente en el mundo laboral.

Actualmente, poco más de 40% de los CFT (Consejo Superior de Educación, 2010), han obtenido su autonomía, debido a que los actuales cambios tecnológicos, obligan a estas instituciones a actualizar permanentemente sus contenidos, y a realizar continuos programas de perfeccionamiento a sus docentes. Si bien estos centros diseñan sus propios programas de estudio, incorporando estándares de equipamiento e insumos para impartir sus clases, el proceso de acreditación, en muchos casos, tiene más bien un carácter de licenciamiento que el de aseguramiento de la calidad.

Frente a esta realidad, el Informe de Trayectorias Laborales (2008) difundido por el CSE,³ señala que esta sería otra de las razones por las cuales la proporción de estudiantes de carreras universitarias es de 6 a 1, respecto de las carreras técnicas de nivel superior, existiendo la percepción de que la formación técnica es comúnmente denominado "pariente pobre de la educación superior" (Consejo Superior de Educación, 2010).

³ Según se advierte en este Informe, la elegibilidad hacia este tipo de instituciones estaría determinado fundamentalmente por la difusión y fama que se establece a nivel terciario de la educación.

De acuerdo con los antecedentes del Ministerio de Educación, en abril de 2006 había 395.406 jóvenes matriculados, en los 1.382 establecimientos de enseñanza media técnico-profesional en el país. A la misma fecha, en los CFT había 62.589 estudiantes matriculados, en poco más de 100 instituciones de tales características, lo que proporcionalmente representa sólo un 15,8% de los alumnos de EMTP que siguen estudios superiores en el área técnica.

Hacia el año 2001, el MINEDUC constata que alrededor del 53% de los CFT disponían de una infraestructura apropiada para desarrollar sus actividades. Muchos de los restantes CFT ocupaban, para tales efectos, edificios construidos con fines habitacionales, o bien instalaciones de establecimientos educacionales para otros niveles educativos, varios de los cuales presentan un deteriorado estado de conservación. Una heterogénea situación se observa en relación con las instalaciones de apoyo, constituidas por los terrenos para realizar prácticas agrícolas, campos clínicos para el área de la salud, bibliotecas, en cuanto a espacios, material bibliográfico e instalaciones deportivas y recreacionales.

La debilidad del sector se manifiesta también en que muchas de las instituciones no poseían recursos físicos propios, por lo que debían recurrir a su arrendamiento, presentándose insuficiencias cuantitativas y cualitativas en este aspecto (Fuente: Centros de Formación Técnica, Informe Consolidado de Gestión, Año Académico 2001, Ministerio de Educación, Chile).

La mayor cantidad de carreras ofrecidas pertenece al área comercial o de servicios,

que no requieren un equipamiento de alto costo. Un porcentaje menor lo representan las carreras tecnológicas o "duras" que son impartidas, principalmente, por los CFT surgidos a partir de instituciones del estado, de las cuales heredaron su maquinaria y equipamiento. Prueba de la escasa pertinencia en la formación de técnicos, la constituyen: la desproporción entre el número de carreras del área tecnológica con las del resto de las áreas; la escasa vinculación y articulación entre los CF y las empresas; la inexistencia de un sistema que proporcione información, confiable y oportuna, de la demanda del sector productivo.

Los cobros por concepto de matrícula, aranceles y titulación, corresponden al 91% del total de los ingresos que perciben los CFT. Por endeudamiento y otros rubros, se generan el 9% de los ingresos restantes. Estas cifras revelan que las instituciones deben financiarse, de manera casi exclusiva, por medio de los pagos que reciben de sus alumnos. Por otra parte, los montos de los aranceles presentan notorias diferencias entre instituciones, incluso dentro de una misma carrera, cuyos valores máximos superan en más de ocho veces los mínimos. Los mayores aranceles se concentran en las carreras que requieren talleres con equipamiento de alto costo, o de extensos predios para realizar prácticas.

La estructura de gastos de los CFT muestra que un 53,1% de los ingresos se destina a cubrir los gastos de remuneraciones, un 33,3% a gastos generales y que un 8% a otros gastos, por lo que es una porción muy baja de los ingresos la que se orienta a la inversión real. Esta escasez de recursos

disponibles para invertir, disminuye la probabilidad de superación de las debilidades estructurales de las instituciones, dificultando la tarea de satisfacer las necesidades de infraestructura, equipamiento y docentes que se requieren para entregar una formación técnica actualizada y de calidad.

3.2.- El perfil del docente técnico en la Educación terciaria

En este contexto de la situación actual de los CFT, y dadas las actuales necesidades del mercado, se plantea que estos centros requieren que los docentes técnicos sean capaces de entregar una educación de calidad, es decir, se espera que cuenten con una preparación conforme al área en la que trabajará, con las competencias pedagógicas acordes y una adecuada vinculación al mundo del trabajo; para lo cual deben contar con espacios de trabajo que privilegie su desempeño profesional, en virtud de alcanzar los objetivos que se requieren a nivel nacional.

Según datos obtenidos desde el Consejo

Superior de Educación (CSE, 2010), a noviembre del año 2010 el número de docentes de CFT es de 4.728 (2.636 hombres y 2.092 mujeres), de los cuales un 93% tiene un nivel profesional, incluidos quienes poseen cuatro años de Educación superior; aquellos con título de profesor, un 6% corresponde a docentes con formación técnica superior, en tanto sólo un 1% del personal no posee ningún tipo de título de Educación superior, incluyendo aquellos que son técnicos de nivel medio.

En cuanto al número de horas de contrato, los profesores contratados a tiempo parcial o por horas representan el más alto porcentaje (ver tabla siguiente); aquellos que son contratados a tiempo completo o jornada completa, constituyen una minoría.

El nivel de remuneraciones por hora presenta importantes desigualdades, produciéndose diferencias de valor que casi se triplican. De igual modo, un alto porcentaje de los profesores son contratados por el período de marzo a diciembre, sin recibir remuneraciones durante los meses de enero y febrero, tiempo en los que no hay actividad docente.

NÚMERO DE DOCENTES 2009 POR JORNADA Y SEXO

Tipo de Institución	Jornada	Docentes		Docentes		Total Docentes
		Mujeres	%	Hombres	%	
Centros de Formación Técnica	Completa	226	60	153	40	379
	Media	217	51	205	49	422
	Hora	1.649	42	2.278	58	3.927
	TOTALES	2.092		2.636		4.728

Fuente: Índices 2010, Consejo Nacional de Educación

En este contexto, el hecho que un porcentaje significativo de los docentes de CFT sean contratados a tiempo parcial o por horas, y que sean escasos los profesores que son contratados a tiempo completo, estaría repercutiendo en los resultados. Según algunos estudios, los docentes que son contratados de manera parcial, no alcanzan a sentirse completamente parte de la institución en la que se encuentran, por consiguiente, se pueden generar situaciones de desmotivación y una paralización de distintas iniciativas, que contribuyan al crecimiento de los grupos de trabajo y armonización del ambiente educacional (Knight, 2005). Por los datos obtenidos, habría una clara diferencia entre docentes con dedicación parcial y aquellos con dedicación completa.

Por otra parte, un problema generalizado es la falta de personal académico de dedicación completa. Los jefes de carrera, responsables de la dirección académica de los programas, tienen típicamente contratadas sólo unas pocas horas a la semana para descargar esta función, a resultas de lo cual agotan su tiempo en atender alumnos y en labores administrativas rutinarias, sin que quede en la institución nadie a cargo de planificar, evaluar el programa, establecer contactos con el sector productivo, mantener vinculaciones con los egresados y las demás labores de desarrollo que se esperarían de un jefe de carrera. Los contratos de honorarios de los profesores, con la sola excepción de dos centros, cubren solo las horas de docencia directa. Las cortas jornadas de trabajo con que la mayoría de los profesores son contratados, también limitan las posibilidades de perfeccionamiento docente, lo que no les permite desarrollar actividades adicionales a

la docencia directa, e igualmente, la ausencia de planes de perfeccionamiento en la mayoría de las instituciones (Cáceres, 2004).

El nuevo escenario en el cual se plantea la educación, requiere de un docente cuyo perfil se espera tenga características en las cuales esté atento a los cambios y avances tecnológicos y curriculares, manifestando una relación de compromiso con el establecimiento educacional. En este sentido, debe ejercer un rol de liderazgo con sus alumnos y transmitir valores, es decir, poseer vocación por la docencia, con una formación preferentemente universitaria o superior en su especialidad, con complemento de formación pedagógica. Para ello, requiere de un desempeño que profesionalice el acto educativo, con capacidad de entregar conocimientos específicos, con una preparación conforme al área en la que trabajará, teniendo la capacidad de visualizar que, en el proceso del aprendizaje, el avance de los alumnos depende de aquellas formas pedagógicas y didácticas con las que transmita el conocimiento, generando instrumentos de competencias que posibiliten personalizar los procesos y los ritmos de aprendizaje. Para ello, el docente de CFT debe tener un buen manejo de su especialidad, estar vinculado al mundo del trabajo, ser capaz de establecer buenas relaciones con los alumnos, manejarse con ideas y normas claras, siendo además autocrítico; dispuesto a estar en constante evaluación y actualización.

Lo anterior se enmarca en los desafíos involucrados en la creación de los sistemas de Formación Técnica, los que tienen que ver con: A). La calidad y pertinencia de la formación técnica, y la necesidad de superar

la tensión y desarticulación de los distintos niveles y modalidades de formación técnica y de la capacitación laboral. B) El mejoramiento de las oportunidades de acceso a los sectores más pobres de la población. C) La generación de una institucionalidad capaz de establecer y sostener el sistema.

Sin embargo, la docencia en el área de los CFT llevada a la práctica, distingue debilidades notorias, que requieren modificaciones y reforzamiento. Inicialmente, se visualizan aspectos pedagógicos en torno a la formación del ejercicio docente, relacionados con la evaluación de los aprendizajes, la planificación educativa y las metodologías de enseñanza aprendizaje, especialmente para el desarrollo de los objetivos transversales, es decir, aquellos que han recibido esporádicamente cursos de formación, o bien han seguido programas de regularización de títulos. Con esto, se reconocen debilidades en el ámbito de algunas habilidades sociales, tales como el trabajo en equipo, desarrollo de la creatividad, relaciones humanas, dominio de grupos y psicología de los alumnos.

En la observación de las debilidades se refieren, además, aspectos técnicos específicos de aquellas especialidades, también ir actualizándose con respecto a las tecnologías emergentes que están utilizando las instituciones en la actualidad, sus nuevos métodos y modos de producción.

No obstante, como se señalaba con anterioridad, la eficiencia en el desempeño docente, depende también de las condiciones institucionales en las cuales esté inserto. En este sentido, la falta de mecanismos de financiamiento que propicie una permanente actualización de las competencias de los

docentes, junto a la desmedrada situación de acceso a las autoridades institucionales, a los recursos de aprendizaje (especialmente biblioteca, laboratorios y oportunidades de práctica) y a los servicios (casino, fotocopiado, incluso baños), que afecta especialmente a los alumnos vespertinos, hacen que el acto educativo y formativo -en su conjunto-, no logren alcanzar los estándares esperados. Además, un gran número de instituciones formadoras de técnicos -así como algunas universidades-, todavía no operan de modo de darles a los alumnos la misma experiencia formativa y de servicios, independientemente del horario de estudio. Mientras las instituciones de educación superior en Chile no funcionen 16 horas diarias, siete días a la semana y durante febrero, la educación continua, en todos sus niveles, va a enfrentar severos obstáculos logísticos, y a la larga, de calidad.

Entonces, así como la formación profesional docente debe considerar las características del medio, en tanto un desafío que comienza a partir de diseños curriculares pertinentes, se debe atender también a un mejoramiento institucional, que privilegie una adecuada gestión y que propenda a un desarrollo profesional docente de calidad, además de la implementación de sistemas curriculares ad hoc.

4. A modo de conclusión

Considerando las evidencias documentales, se han apreciado limitaciones que aún persisten para que los CFT operen, de acuerdo con los objetivos de un desarrollo

coordinado entre la formación académica y el mercado productivo. Esto afecta tanto a los docentes que forman parte de estos Centros, como a quienes ponen en manos de ellos parte de sus expectativas de futuro. Paralelamente, este desfase atenta a los objetivos de competitividad a nivel de país.

Concretamente, se evidenció una insuficiente base de datos, actualizada, de profesores y docentes técnicos que imparten formación técnica superior, lo cual dificulta un adecuado seguimiento y focalización de acciones para su mejoramiento académico y perfeccionamiento docente.

En el caso de profesores CFT e instructores de capacitación, no se visualizan los incentivos para el perfeccionamiento, atendiendo a que son entidades privadas, que en su gran mayoría carecen de planes de desarrollo de sus recursos humanos, no existen plantas estables de académicos, y en su defecto, la mayoría se encuentra contratada por horas y a honorarios.

De ello es consciente la política pública; desplegando esfuerzos por mejorar la situación

se han realizado acciones que facilitan la institucionalización de los modelos de formación para docentes técnicos, participando de instancias como Mesa Ministerial de Perfeccionamiento de Profesores EMTP; organizando sesiones donde se muestran los avances y las experiencias en este ámbito; generando una comisión mixta para el diseño de estudio relacionado con Docentes de CFT" (Chile Califica, 2007).

Sin embargo, no se han vinculado los resultados de los mecanismos de aseguramiento de la calidad, con el mejoramiento de las

condiciones de la enseñanza y del aprendizaje, incluyendo en ellas la formación y actualización de los docentes técnicos. Es necesario revisar el actual sistema que norma los requisitos para impartir docencia en establecimientos TP, pues se han generado estímulos negativos a la contratación de personal calificado.

Sólo dos centros han establecido los regímenes de carrera académica para sus profesores que exige el Mineduc en sus Criterios de Evaluación, y más de la mitad de los CFT no han brindado jamás a sus docentes ninguna capacitación. Además, la retroalimentación de la docencia es muy pobre: se limita, en el mejor de los casos, a una encuesta docente, pero no es inusual que los resultados de la encuesta lleguen sólo al jefe de carrera, o al director del centro, y no al profesor involucrado.

Al respecto, es relevante considerar que las tendencias contemporáneas señalan que una oferta educativa rígida y estandarizada, destinada a preparar a las personas para puestos especializados de trabajo, con poca consulta con el medio productivo, laboral y social, tiene como consecuencia una rápida obsolescencia; por el contrario, debe darse paso a una oferta educativa flexible y diversificada, destinada a preparar personas dúctiles, polivalentes y multifuncionales, capaces de moverse horizontal y verticalmente dentro de la organización.

En este sentido, los desafíos de la Educación terciaria se vinculan, entre otros, a la necesidad de contar con docentes de CFT, con formación universitaria o superior, tanto en su especialidad -tecnologías emergentes que están utilizando las insti-

tuciones en la actualidad, sus nuevos métodos y modos de producción, por ejemplo-, como en el área de las competencias pedagógicas, especialmente en torno a aspectos clave, como lo es la evaluación de los aprendizajes, la planificación educativa y las metodologías de enseñanza-aprendizaje.

En este contexto, una adecuada caracterización de los docentes que se desempeñan en los Centros de Formación Técnica, y una pertinente evaluación de los resultados educativos de dichas instituciones, debe considerar, necesariamente, los cambios que afectan en la actualidad a los sistemas productivos y de trabajo.

Bibliografía

- Albizu, E., Altzerreka, R., Cerrato, J. y otros (2005). *“La participación de las personas: 7 claves para añadir valor a las organizaciones”*. (Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua) Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Araneda, H. (2006). *“Hacia un sistema de aprendizaje a lo Largo de la Vida: Oportunidad del sistema de certificación de competencias laborales”*. Serie en foco de la Corporación Expansiva.
- Cáceres, Gustavo (2004). *“La formación de técnicos del nivel superior en Chile”*, Instituto Nacional de Estadística. CENSO de Población y Vivienda 1992, 2002.
- Castell, Manuel (2001). *La era de la información*. México: Siglo XXI Editores.
- Comité técnico asesor del diálogo sobre la modernización de la educación chilena, designado por S.E. el Presidente de la República de Chile. (1995). “Los desafíos de la educación chilena frente al siglo 21”.
- Consejo Nacional de Innovación para la Competitividad (2007). “Hacia una estrategia nacional de innovación para la competitividad”. Consejo Superior de Educación.
- Consejo Superior de Educación. Informe del Consejo Superior de Educación. 2006.
- Consejo Superior de Educación. Índices. 2010.
- Delors, J. (1996). “La educación encierra un tesoro”. Madrid: Unesco-Santillana.
- Drucker, P. (1996). *La organización basada en la información*. Bogotá: Editorial Norma.
- Himmel K., Érica (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. Ponencia, Consejo Superior de Educación.
- Informe del Consejo Asesor Presidencial para la Educación Superior (2008). “Los desafíos

de la educación superior chilena”.

-Knight, Meter (2005). “El profesorado de educación superior”. NARCEA, S.A. de ediciones.

-Márquez P., Mena F., Espinoza O. y Álvarez E. (2005). “Actualización y profundización pedagógica de docentes de educación técnica media y postmedia”. Proyecto FONDEF D0211017.

-Miranda, Martín (2005). “Aprendizaje técnico en un enfoque de competencias laborales”. Pensamiento Educativo Vol. 36, Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Educación.

-OCDE. *Informe sobre políticas de educación*. 2004.

-OCDE-PISA. Programa Internacional para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE. *Informe 2006*.

-OCDE (2007). *Informe sobre Políticas de Innovación en Chile*.

-OCDE-Banco Mundial. Ministerio de Educación (2009). *La Educación Superior en Chile*.

-Unidad de Estudios, Secretaría Ejecutiva Consejo de Innovación, A partir de A. Maddison (2001). “The World Economy: Historical Statistics”.