

FORMACIÓN, COMPETENCIAS Y PRODUCTIVIDAD

Propuestas para mejorar
la **educación técnica**
en Chile



FORMACIÓN, COMPETENCIAS Y PRODUCTIVIDAD

Propuestas para mejorar la educación técnica en Chile

Alianza Centro de Políticas Públicas, CPC, Inacap y Duoc UC
Diciembre de 2018

Edición

Nancy Pizarro

Corrección de textos

Camila Carreño

Diseño

Constanza Melo

Fotografías gentileza de:

Worldskills, SNA Educa y Liceo Industrial Chileno Alemán de Ñuõa

Propiedad Intelectual inscrita

ISBN N° 978-956-14-2342-8

Derechos reservados

FORMACIÓN, COMPETENCIAS Y PRODUCTIVIDAD

Propuestas para mejorar
la **educación técnica**
en Chile

ÍNDICE

06 Presentación

08 I. Proceso y participantes

20 II. Contexto

26 III. Diagnóstico

46 IV. Propuestas compartidas

88 V. ¿Cómo empezamos? 10 medidas de corto plazo

130 Bibliografía

PRESENTACIÓN

El desarrollo integral de los países depende principalmente del nivel de formación y capacidades que logran sus habitantes. Dimensiones como la productividad de las empresas e instituciones, la competitividad de la economía en general, los distintos sectores de la producción y servicios, la movilidad social y la equidad entre las personas y los territorios, así como la sustentabilidad de la sociedad y del ambiente, dependen en gran medida del nivel, calidad y pertinencia de las competencias desarrolladas por los habitantes del país. Asimismo, la calidad y pertinencia de esas competencias depende directamente de la eficacia de la educación técnico profesional de nivel medio y superior, así como del sistema de capacitación.

En las últimas décadas, Chile ha experimentado uno de los mayores ritmos de desarrollo en su historia, proceso en el cual la educación y la formación técnico profesional han jugado un rol relevante. Sin embargo, persisten brechas y falencias importantes, que afectan tanto la productividad y competitividad de la economía como la empleabilidad y la movilidad social de las personas. Son dos caras de una misma moneda; las brechas y desigualdades en las competencias laborales de los individuos afectan tanto sus posibilidades de desarrollo personal y familiar, como también el de los sectores y regiones en los cuales trabajan.

Es por esto que en marzo de 2017, la Pontificia Universidad Católica de Chile, a través de su Centro de Políticas Públicas, la Confederación de la Producción y del Comercio (CPC),

INACAP y Duoc UC conformamos una alianza estratégica con el propósito de generar propuestas de política pública para mejorar la articulación y pertinencia del sistema de formación técnico profesional. Se trata de un convenio de colaboración en el que buscamos reunir miradas y esfuerzos complementarios del sector productivo, del mundo formativo y de la academia, convocando también a otros actores del sistema a participar activamente en el proceso.

Las nuevas tendencias tecnológicas en general, y la revolución digital en particular, están comenzando a transformar profundamente los requerimientos y características del mundo laboral, tanto a nivel nacional como a nivel global. En este escenario, se estima que, en el plazo de una década aproximadamente, más de la mitad de los puestos de trabajo del país van a ser reemplazados o transformados por diversas tecnologías, tales como la inteligencia artificial, la automatización y la robótica. En consecuencia, la sociedad chilena requiere de manera apremiante un sistema de educación integrado, donde la educación técnico profesional responda a demandas nunca antes vistas en términos del ritmo y magnitud de los cambios. Así, nuestra alianza nació con un foco de trabajo claro, centrado en posicionar la educación técnica y profesional a la altura de los retos actuales y futuros, apostando por el análisis y soluciones integrales.

Nuestro trabajo contempló varias etapas. Primero, levantamos y consensuamos un diagnóstico, sobre el estado actual de la formación técnico profesional considerando la

literatura, la experiencia internacional comparada, los datos y las iniciativas enfocadas en este sector, con especial atención en recientes documentos publicados en 2018, tales como la Estrategia Nacional de Formación Técnico Profesional, elaborada por el Consejo Asesor de Formación Técnico-Profesional, convocado por el Ministerio de Educación, y el estudio Formación de Competencias para el Trabajo en Chile, de la Comisión Nacional de Productividad.

Para enriquecer este diagnóstico, junto con aprovechar la experiencia de las cuatro instituciones que conformamos esta alianza, realizamos un ciclo de talleres en varias regiones del país, en los que aportaron más de cien personas, entre actores y usuarios de esta formación, a quienes agradecemos profundamente su colaboración.

Así pudimos identificar una serie de nudos críticos relacionados con la coordinación y articulación del sistema, la pertinencia de la oferta formativa y con la actualización de la infraestructura, el equipamiento y los contenidos.

Si bien existen múltiples iniciativas y esfuerzos específicos que buscan mejorar las deficiencias de la formación –muchas con buenos resultados en sus ámbitos–, no han logrado instalarse de manera sistémica. El desafío consiste en promover aquellos cambios que apunten a fortalecer la estructura y funcionamiento global del sistema de formación, a través de propuestas concretas, que sean factibles de realizar en el corto y mediano plazo, de modo que logren un cambio positivo en el ecosistema.

En esta publicación entregamos 10 propuestas que ya han sido levantadas por otras iniciativas, pero que apuntan primordialmente a la transformación del sistema. También proponemos 10 medidas a efectuarse en el corto plazo para iniciar la transición y el mejoramiento sustantivo de nuestro sistema de formación.

Esperamos sinceramente que este trabajo conjunto sea un aporte para lograr la anhelada transformación del sistema de educación técnico profesional en nuestro país.



Ignacio Irarrázaval
Director del
Centro Políticas
Públicas UC



Alfonso Swett
Presidente de la
Confederación
de la Producción
y del Comercio



Ricardo Paredes
Rector de Duoc
UC



Gonzalo Vargas
Rector de
INACAP



PROCESO Y PARTICIPANTES

Tanto el análisis de contexto, como el diagnóstico y las propuestas formuladas en este documento, fueron lideradas por un Consejo Directivo en estrecha colaboración con un Consejo Técnico conformado por profesionales provenientes de las cuatro instituciones que son parte de esta alianza. Adicionalmente, se contó con la participación de una diversidad de actores de la educación técnica a lo largo del país que contribuyeron con ideas y aportes sustantivos.

CONSEJO DIRECTIVO

Fernando Alvear, Gerente General de CPC.

Ignacio Irrarrázaval, Director del Centro de Políticas Públicas UC.

Alfredo Moreno, Presidente de la Confederación de la Producción y del Comercio (2017).

Ricardo Paredes, Rector de Duoc UC.

Gonzalo Vargas, Rector de INACAP.

CONSEJO TÉCNICO

Carolina García, Directora Agenda de Capital Humano de CPC.

Gonzalo Toledo, Director de Relaciones de Educación Media de INACAP.

Mario Ruiz, Subdirector del Centro de Desarrollo para la Educación Media de INACAP.

Andrea Verdugo, Coordinadora de Articulación de la Educación Media con la Educación Superior del Centro de Desarrollo para la Educación Media de INACAP.

Agustín de la Cuesta, Director de Desarrollo Académico de Duoc UC.

Patricia Velasco, Subdirectora de Movilidad de Duoc UC.

Andrés Pumarino, Director Jurídico de Duoc UC.

Macarena Cea, Subdirectora de Investigación Aplicada del Centro de Políticas Públicas UC (2017).

Nancy Pizarro, Investigadora del Centro de Políticas Públicas UC.

Pablo Geraldo, Investigador del Centro de Políticas Públicas UC (2017).

Alejandra Cristi, Periodista del Centro de Políticas Públicas UC (2017).





TALLERES PARTICIPATIVOS: LA VISIÓN DE LOS PROTAGONISTAS

Estudiantes, egresados, docentes y directores de escuelas, representantes de la educación superior técnico profesional, de empresas y gremios, en total, más de cien actores ligados a este sistema de formación a nivel nacional y regional, se reunieron en talleres participativos realizados en varias ciudades del país. El propósito fue levantar y ahondar en las preocupaciones, problemáticas y expectativas de los actores de la educación técnico profesional, quienes desde su perspectiva y experiencia, contribuyeron en el proceso y resultados de esta alianza.

Se desarrollaron 16 encuentros en las ciudades de Santiago, Antofagasta, Talca, Puerto Montt y Valparaíso, los que tuvieron lugar en distintas sedes regionales y metropolitana, de INACAP y en la sede porteña de Duoc UC. Fueron guiados por el Centro de Políticas Públicas UC, en conjunto con el Laboratorio de Innovación Pública de la misma universidad.

Para el desarrollo de estos encuentros se optó por el enfoque del diseño de servicios, centrado en la experiencia de los usuarios, una metodología de carácter cualitativo que se sustenta en la discusión de ideas y soluciones que proporcionan los participantes de los talleres, con un énfasis en los puntos de consenso.

EL PROCESO CONTEMPLÓ DOS ETAPAS:

La **ETAPA I** se realizó entre junio y agosto de 2017 en la Región Metropolitana y consistió en un ciclo de seis talleres en los que participaron activamente los socios de la alianza y otros actores clave del mundo de la formación técnica, los que aportaron una visión transversal de la situación y dificultades de esta modalidad educacional. En las primeras tres sesiones se trabajó en torno al diagnóstico y a los nudos críticos del sistema, mientras que en las sesiones finales se discutieron líneas de acción de este ámbito de la formación.

La **ETAPA II** transcurrió entre septiembre y octubre de 2017, y consistió en dos sesiones de talleres que tuvieron lugar en cada una de las ciudades seleccionadas: Antofagasta, Santiago, Talca, Puerto Montt y Valparaíso. En la oportunidad, se convocó a actores locales ligados a la formación técnico profesional.

Las conclusiones surgidas de los talleres fueron complementando el marco general de las propuestas al sistema de formación técnico profesional que dan pie al presente documento, así como a sus subsistemas: **Enseñanza Media Técnico Profesional, Enseñanza Superior Técnico Profesional, Capacitación y Certificación.**



Diagnós

Calidad

① Analizar datos (seguros)
② Definir metas
③ Medir el tiempo
④ Medir la calidad
⑤ Medir el costo
⑥ Medir el riesgo
⑦ Medir el impacto
⑧ Medir el beneficio
⑨ Medir el riesgo
⑩ Medir el impacto
⑪ Medir el beneficio
⑫ Medir el riesgo
⑬ Medir el impacto
⑭ Medir el beneficio
⑮ Medir el riesgo
⑯ Medir el impacto
⑰ Medir el beneficio
⑱ Medir el riesgo
⑲ Medir el impacto
⑳ Medir el beneficio
㉑ Medir el riesgo
㉒ Medir el impacto
㉓ Medir el beneficio
㉔ Medir el riesgo
㉕ Medir el impacto
㉖ Medir el beneficio
㉗ Medir el riesgo
㉘ Medir el impacto
㉙ Medir el beneficio
㉚ Medir el riesgo
㉛ Medir el impacto
㉜ Medir el beneficio
㉝ Medir el riesgo
㉞ Medir el impacto
㉟ Medir el beneficio
㊱ Medir el riesgo
㊲ Medir el impacto
㊳ Medir el beneficio
㊴ Medir el riesgo
㊵ Medir el impacto
㊶ Medir el beneficio
㊷ Medir el riesgo
㊸ Medir el impacto
㊹ Medir el beneficio
㊺ Medir el riesgo
㊻ Medir el impacto
㊼ Medir el beneficio
㊽ Medir el riesgo
㊾ Medir el impacto
㊿ Medir el beneficio

Calidad

① Definir la calidad
② Definir la cantidad
③ Definir la calidad
④ Definir la cantidad
⑤ Definir la calidad
⑥ Definir la cantidad
⑦ Definir la calidad
⑧ Definir la cantidad
⑨ Definir la calidad
⑩ Definir la cantidad
⑪ Definir la calidad
⑫ Definir la cantidad
⑬ Definir la calidad
⑭ Definir la cantidad
⑮ Definir la calidad
⑯ Definir la cantidad
⑰ Definir la calidad
⑱ Definir la cantidad
⑲ Definir la calidad
⑳ Definir la cantidad
㉑ Definir la calidad
㉒ Definir la cantidad
㉓ Definir la calidad
㉔ Definir la cantidad
㉕ Definir la calidad
㉖ Definir la cantidad
㉗ Definir la calidad
㉘ Definir la cantidad
㉙ Definir la calidad
㉚ Definir la cantidad
㉛ Definir la calidad
㉜ Definir la cantidad
㉝ Definir la calidad
㉞ Definir la cantidad
㉟ Definir la calidad
㊱ Definir la cantidad
㊲ Definir la calidad
㊳ Definir la cantidad
㊴ Definir la calidad
㊵ Definir la cantidad
㊶ Definir la calidad
㊷ Definir la cantidad
㊸ Definir la calidad
㊹ Definir la cantidad
㊺ Definir la calidad
㊻ Definir la cantidad
㊼ Definir la calidad
㊽ Definir la cantidad
㊾ Definir la calidad
㊿ Definir la cantidad

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos la comprometida participación y los valiosos aportes de todos quienes se hicieron parte de este proceso, en los talleres de co-creación en Santiago, Antofagasta, Valparaíso, Talca y Puerto Montt:

REGIÓN DE ANTOFAGASTA

Claudia Román, Directivo IES, CEDUC-UCN, Antofagasta

Giovanna Schiavi, Jefa de Capacitación, Finning

Ariel Rivero, Coordinador de Vinculación con el medio, INACAP Antofagasta

Claudio Aedo, Director de Vinculación con el medio, INACAP Antofagasta

Bastián Maluenda, Estudiante, Liceo Don Bosco

Gustavo Pizarro, Directivo/Docente, Liceo Don Bosco

Andrés González, Estudiante, Liceo Industrial A16 Eugenio Gordo

Antonio Vega, Estudiante, Liceo Industrial A16 Eugenio Gordo

Julia López, Estudiante, Liceo Industrial A16 Eugenio Gordo

Mauricio Céspedes, Directivo/Docente, Liceo Industrial A16 Eugenio Gordo

Brandon Cordero, Estudiante, Liceo LEYCA

María Alejandra Quiroga, Directivo/Docente, Liceo LEYCA

Pamela Cantillanes, Directivo/Docente, Liceo LEYCA

REGIÓN DE VALPARAISO

Cecilia Alcocer, Representante Empresa, CAMPORT

Camila Muñoz, Estudiante, Duoc UC

Cecilia Alarcón, Directora de carrera, Duoc UC

Edwar Castillo, Docente, Duoc UC

Franco Cancino, Docente, Duoc UC

Jacqueline Soto, Docente, Duoc UC

José Antonio Soto, Coordinador de la Unidad de Apoyo Pedagógico, Duoc UC

Karen Mascareño, Docente, Duoc UC

Macarena Urenda, Directora de carrera, Duoc UC

Manuel Arias, Docente, Duoc UC

Mónica Riquelme, Directora de carrera, Duoc UC

Jorge Aguilera, Representante, Elun Spa

Edgardo Carvallo, Representante, ESVAL S.A.

Franco Molina, Estudiante, Liceo Comercial Alejandro Lubet Vergara

Marcela Jorquera, Directivo/Docente, Liceo Comercial Alejandro Lubet Vergara

Eduardo Delpino, Directivo/Docente, Liceo Técnico Profesional Barón

Karen González, Directivo/Docente, Liceo Técnico Profesional Barón

Sofía Contreras, Estudiante, Liceo Técnico Profesional Barón

Aaron Carvajal, Exestudiante ESTP, MOP Valparaíso

Andrea González, Representante, Municipalidad de Valparaíso

Raúl Marín, Representante, Municipalidad de Valparaíso



REGIÓN METROPOLITANA

Andrea Verdugo, Coordinadora de Articulación de la Educación Media con la Educación Superior - CEDEM, INACAP

Elizabeth Neira, Exestudiante EMTP/ESTP, INACAP

Gonzalo Toledo, Director CEDEM, INACAP

Gonzalo Vargas, Rector, INACAP

Mario Ruiz, Subdirector CEDEM, INACAP

Fernando Pantoja, Docente, INACAP Apoquindo

María Inés Núñez, Directora de carrera, INACAP Apoquindo

Marcela Encina, Docente, INACAP Puente Alto

Leoncio Fierro, Director, Liceo Comercial

Luz Avaria, Directivo/Docente, Liceo Politécnico de Ciencia y Tecnología

Gonzalo Tapia, Directivo/Docente, Liceo Politécnico El Señor de Renca

Jacqueline Arismendi, Directivo/Docente, Liceo Santa María

Anita Bustamante, Representante área RR.HH., Nestlé

Juan Esteban Dulcic, Gerente de Recursos Humanos, Nestlé

Ghislaine Fuentes, Profesional, Vicaría para la Educación

Marcelo Neira, Profesional, Vicaría para la Educación

Carolina García, Directora Agenda de Capital Humano, CPC

Fernando Alvear, Gerente general, CPC

Macarena Cea, Subdirectora de Investigación Aplicada, Centro de Políticas Públicas UC (2017)

Nancy Pizarro, Coordinadora del proyecto, Centro de Políticas Públicas UC

Pablo Geraldo, Investigador, Centro de Políticas Públicas UC (2017)

Fiorella Santis, Investigadora, Centro de Políticas Públicas UC (2017)

Ricardo Paredes, Rector, Duoc UC

Agustín de la Cuesta, Director de Desarrollo Académico, Duoc UC

Patricia Velasco, Subdirectora de Movilidad, Duoc UC

Andrés Pumarino, Director Jurídico, Duoc UC



REGIÓN DEL MAULE

Patricio Toloza, Representante, Eléctrica Vergara

Carlos Saavedra, Coordinador MyPE, INACAP

Franco Ascencio, Estudiante, INACAP

Henry Castro, Docente, INACAP

Luis Valenzuela, Egresado ESTP, INACAP

Patricio Castro, Coordinador CEDEM, INACAP

Jeannnette Ruiz, Directivo/Docente, Liceo Insuco

Cristián Rivas, Directivo/Docente, Liceo Agrícola Marta Martínez Cruz

Juan Suazo, Directivo/ Docente, Liceo Agrícola Molina

José López, Directivo/Docente, Liceo Ignacio Carrera

Patricio Reyes, Directivo/Docente, Liceo Ignacio Carrera

Luis Cabello, Directivo/ Docente, Liceo Juan Pía Marta

Jaime Sepúlveda, Representante, UST Talca



REGIÓN DE LOS LAGOS

Cristóbal García, Director Ejecutivo, ONG Canales

Claudio Sánchez, Representante, Telefónica del Sur

Matías Álamo, Gerente General, Hotel Cumbres

Rafael Cepeda, Director Vinculación con el medio,
INACAP Puerto Montt

Nitza Caileo, Coordinadora CEDEM, INACAP Puerto Montt

Mario Horning, Director de carrera Electricidad, INACAP
Puerto Montt

René Valderas, Director carreras área informática,
INACAP Puerto Montt

Mathías Care, Estudiante, Instituto Inglés Antuquenu

Carolina Altamirano, Estudiante, Instituto Inglés
Antuquenu

Francia Mora, Directora, Instituto Inglés Antuquenu

Rodrigo Bauzá, Coordinador TP, Instituto Inglés
Antuquenu

Jorge Pinilla, Directivo/Docente, Instituto Técnico
Forjadore





CONTEXTO

En los últimos 20 años, el sistema educativo chileno ha venido experimentando políticas educativas que han fomentado el aumento de la cobertura en sus diferentes niveles. Tanto en la educación media como en la educación superior, la matrícula se incrementó de forma significativa, especialmente en el nivel terciario, donde el aumento se expresa en más de 10 puntos porcentuales desde la década del noventa a la fecha. Pese a esto, en Chile estamos frente a un momento de tensión en el sistema, que provoca desafíos ineludibles. Por un lado, se cuenta con una mayor cobertura de formación y, por otro, se enfrentan problemas tales como tener una población adulta con un bajo nivel de competencias lectoras, numéricas y tecnológicas; una sostenida tasa de deserción de estudiantes del sistema de educación; y un alto porcentaje de jóvenes que no trabajan ni estudian.

BAJAS COMPETENCIAS

Si bien los números son positivos desde la perspectiva de la cobertura, los estudios internacionales muestran que, pese a ello, las competencias evaluadas por mediciones estandarizadas se mantienen en niveles insuficientes. Tal es el caso de los resultados obtenidos por más del 50% de los adultos en Chile en la evaluación PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies, 2015)¹ en habilidades lectoras, donde obtienen un nivel deficiente. Por su parte, el panorama en competencias numéricas es también inquietante, dado que el 60% de los adultos del país no supera el nivel 2. En ambos casos, los resultados a nivel nacional distan considerablemente en relación a los obtenidos por los demás países de la OCDE (Arroyo & Valenzuela, 2018).

MÁS DEL
50%
DE LOS
ADULTOS EN CHILE
TIENE RESULTADOS
INSUFICIENTES EN
LA EVALUACIÓN
PIAAC DE LA OCDE

DESERCIÓN

Otro tema preocupante del sistema educativo chileno es la tasa de deserción, donde aún persiste un alto número de estudiantes que abandona la educación (Centro de Estudios Mineduc, 2012). Más del 20% de los matriculados en la educación secundaria y terciaria abandona sus estudios por distintos motivos (SIES, 2016).

El sistema de educación formal, entendido como la enseñanza básica, media y superior, constituye un espacio fundamental para el desarrollo de las habilidades socioemocionales, las cuales son definitivas para la vida y esenciales para el mundo del trabajo. Estas habilidades determinan en gran medida las posibilidades de permanencia de los trabajadores en las empresas y de su propio desarrollo (Bassi et al, 2012). En consecuencia, es vital fomentar la retención de los estudiantes en las distintas etapas, dado que estas constituyen espacios de desarrollo para este tipo de habilidades, lo que permite enfrentar de mejor manera la vida laboral.

1. PIAAC, Evaluación de Competencias de Adultos, mide las competencias lectoras, numéricas y tecnológicas de personas entre 15 y 65 años en países de la OECD. PIAAC clasifica las competencias numéricas y lectoras en cinco niveles ordenados de forma creciente de acuerdo al nivel exhibido por el encuestado.

NINIS Y TRABAJO INFORMAL

Desde la perspectiva del trabajo, es importante considerar también dos fenómenos críticos: el alto número de jóvenes que no trabajan ni estudian y el gran porcentaje de trabajadores que lo hace en pequeñas y medianas empresas o de manera informal.

Los Ninis, es decir, jóvenes de 15 a 29 años que ni estudian ni trabajan, son parte de una compleja situación en Latinoamérica. **Uno de cada cinco jóvenes de la región es Nini, y de todos ellos, el 43% no termina la educación media** (Actitud Lab, 2018). En Chile, el panorama no es muy auspicioso, ya que 528.574 jóvenes carecen de una actividad académica o laboral, lo que equivale a 12,7% de la población (Casen, 2017*). A diferencia de otros países de la región, la mayoría de estos jóvenes sí terminan su educación media; es decir, han egresado del sistema educativo secundario, pero no continúan estudiando ni tampoco ingresan al mercado laboral.

La inquietud que existe por este grupo, radica en que su desconexión con el mundo laboral puede llevarlo a enfrentarse a una realidad de trabajos precarios y mal remunerados; y, en niveles más profundos, incluso a padecer trastornos físicos y/o mentales (Actitud Lab, 2018). Lo anterior, tiene consecuencias económicas

indiscutibles para el desarrollo de un país. En Chile, se estima que podría aumentar el PIB en 3,7% a largo plazo, si se redujera el número de jóvenes que caen dentro de esta categoría (El Economista, 2012).



* Datos obtenidos a partir de base de datos CASEN 2017.

Otro factor que preocupa en el mercado laboral es que el 50% de los trabajadores se desempeña en pequeñas y medianas empresas, mientras que el 20% de los ocupados del país lo hace por cuenta propia (Comisión Nacional de Productividad, 2018). Esto implica importantes limitaciones en el acceso a la capacitación de estos trabajadores, pues en las empresas de menor tamaño existen dificultades para contar con personal de reemplazo mientras se efectúa la capacitación, y, en trabajos por cuenta propia, capacitarse implica una inversión económica que muchas veces no puede ser financiada. Más crítico aún resulta pensar que los trabajadores independientes son quienes requieren de mejores niveles de capacitación o formación, producto de su mayor vulnerabilidad y de la incertidumbre que experimentan como consecuencia de un menor nivel socioeconómico y una alta rotación laboral.

El insuficiente nivel de habilidades laborales que presenta la sociedad chilena es un foco de preocupación, no solo por las consecuencias que esto implica en la productividad, sino también porque contar con un alto estándar de competencias es sinónimo de mejor calidad de vida, de salud, mayor confianza y participación cívica (OCDE, 2016).

En el marco de las transformaciones arraigadas a los profundos avances de la tecnología, Chile –como tantos otros países en el mundo– se está enfrentando a un nuevo escenario que no solo viene a cambiar las prácticas dentro de las distintas comunidades, sino que también viene a impactar las concepciones acerca de la sociedad y sus relaciones, y tensiona las economías, la productividad y el mundo del trabajo. De esta forma, la cuarta revolución tecnológica está presionando a las sociedades para renovar de manera sustancial su nivel de respuestas en diversos ámbitos.

Por consecuencia, el futuro del trabajo se encuentra en la información, en la utilización de máquinas autónomas y en los procesos administrados por algoritmos. Las habilidades y competencias en las que los trabajadores basan hoy su empleabilidad irán quedando obsoletas muy rápidamente; las proyecciones hablan de que el 61% del empleo tiene potencial de automatización y 24% presenta alto riesgo de automatización (Comisión Nacional de Productividad, 2018).

Por otra parte, hoy, el sistema de formación técnico profesional se encuentra fragmentado y poco cohesionado, lo cual impide que aquellos jóvenes que estudian y además trabajan, puedan desarrollar las competencias básicas que las personas adultas necesitan para desempeñarse en sus vidas, particularmente en el sistema laboral.

Esto hace que las posibilidades del sistema para atender de manera satisfactoria las transformaciones mencionadas antes, sean escasas, a no ser que se realicen los cambios necesarios. El sistema de formación técnico profesional cuenta con falencias en sus diferentes niveles, dado que estos se encuentran desarticulados, lo cual impide desarrollar trayectorias formativas exitosas e integrales. En consecuencia, es necesario implementar mecanismos que contribuyan a formar una estructura capaz de generar las competencias que el país demanda dentro del contexto actual y que demandará hacia el futuro.

Ante esto, creemos fehacientemente en que toda persona de acuerdo a sus intereses y capacidades, debe tener acceso a una formación profesional y/o una cualificación certificada, que cumpla con estándares e instrumentos de calidad pertinentes a las necesidades del país, y que le permitan acceder a un trabajo de calidad, impactando positivamente en la productividad.

Lo anterior es fundamental bajo el entendido de que, si las personas cuentan con niveles de formación y/o cualificación adecuadas a las necesidades, capacidades y expectativas, tanto personales como a nivel del país, podrán aportar a la productividad, mejorar su nivel de ingresos y aumentar el bienestar general de la sociedad.

De acuerdo a lo planteado, el sistema debe enfrentar el desafío de evolucionar, transitando poco a poco a solucionar sus nudos críticos, asemejándose a sistemas de formación eficientes y de alto estándar que permitan al país resolver de manera exitosa las transformaciones que se vislumbran con la revolución tecnológica.





DIAGNÓSTICO

INSTITUCIONALIDAD

Si se considera la trayectoria educativa y laboral que una persona puede transitar en Chile, los niveles de educación parvularia, básica, media y superior se rigen por los lineamientos del Ministerio de Educación, mientras que la formación formal y no formal, considerando tanto la capacitación como la certificación laboral, son conducidos desde el Estado por SENCE y ChileValora, respectivamente.



DESDE

1965

LA
EDUCACIÓN
TÉCNICO
PROFESIONAL
ES RECONOCIDA
COMO EDUCACIÓN
FORMAL

En relación a la institucionalidad del Ministerio de Educación (Mineduc) para la formación técnico profesional, existe la Secretaría Ejecutiva de Formación Técnico Profesional (SEFTP), que recién a partir del año 2014 forma parte de la orgánica del Ministerio de Educación, ya que antes de esa fecha su continuidad dependía de las políticas y énfasis de cada gobierno. El propósito de la SEFTP es **“impulsar políticas, programas y acciones para el desarrollo de trayectorias educativo-laborales significativas de formación técnica.”** Sin embargo, los recursos dedicados a labores específicas de esta modalidad de estudios, no guardan relación con la importancia, ni menos con la proporción de la matrícula Técnico Profesional en el Sistema Educacional (Mineduc, 2014; Comisión Nacional de Productividad, 2017).

Si bien el propósito de la SEFTP se relaciona directamente con las trayectorias educativo-laborales de los estudiantes, su participación en aspectos clave del sistema educacional técnico profesional es relativa. Por ejemplo, en el sistema secundario, dicha entidad no es la responsable de actualizar y/o modificar las bases curriculares y los programas de estudio de los establecimientos técnico profesionales, mientras que en la educación superior su rol es solo de fomento.

Esta escasa relevancia de la SEFTP en muchos de los temas esenciales para la formación técnico profesional se debe, en la mayoría de los casos, a que todo el sistema educacional toma como referencia única a la educación científico humanista, invisibilizando las particularidades de la modalidad diferenciada. A esto se debe sumar una institucionalidad que, en proporción, no se corresponde con la complejidad ni con la matrícula técnico profesional, lo que conlleva a que asuntos fundamentales para la TP sean resueltos de manera centralizada por el Mineduc u otros organismos, nuevamente sin considerar las diferencias entre la formación científico humanista y la técnica profesional.





DESDE

2017

SE INCORPORÓ AL SISTEMA DE EVALUACIÓN DOCENTE A LOS PROFESORES DE ESTABLECIMIENTOS TÉCNICO PROFESIONALES MUNICIPALES

Estas dificultades a nivel de institucionalidad para la formación técnico profesional, pueden traducirse en barreras que impiden articulaciones intersectoriales que beneficien a los alumnos técnico profesionales. Así, por ejemplo, **no existen incentivos formales para que las empresas se transformen en lugares de enseñanza, ya sea a través de Centros de Práctica Laboral o Programas de Aprendices, quedando la posibilidad de articular iniciativas de este tipo, a la voluntad de cada centro educacional.** De esta forma, se privilegia la situación de algunos establecimientos por sobre otros (Comisión Nacional de Productividad, 2018).

Dentro de los aspectos que se deben considerar, se encuentran los mecanismos de medición de desempeño docente, que no son estandarizados para todos los niveles educacionales. Recién en 2017 el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), dependiente del Ministerio de Educación, incorporó en el sistema de evaluación docente a los profesores de los establecimientos técnico profesionales de dependencia municipal. Cabe señalar que estos resultados aún no son de dominio público.²

A nivel de educación técnica superior, los mecanismos de evaluación y medición del desempeño son

independientes y autónomos para cada institución. Junto a ello, la oferta de perfeccionamiento y capacitación para los docentes técnico profesionales no da cuenta de las particularidades ni de las necesidades del Sistema de Formación Diferenciada Técnico Profesional, lo cual se hace más evidente en el caso de la educación media técnico profesional, donde la mayoría de los docentes no cuentan con el título de profesor o con estudios formales de pedagogía. Sumado a esto, es necesario considerar que no existen las instancias suficientes ni adecuadas para regularizar esta situación.

En este mismo sentido, la institucionalidad técnico profesional tampoco se hace cargo de asegurar un estándar de calidad y pertinencia de esta educación, ya sea a través de normativas ad-hoc o de adaptaciones especiales de normas internacionales. A nivel secundario, no existen lineamientos claros sobre qué constituye un liceo técnico profesional de calidad, mientras que a nivel de la educación superior, tanto el CFT como el IP no cuentan con definiciones claras ni métricas de calidad. Más aún, algunos criterios de acreditación en educación superior suelen ser forzados cuando se trata de la educación técnica.

2. Para mayor información ingresar a <http://www.cpeip.cl/evaluacion-docente/>

EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICO PROFESIONAL (EMTP)

Desde el año 1965, la educación técnico profesional es reconocida por el Estado como educación formal. Hoy en día se mantienen los cambios implementados desde la reforma de 1998, que establece para la educación técnica un currículum diferenciado durante los últimos dos años de enseñanza media para permitir a los estudiantes formarse en alguna de las especialidades técnicas establecidas por el Ministerio de Educación. Dentro de esta modalidad de estudios, se instaura un currículum orientado hacia la adquisición de saberes transferibles y aplicables fuera de la escuela y dentro de los diferentes espacios donde se desenvuelve el individuo; es decir, un “currículum para la vida” (Cariola, Bellei & Prieto, 2003).

En concreto, este currículum se ha establecido a partir de las competencias para cada una de las especialidades y a nivel transversal. Cada especialidad cuenta con una batería de módulos que responden a los principales dominios, aprendizajes esperados y criterios de evaluación. Asimismo, se constituyen perfiles de egreso detallados para cada una de ellas.

El año 2016 se inició la implementación de los nuevos planes y programas curriculares ministeriales para la educación diferenciada, entregando el currículum actualizado en relación a los cambios experimentados y a las sugerencias del sector productivo. En este diseño se establecen 15 sectores económicos, 34 especialidades y 17 menciones para 7 de estas especialidades.

En la actualidad, **948 establecimientos imparten educación técnica de nivel medio; donde 407 son subvencionados, 471 corresponden a establecimientos municipales y 70 pertenecen a la modalidad de administración delegada.** A diferencia de la educación científico humanista, según los últimos datos del Mineduc, no existen colegios técnico-profesionales particulares pagados (Centro de Estudios Mineduc, 2017).

EN LOS
PLANES Y
PROGRAMAS
CURRICULARES
SE ESTABLECEN

15 SECTORES
ECONÓMICOS

34 ESPECIALIDADES

17 MENCIONES
PARA 7
ESPECIALIDADES

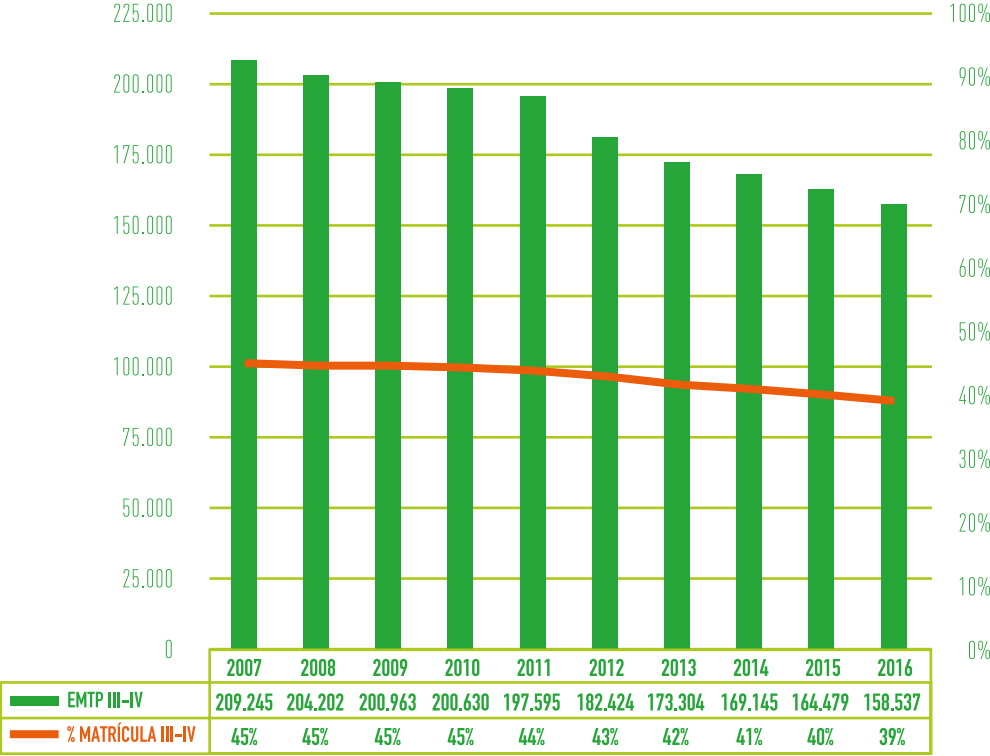
GRÁFICO 1:
NÚMERO DE ESTABLECIMIENTOS
QUE IMPARTEN EDUCACIÓN TÉCNICO
PROFESIONAL DE NIVEL MEDIO



ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR DE DATOS DEL CENTRO DE ESTUDIOS, MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2017).

❏ FUENTE

GRÁFICO 2:
EVOLUCIÓN MATRÍCULA EMT
RESPECTO A MATRÍCULA TOTAL CICLO
DIFERENCIADO III-IV MEDIO



➤ FUENTE

ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR DE DATOS DEL CENTRO DE ESTUDIOS MINEDUC 2017

Son alrededor de 158.000 alumnos los que estudian educación diferenciada en estos establecimientos. Aun cuando la matrícula en este tipo de formación ha disminuido durante los últimos diez años, esta sigue formando a un alto porcentaje de jóvenes en el país. Por diversos motivos, esta es una modalidad en la que se forman estudiantes que provienen de los quintiles de más bajos ingresos de la sociedad. Según estimaciones recientes, más del 60% de los estudiantes de la formación técnico profesional son jóvenes de los primeros dos quintiles; es decir, tienen un alto índice de vulnerabilidad (Mineduc, 2016; Sepúlveda, 2017). Este dato encierra una realidad altamente compleja, por las diversas carencias que se relacionan con este segmento: **bajo capital cultural, dificultades de aprendizaje teórico y desmotivación ante aprendizajes relacionados con metodologías; por otro lado, tienen altas necesidades de generar ingresos para aportar al núcleo familiar y escasas redes.**

Se estima que el 42% de los egresados de este nivel ingresa a la educación superior, hasta tres años después de terminar su enseñanza media y, de ellos, el 32% lo hace combinando al mismo tiempo estudios y trabajo. Aunque un alto porcentaje de alumnos provenientes de la EMTP ingresará a la educación terciaria, menos de la mitad logrará titularse; lo que da cuenta de que la realidad de estos estudiantes incide en un alto índice de deserción (Comisión Nacional de Productividad, 2018), debido en gran medida a la imposibilidad de conciliar vida familiar, educación y trabajo.



Los demás egresados de la EMTP ingresan tempranamente al mundo laboral y lo hacen muchas veces sin haber podido titularse de la especialidad por falta de oportunidades para realizar sus prácticas laborales, requisito ineludible para obtener el título, lo que contribuye a configurar una situación que muchas veces profundiza la vulnerabilidad de estos trabajadores. Además, **se prevé que solo el 30% de ellos se empleará en trabajos afines a la especialidad cursada** (Sepúlveda, 2016). Este escenario es sintomático de una cuestionable pertinencia de la formación técnico profesional secundaria que se imparte actualmente, salvo en algunas excepciones. Junto a esto, las deficiencias del sistema no facilitan que los estudiantes tengan incentivos para continuar su trayectoria en la dirección iniciada en la enseñanza media, pues la falta de articulación entre los distintos niveles, no promueve la continuidad, sino más bien empuja a los jóvenes a empezar de cero cada vez que inician estudios en un nivel mayor, con toda la ineficacia que esto conlleva. Mientras no se establezcan mecanismos de calidad adecuados y validados por todos los integrantes del sistema, los egresados de cada nivel no contarán con las credenciales que les permitirían acceder a mejores oportunidades laborales y/o de continuidad de sus estudios.

En otro ámbito, dentro del nivel de enseñanza media no se ha logrado enfrentar con éxito el desafío de mantener actualizados la infraestructura, el equipamiento, los planes educativos y las competencias técnicas y psicosociales de estudiantes y docentes de la mayoría de los establecimientos, cada uno de los cuales imparte una o más especialidades. Existen insuficientes mecanismos para asegurar que los colegios cuenten con estos elementos básicos en los ámbitos mencionados y con materiales esenciales para impartir las especialidades, lo que profundiza una heterogeneidad en el acceso, así como la desigualdad del costo y oferta entregada.

Esta desactualización, además, afecta la capacidad de formar competencias pertinentes a las necesidades del mundo laboral, alineadas con los estándares de la industria. En consecuencia, la transición educación-trabajo, que es un objetivo de la formación técnico profesional en el nivel medio, no se encuentra garantizada.

Lo anterior representa también una limitación para articular el nivel secundario con el nivel superior técnico, ya que este último no tiene la certeza de que las competencias declaradas en la enseñanza media, efectivamente se hayan adquirido (Sevilla, Farías y Weintraub, 2014).

Los establecimientos que imparten especialidades técnicas también cuentan con limitaciones en cuanto a su capital humano. **El 58% de los docentes que imparten clases en la EMTP carecen de un título pedagógico, ya que son en su mayoría técnicos de nivel superior, los responsables de movilizar el aprendizaje de estos jóvenes** (Comisión Asesora de Formación Técnico-Profesional, 2009). A su vez, gran parte de estos docentes carece de experiencia en ámbitos productivos, siendo un porcentaje muy bajo el que compatibiliza la enseñanza con un desempeño laboral al interior de las empresas (Sepúlveda, 2017). Ambas situaciones son reflejo de que una parte importante del universo de los cuerpos docentes no cumple con los requisitos mínimos establecidos en sistemas de alto estándar; es decir, existe un déficit de profesores en procesos permanentes de evaluación y capacitación, con experiencia reciente en su área de especialidad y continua formación pedagógica.

Por su parte, la evidencia respalda la importancia y efectividad del involucramiento de la empresa en el proceso formativo, la que hoy se ve limitada con la actual estructura formativa. **La formación dual es la opción más oportuna en estos casos; una alternativa a la que puede optar un establecimiento si busca remediar las grandes brechas presentes entre el sistema de educación y el sistema laboral** (Centro de Estudios Mineduc, 2012). La experiencia dual permite, entre otras ventajas, lidiar

con las brechas de infraestructura y actualización. Sin embargo, a pesar de ser una experiencia positiva para enfrentar desafíos de vinculación entre formación y empresas, la gestión de convenios para formación dual y prácticas representa un nudo crítico para los liceos, pues muchos de ellos no disponen de las capacidades ni el financiamiento para concretar estas alianzas de manera efectiva (Sepúlveda, Sevilla y Farías, 2014). A lo anterior, se suma el hecho de que no existe una institución dedicada a gestionar esta relación a mayor escala.

Finalmente, la inexistencia de estándares de calidad específicos y adecuados para la educación técnica y la falta de sistemas de evaluación estandarizados, promovidos y/o implementados por el Estado que consideren las singularidades de esta modalidad formativa, conforman un desafío significativo que se encuentra pendiente para este nivel.

EDUCACIÓN SUPERIOR TÉCNICO PROFESIONAL (ESTP)

Al finalizar la educación media, los jóvenes se enfrentan principalmente a tres caminos: un grupo significativo continúa estudios superiores o ingresa rápidamente al mercado laboral, o bien, combinan ambas cosas. Sin embargo, una parte importante de ellos no se emplea ni sigue una carrera de nivel terciario: los ninis.

Existe una alta probabilidad de que los jóvenes que pasan directamente de la enseñanza media al mercado laboral deberán hacer frente a diversas dificultades para construir rutas formativas, ya sea en la educación formal o en ámbitos de capacitación. Quienes continúan estudiando en la educación terciaria, pueden hacerlo en carreras técnicas o profesionales. Sin embargo, quienes abandonan la educación escolar sin finalizar sus estudios, tienden en su inmensa mayoría a perpetuar una trayectoria de salarios insuficientes y baja productividad, manteniendo mínimas opciones de avanzar en su formación.

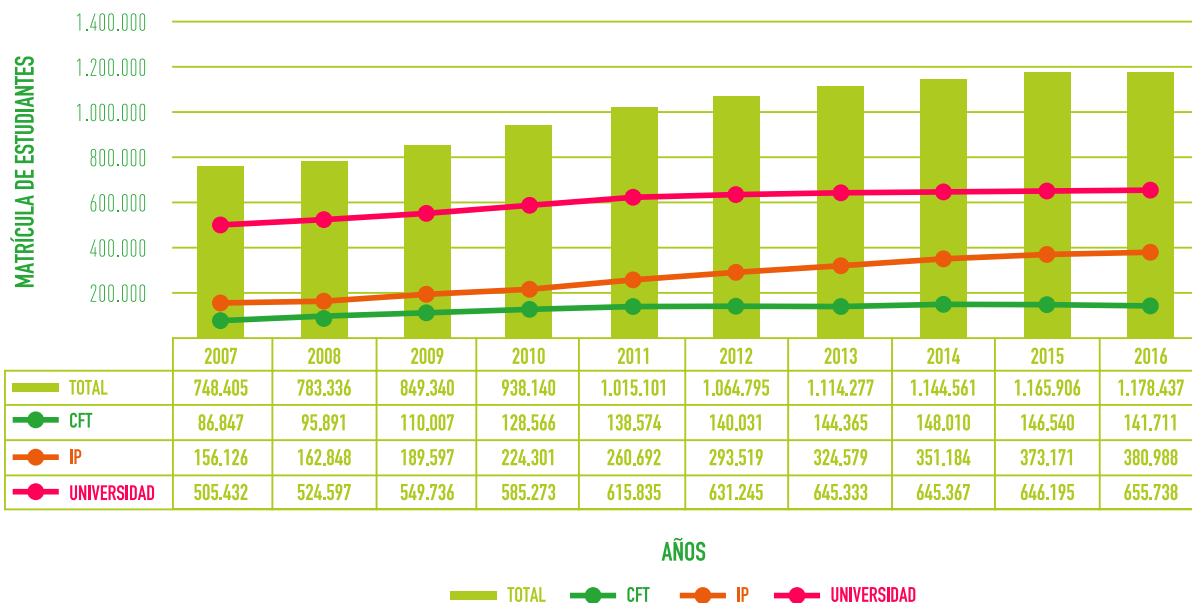
La Educación Superior Técnica Profesional, tal como se conoce actualmente en el país, comienza a partir de las reformas a la educación superior del año 1981. Con este nuevo ordenamiento, se impulsó la creación de dos nuevos tipos de instituciones de formación terciaria, a saber, los Institutos Profesionales (IP) y los Centros de Formación Técnica (CFT) (Zapata y Tejeda, 2016).



El año 2016 existían 150 instituciones de educación superior, de las cuales 49 eran CFT, 42 IP y 59 correspondían a Universidades. Ese mismo año, **el total de instituciones matricularon a casi 1,2 millones de alumnos; el 56% de ellos lo hizo en universidades, el 32% en IP y el 12% en CFT.** En estos últimos, el 14% de la matrícula se concentró en 34 instituciones que no están acreditadas y el 40% fue en nueve centros acreditados por dos y tres años. El otro 40% de la matrícula se concentró en tres centros acreditados por seis años. En el caso de los IP, el 15% de la matrícula se concentró en 25 institutos no acreditados; el 36% en ocho institutos acreditados por dos y tres años; y el 34% restante lo hizo en dos institutos acreditados por seis y siete años. En universidades, el 6% de la matrícula se repartió en 12 universidades no acreditadas; el 23% en 13 acreditadas por dos y tres años; y el 20% en seis universidades acreditadas por seis y siete años (CNED, 2017).

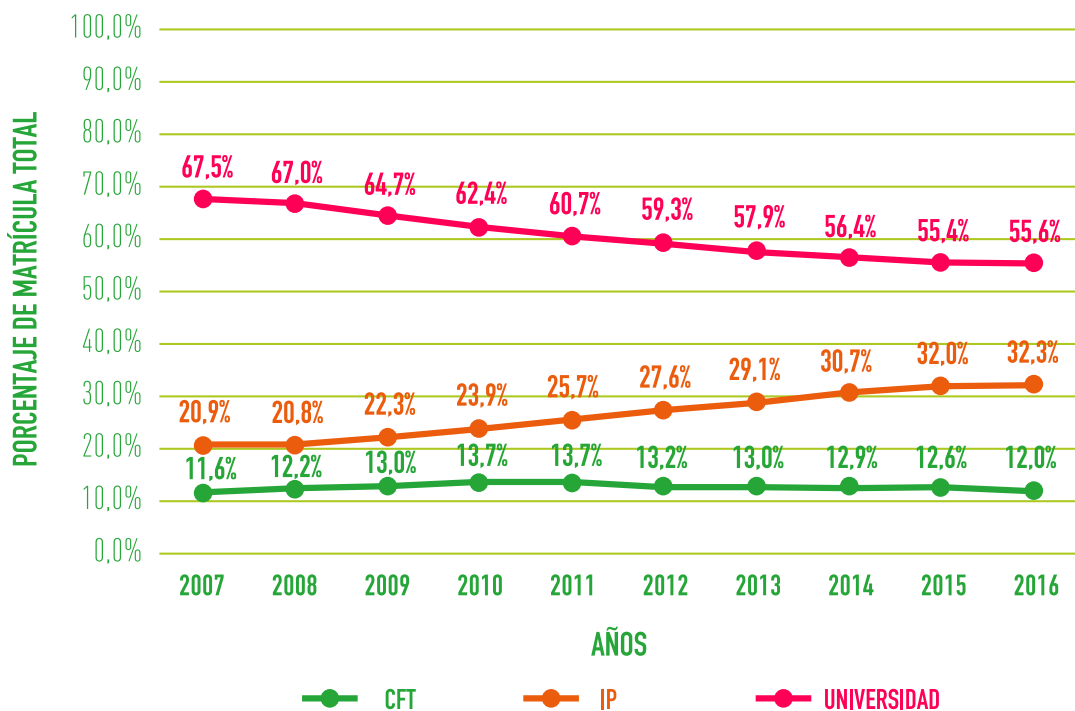
La matrícula actual en la ESTP representa el 43,3% del total de educación superior, superando los 502.000 estudiantes. En las últimas décadas, la matrícula para este nivel ha ido cobrando relevancia y así es como, desde 1990, el sistema ha cuadruplicado su tamaño.

GRÁFICO 3: EVOLUCIÓN DE LA MATRÍCULA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR POR TIPO DE INSTITUCIÓN



↳ FUENTE
ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR DE DATOS DEL SERVICIO DE
INFORMACIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR (SIES), 2017.

GRÁFICO 4: EVOLUCIÓN DE LA MATRÍCULA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR



↳ FUENTE

ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR DE DATOS DEL SERVICIO DE INFORMACIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR (SIES), 2017.

Las carreras técnicas de nivel superior son elegidas primordialmente por jóvenes provenientes de los estratos de menores ingresos: el 60% de la matrícula pertenece a los primeros dos quintiles. A su vez, casi la mitad de los estudiantes matriculados en este tipo de carreras realizan estudios en jornadas vespertinas, con un 44,3%, siendo una proporción muy superior al de carreras universitarias. (Política Nacional de Formación TP, Mineduc 2016).

Si bien la Educación Superior posee altas tasas de acceso de estudiantes, las tasas de titulación son preocupantes. Menos de la mitad de los alumnos que ingresaron a una institución de educación superior en el año 2008 se habían titulado en 2016, registrándose un índice menor para los alumnos que optaron por carreras vespertinas (Comisión Nacional de Productividad, 2018).

De acuerdo a estudios como el Informe Larrañaga (Larrañaga, Cabezas y Dussillant, 2013), otro factor relevante que incidiría en una mayor deserción y menor reingreso de estudiantes a carreras técnico profesionales, es el nivel de calidad de las instituciones, siendo la deserción significativamente mayor en instituciones no acreditadas.

44,3%
DE LOS
MATRICULADOS EN
CARRERAS TÉCNICAS
DE NIVEL SUPERIOR

ESTUDIAN EN
JORNADA
VESPERTINA

Por otra parte, en la ESTP existe una amplia diversidad de títulos, niveles y competencias impartidos por instituciones (AEQUALIS, 2016), y entre ellas ostentan altas variaciones de calidad. Una mayor homologación en la denominación de los títulos impartidos y, en lo posible, contar con una clasificación ocupacional con criterios unificados, facilitaría al sistema adjudicar certificación de competencias. **A la fecha, las instituciones formadoras no pueden entregar estas certificaciones a trabajadores de manera que sean válidas en el sistema, ya que solo se les permite conceder títulos basados en criterios de duración de clases, horas o semestres cursados dentro de las instituciones.** Además de las dificultades propias de esta exigencia –que por lo demás se contradice con la formación por competencias– la segmentación por horas/semestres provoca una jerarquización artificial entre instituciones y sistemas formativos, en desmedro de la educación técnica.

A pesar de estas dificultades, la educación superior técnico profesional no solo ha aumentado su cobertura en las últimas décadas, sino que también ha demostrado que, en promedio, es altamente rentable. De acuerdo a estimaciones de la Comisión Nacional de Productividad (2018), la rentabilidad de cursar una carrera técnica de nivel superior alcanza una tasa del orden de 25% al año^(*). En el mismo informe de la Comisión de Productividad, se comparan además los salarios al año de egreso, de trabajadores provenientes de educación superior técnica, con respecto a sus pares de la educación universitaria, y concluyen que los egresados de aquellas carreras técnicas mejor remuneradas muestran salarios en promedio más altos que el de carreras universitarias que registran promedios de renta más bajos (Comisión Nacional de Productividad 2018). En otras palabras, **estudiar una carrera técnica competitiva puede ser mas rentable que cursar una carrera universitaria de baja proyección.**

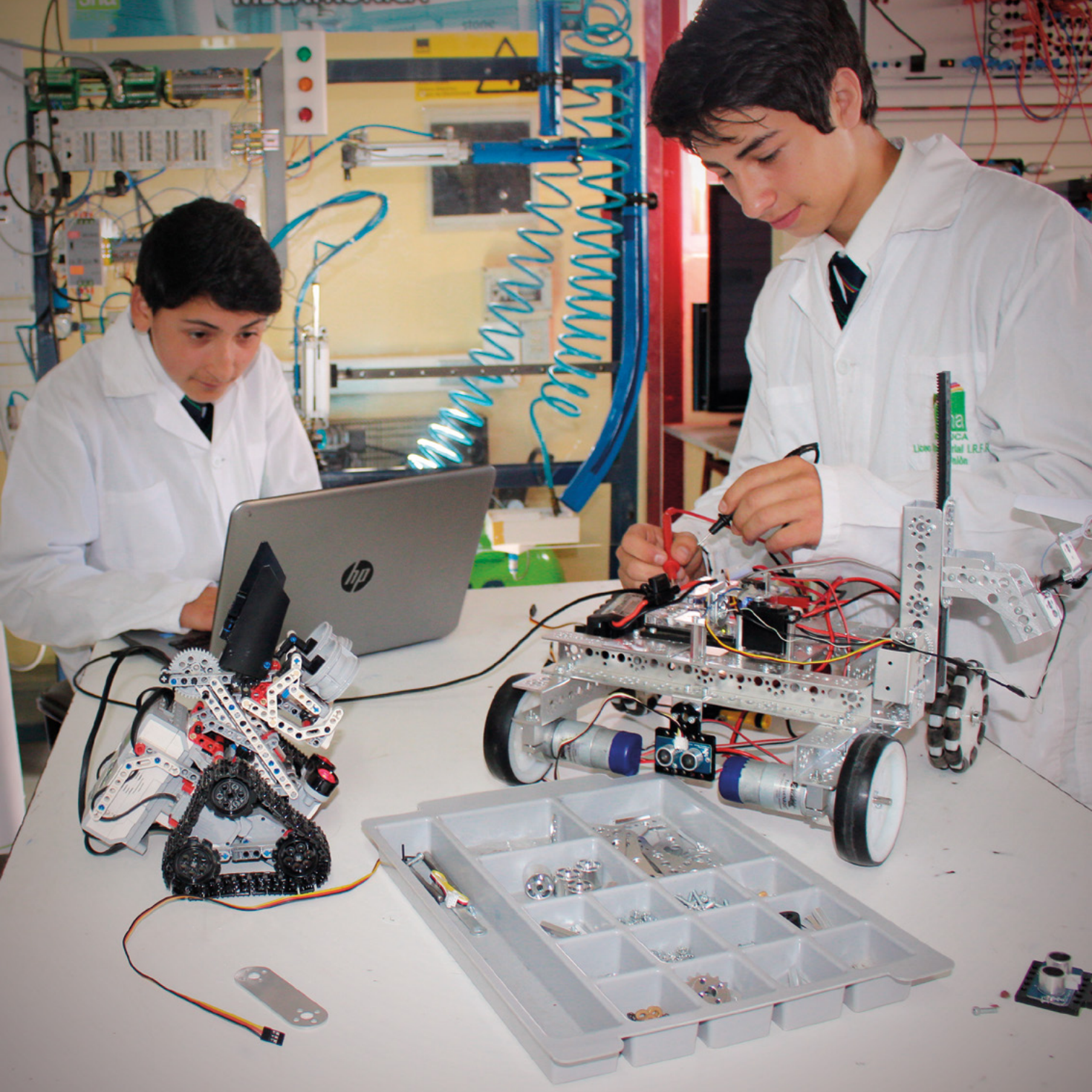
Si bien la tasa de participación laboral de los egresados de la educación terciaria es levemente superior para la educación universitaria, los egresados de la ESTP poseen un alto porcentaje de participación (88,5%). Sin embargo, cuando se desagregan las cifras de participación laboral entre hombres y mujeres de la

ESTP se observan diferencias de un margen mayor. **Mientras que los hombres alcanzan el 96,7% de participación laboral, reflejando elevadas probabilidades de emplearse –esta cifra indica una participación laboral más alta que los hombres egresados de la educación universitaria con un 92,9%–, las mujeres tienen una tasa de participación laboral de 81,5%, lo que representa una baja considerable respecto de los hombres y también de la participación de mujeres universitarias (90,3%).** En términos comparativos, estos antecedentes sobre la participación de mujeres egresadas de la ESTP sitúan a Chile por debajo de lo que ocurre con otros países de la región (Sevilla, 2017).

LA
RENTABILIDAD
DE CURSAR UNA
**CARRERA
TÉCNICA
DE NIVEL
SUPERIOR**

ALCANZA EL
25%

(*) La estimación se realiza considerando el salario mediano de 61 carreras CFT informadas en el portal mifuturo.cl.



CAPACITACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS LABORALES

El año 2015, el Estado invirtió a través de SENCE 300 mil millones de pesos en capacitación, lo que equivale al 0,2% del PIB. Este presupuesto significó un aumento sostenido desde 2006, cuando se invirtió menos de un tercio de esa cantidad, 93 mil millones de pesos. Este crecimiento en inversión ha tenido su correlato en un aumento de usuarios, avanzando de 650.000 personas capacitadas a través de SENCE en el año 2006, a más de 1.500.000 personas capacitadas en 2015 (Comisión Nacional de Productividad, 2017; SENCE, 2016).

Si bien a nivel privado es posible acceder a capacitaciones sin la intervención y subsidio de SENCE, este organismo es el responsable del 70% de los recursos invertidos en capacitación en Chile, puesto que tres de cada cuatro personas que acceden a una capacitación, lo hacen a través de un programa financiado por esta institución pública (SENCE, 2016).

A pesar de estas cifras de cobertura e inversión, una de las principales dificultades que presenta el sistema de capacitación es el aseguramiento de calidad de las actividades financiadas por el Estado. La principal falencia radica en que las capacitaciones financiadas bajo la modalidad de Franquicia Tributaria de SENCE, solo exigen el 75% de asistencia, sin considerar una evaluación de aprendizajes ni otro tipo de mecanismo para acreditar que los asistentes adquieren los conocimientos o

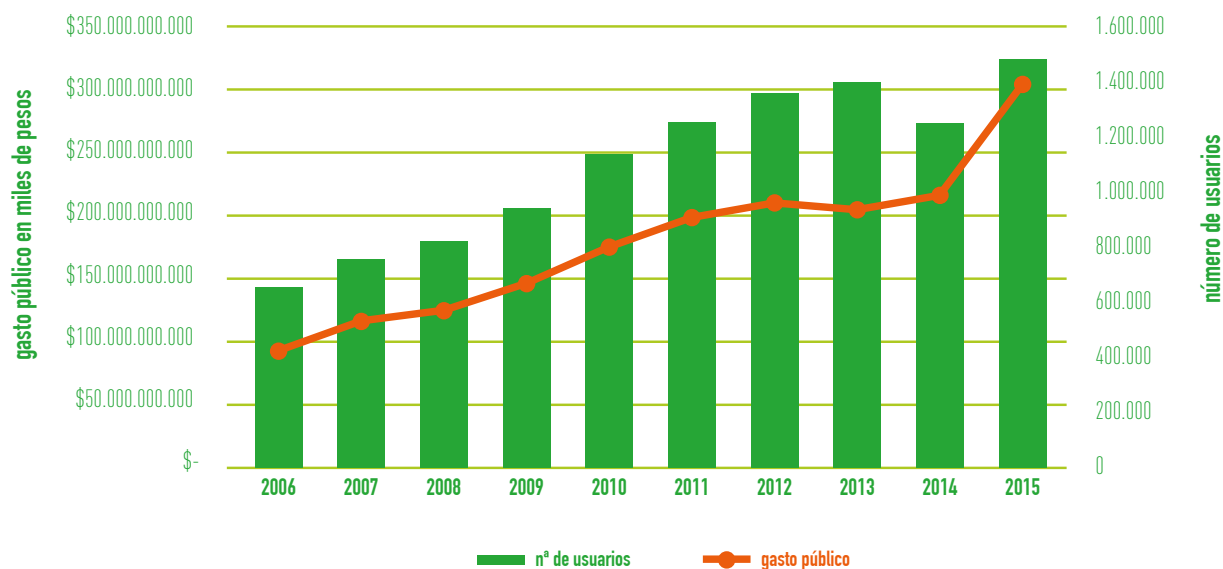
3 DE CADA 4
PERSONAS EN CHILE

QUE ACCEDEN A UNA CAPACITACIÓN LO HACEN A TRAVÉS DE SENCE

competencias impartidas (Comisión de Productividad, 2016; SENCE, 2014).

Por otro lado, el sistema no distingue de manera adecuada entre el objetivo y los temas de las capacitaciones, dejando abierta la posibilidad de financiar capacitaciones que no necesariamente resultan pertinentes al quehacer laboral de los trabajadores o que contribuyan en forma directa o concreta al desempeño de los mismos. Además, **la duración de las capacitaciones no da cuenta en todos los casos de una extensión adecuada para impartir conocimientos relevantes o significativos para los trabajadores, dado que dos tercios de las capacitaciones tienen una duración menor a 40 horas, con un promedio de 21 horas** (Comisión Nacional de Productividad, 2018). Esto puede explicarse, entre otros motivos, por la inexistencia de incentivos para realizar actividades de capacitación de una duración suficiente que permita la adquisición de competencias o que al menos sean conducentes a una certificación y/o cualificación (Comisión Nacional de Productividad, 2017).

GRÁFICO 5: USUARIOS Y GASTO PÚBLICO DEL SERVICIO NACIONAL DE CAPACITACIÓN Y EMPLEO



← FUENTE
REPLICADO A PARTIR DE SENCE (2016).

A nivel de los Organismos Técnicos de Capacitación (OTEC), instituciones encargadas de impartir las actividades formativas, existe un mecanismo de acreditación que se basa únicamente en la certificación de procesos y no existe una evaluación de impacto que dé cuenta del desarrollo efectivo de competencias en los trabajadores. La Norma de Calidad NCH 2728, bajo la cual son certificados los OTEC, no es una norma centrada en aspectos técnico-pedagógicos que puedan reflejar el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje orientados al mundo laboral, por lo que se hace necesario complementar el objetivo de esta norma, centrado en los procesos y gestión de estos organismos, con otra normativa que se centre en los aspectos formativos de su desempeño, situación que no ha sido aún abordada por SENCE.

Por otra parte, **el proceso de certificación de competencias adquiridas en un proceso de capacitación, no depende de SENCE, sino de ChileValora, por lo que el sistema actual de capacitaciones no conduce en todos los casos a una certificación, ni estas se insertan dentro de trayectorias educativo-laborales exitosas de los trabajadores.** De hecho, no existen evidencias concretas de que las personas que asisten a capacitaciones financiadas por SENCE hayan tenido un impacto real en su salario o en mayores y/o mejores oportunidades de empleo.

Por su parte, ChileValora funciona con una lógica distinta a SENCE, ya que de acuerdo a la Ley 20.267 que le da origen, **solo puede recibir un máximo del 49% de su presupuesto desde aportes estatales, debiendo financiar el 51% restante**, por lo que parte importante de sus operaciones son realizadas en coordinación con el sector productivo, asociaciones gremiales y/o sindicales.

Desde 2002 y hasta diciembre de 2017, se habían realizado un total de 90.280 certificaciones a través de ChileValora, siendo el sector Agrícola y Ganadero el que lidera la cantidad de procesos, con más de 20.000 certificaciones realizadas. Lo siguen los sectores de Gastronomía, Hotelería y Turismo, y de Transporte y Logística, con alrededor de 17.000 y 10.000 procesos, respectivamente (ChileValora, 2018).

HAY MÁS DE **5** MILLONES DE TRABAJADORES QUE PODRÍAN SER CERTIFICADOS POR CHILE VALORA PERO **SOLO 2% LO HA HECHO**

Estas cifras parecen insuficientes si se considera que para el trimestre marzo-mayo de 2018 el Instituto Nacional de Estadísticas (INE) indica que existen más de cinco millones de personas económicamente activas en el país con estudios formales menores a 12 años. Esto significa que, **de los más de cinco millones de trabajadores que podrían ser certificados por ChileValora, cerca del 2% posee una certificación obtenida a través de uno de sus programas**, en alguno de los 912 perfiles disponibles (INE 2018; ChileValora, 2018).

Esta realidad puede explicarse, en cierta medida, porque Chile no cuenta con un sistema de competencias integrado. Esta desarticulación se da tanto a nivel estatal, al no existir lineamientos comunes que integren a SENCE, ChileValora y Mineduc; como a nivel privado, al no existir estrategias claras que integren los esfuerzos de los sectores económicos, a nivel de empresarios, asociaciones gremiales o sindicatos.

Una de las tantas consecuencias negativas de esta realidad, es que el sistema técnico profesional no reconoce de manera sistemática los aprendizajes adquiridos fuera de la estructura formal del sistema de educación. Al margen de algunas iniciativas público-privadas, se observa la ausencia de un sistema de Reconocimiento de Aprendizajes Previos, que permita o fomente este proceso en las instituciones de educación superior técnico profesional.

Por último, otro elemento que afecta de manera significativa el proceso de trayectoria educativo laboral de los trabajadores es la alta informalidad de los empleos en personas de bajos niveles de formación, siendo justamente ellas quienes más necesitan adquirir y certificar sus competencias con mayor rapidez. Así, como consecuencia de su precariedad laboral, no pueden acceder a gran parte de los programas de este tipo, dado que necesitan el respaldo de empresas u organismos sectoriales en coordinación con SENCE y ChileValora.

IV

PROPUESTAS COMPARTIDAS

El propósito de la presente Alianza es contribuir al país y a las políticas públicas de educación y capacitación desde la experiencia de las instituciones que la integran. Para eso, el proceso consistió, en una primera instancia en realizar una revisión amplia del contexto y del diagnóstico relacionado con el sistema de formación, la que hemos expuesto en los capítulos anteriores. Asimismo, consolidamos la información recolectada en los talleres participativos y en una exhaustiva revisión bibliográfica de las principales investigaciones y propuestas, al alero de la formación técnica en nuestro país. En esta última fase, se analizaron informes tales como el de la Política Nacional de Formación Técnico Profesional, 2016; el de Formación de Competencias para el Trabajo en Chile, 2018; la Estrategia Nacional de Formación Técnico Profesional, 2018; las propuestas de Vertebral “Re Fortaleciendo la Educación Superior Técnico Profesional”; las Bases para una Estrategia de Desarrollo 2014-2024; y de la Confederación de la Producción y el Comercio “En Chile sí podemos. Iniciativas para mejorar juntos la productividad en Chile”, 2016.

En base a lo anterior, se relevan **10 propuestas de mediano y largo plazo** respecto de las cuales existe un alto nivel de consenso en las distintas instancias y actores participantes, cuya implementación permitiría realizar las transformaciones requeridas por el país en las próximas décadas. Posteriormente, se presenta un conjunto de **10 medidas de corto plazo**, cuya ejecución inmediata permitiría significativos avances, aunque no de grandes presupuestos ni de cambios legales mayores.

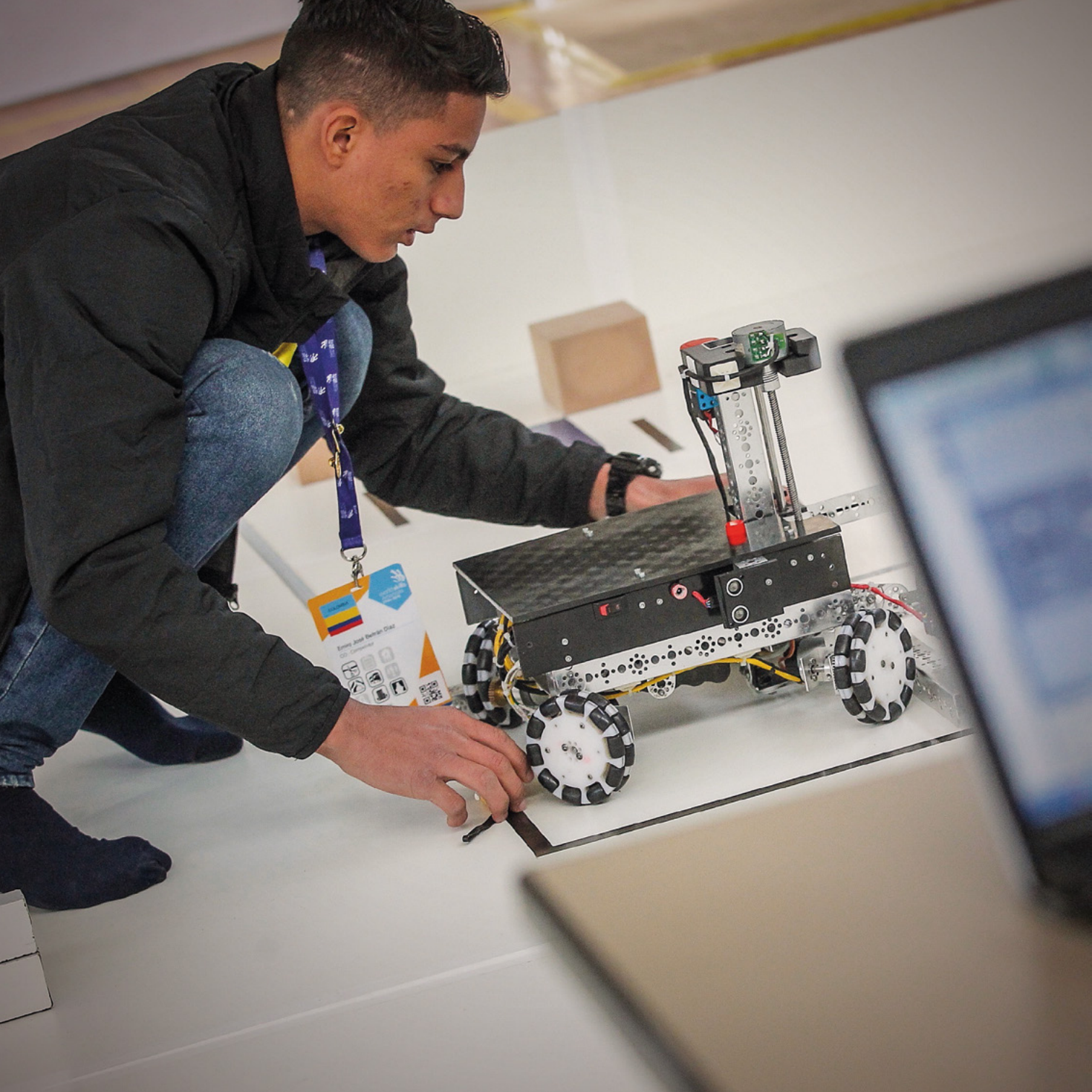


1

USO

DEL MARCO NACIONAL
DE CUALIFICACIONES
COMO **GUÍA PARA LA
FORMACIÓN TÉCNICA
PROFESIONAL**

Uno de los pilares que sustenta el orden y coordinación de la formación técnica en sociedades que han logrado implementar un Sistema de Formación Técnico Profesional de alto estándar, es el uso del Marco Nacional de Cualificaciones (MNC). En nuestro país, los diferentes actores concuerdan en la necesidad de este elemento como el principal posibilitador del reconocimiento de las competencias y habilidades necesarias para el desarrollo de trayectorias formativas y laborales exitosas.



Consolidar un MNC reconocido por el Estado, permitirá definir estándares y articular los distintos niveles de formación, independiente de la modalidad o circunstancias de su adquisición (formal o no formal). En este sentido, **el MNC resulta una herramienta fundamental dado que será este el que establezca las bases de los aprendizajes esperados para cada uno de los niveles formativos, evolucionando desde una lógica de horas, semestres, títulos y grados a una basada en competencias y perfiles adquiridos.**

Este marco permitirá clasificar los programas ofertados según su nivel de complejidad y, al mismo tiempo, ampliar el abanico de opciones de formación, desde los niveles iniciales hasta nivel de postgrados profesionales. Esta iniciativa, al momento de consolidarse, logrará establecer un marco regulatorio en cuanto al cumplimiento de las competencias y cualificaciones necesarias en cada sector económico, fomentando la empleabilidad y pertinencia de la oferta, como consecuencia del vínculo estrecho que se constituye entre el diseño y posterior actualización de los perfiles del MNC con la industria.

Además, este insumo será de utilidad para que los procesos de aseguramiento de la calidad otorguen a su vez lineamientos para la construcción de una oferta de calidad, tanto en la educación media como en la educación superior y en la capacitación, actuando como elemento orientador en la definición de estándares en todos los espacios formativos.

Ante lo señalado, proponemos implementar, de manera gradual, un Marco Nacional de Cualificaciones único que defina y ordene conjuntos de competencias –cualificaciones– requeridas para los distintos niveles de formación. Este instrumento establecerá un denominador común y comparable sobre las cualificaciones que las personas obtienen a través de un título o certificación, lo que permitiría entregar certezas a los actores del sistema, facilitando así el reconocimiento de aprendizajes previos, la homologación y la articulación entre niveles e instituciones. De acuerdo con la experiencia internacional, es recomendable implementar este instrumento de forma gradual, para culminar eventualmente en su uso obligatorio por parte de los actores del sistema.

2

CREACIÓN **DE UN MODELO DE** **ASEGURAMIENTO** **DE LA CALIDAD PARA** LA FORMACIÓN TÉCNICA

A través de la bibliografía, estudios y propuestas abordadas en el último tiempo se ha puesto énfasis en la necesidad de implementar a nivel estatal un marco de aseguramiento de la calidad para la formación técnica, coherente entre los distintos niveles y modalidades de formación. Esto dado que los problemas y la evidencia analizada durante años, dan cuenta de factores críticos relativos a la pertinencia y calidad de la formación que se imparte en los diferentes niveles.



Un modelo de aseguramiento de la calidad debe garantizar la oferta formativa en la educación técnica, resguardando que esta sea pertinente en términos de las demandas actuales y futuras de los distintos sectores productivos, y que efectivamente dé cuenta de resultados de aprendizaje en términos de competencias.

El aseguramiento de la calidad requiere que se generen criterios específicos que diferencien los objetivos de aprendizaje para cada una de las modalidades; esto implica complementar las mediciones existentes con datos de desempeño y supervisiones en base a indicadores particularmente de empleabilidad, sin perjuicio de otros como certificaciones y articulación con los otros sistemas.

Desde la ESTP se hace necesario, además, regular la calidad de la variada oferta formativa existente en la actualidad, dentro de las instituciones que imparten este tipo de carreras, donde no existe acreditación para un porcentaje significativo de ellas. La nueva ley de educación superior no hace obligatoria la acreditación de carreras, sino que señala que la acreditación institucional requerirá considerar un grupo de carreras escogidas de alguna forma. Si bien eso induce a mantener una calidad homogénea, **consideramos importante como criterio**

de calidad que la institución provea información explícita sobre la calidad de las distintas carreras, que ayude a la toma de decisión informada por parte de los estudiantes.

Por su parte, el marco de aseguramiento de la calidad en la formación técnica debe ser congruente con los lineamientos propuestos en el MNC; los estudiantes deberán demostrar que cumplen con el perfil de egreso de cada uno de los programas para obtener la certificación que se establece en él.

De modo transversal a los cuatro componentes del sistema de formación (media, superior, capacitación y certificación de competencias), el Estado debe velar por el cumplimiento de los estándares mínimos para la efectividad de la oferta impartida, prestando apoyo y generando políticas que apunten directamente a lidiar con las falencias que le impiden al sistema evolucionar según los requerimientos actuales y proyectados.

De esta forma es imposible pensar en un sistema de formación de alto estándar sin considerar la calidad del sistema. Esta labor debe ser considerada como prioritaria por el Estado, ya que un Sistema de Aseguramiento de la Calidad en la Formación Técnico Profesional necesariamente debe impulsarse desde él.

3

**ESTABLECIMIENTO
DE FORMAS
PERMANENTES DE
VINCULACIÓN** ENTRE
EL SECTOR FORMATIVO Y
EL SECTOR PRODUCTIVO

Para aumentar la productividad y la competitividad en el mundo, los países buscan modelos que aseguren una conexión entre la industria y la educación, fomentando un diálogo fluido entre ambos sistemas, acerca de las habilidades que se requieren en la actualidad y las que se demandarán a futuro. En la medida en que ambas esferas se conecten en una relación estrecha y permanente, se tendrán mayores opciones para enfrentar con éxito los cambios que se generan a partir del avance tecnológico y de las abruptas transformaciones en la economía. Así también se impulsa la productividad, se mejora la competitividad dentro de la empresa y se aumenta la empleabilidad de las personas.

En este contexto, se requiere construir programas de estudio que sean pertinentes no solo en sus contenidos, sino también en el desarrollo de experiencias y habilidades genéricas que se adquieren en entornos reales de trabajo.

DISTINTAS MODALIDADES PARA LA RELACIÓN EDUCACIÓN-EMPRESA

Una primera dimensión abordada por los Consejos de Competencias, se refiere a la necesidad de conocer las demandas actuales y las proyectadas respecto de distintos perfiles de competencias que son requeridas por los sectores empleadores. Por una parte, se trata de establecer la cantidad de personas necesarias y el nivel de remuneraciones asociadas, que permita a las personas e instituciones formadoras tomar decisiones fundamentales, por ejemplo, en cuanto a cuáles son las cualificaciones de menor demanda. Tener esta información, por un lado, permite a las personas poder hacer una elección racional de qué ruta formativa seguir pensando estratégicamente en su futuro; y, por otro, a las instituciones formativas decidir aumentar o disminuir cupos de carreras, o rediseñar mallas curriculares, incorporando ámbitos que incidan en la empleabilidad de los jóvenes o eliminando aquellos que quedaron obsoletos.

La vinculación entre la formación y el mundo laboral incluye también otras dimensiones que permiten agregar valor al sistema en distintas modalidades y niveles de intensidad. **Esto incluye potenciar las buenas experiencias, como la formación dual que hoy existe en la educación media, pero que se ha desarrollado solo de manera incipiente en educación superior.**

Un aspecto fundamental para un vínculo estable entre ambos mundos, es mantener un intercambio permanente entre los estudiantes y los espacios productivos. **La empresa debe entenderse ya no únicamente como fuente de empleo, sino también debe asumirse como espacio de aprendizaje, en el cual se produce una interacción entre trabajadores y estudiantes en ambientes laborales, una experiencia que produce beneficios mutuos** y que, al mismo tiempo, se traduce en una buena inversión para la empresa. Por lo tanto, se requiere contar con los incentivos necesarios que permitan asegurar la calidad y pertinencia de las prácticas laborales y profesionales.

En este mismo sentido, se propone contar con instrumentos de fomento, de manera de inducir a la empresa a ser un aporte real en cuanto a la disponibilidad de infraestructura y equipamiento actualizado para las instituciones formadoras, y hacerse parte en la capacitación y actualización de las competencias de los profesores, así como en la participación formal de profesionales de la docencia.

En definitiva, es de vital importancia para un buen funcionamiento del sistema que los sectores productivos estén involucrados y sean también protagonistas en la formación temprana de su futura fuerza laboral. Se espera que tengan una participación activa en la definición de aquellos perfiles de competencias que están siendo demandados y que aporten sus proyecciones futuras en cuanto a la cantidad de personas para determinados perfiles que se irán requiriendo en el mediano plazo. Al respecto, cabe señalar que Chile aún no tiene una mirada comprensiva que facilite el relacionamiento entre subsistemas, que potencie la pertinencia y calidad del sistema de formación técnica en su totalidad.

Ante esta problemática, nos adherimos a la propuesta que, además de generar mecanismos que establezcan y formalicen el vínculo entre el sistema de formación técnica y el sector productivo, se promueva a través de esta interacción y por medio de indicadores de empleabilidad, las métricas de calidad que, entre otros, afectan los aranceles. Ello evitará que la instancia proceda únicamente de esfuerzos voluntarios y apelando a las posibilidades individuales de cada empresa, sector industrial o institución educativa.

4



CREACIÓN DE CONSEJOS DE COMPETENCIAS

Para robustecer la relación entre la industria y el sistema formativo, consideramos necesario la creación de Consejos de Competencias sectoriales o multisectoriales (*Skills Councils*). Estas instancias permiten identificar de manera continua los distintos perfiles laborales y formativos requeridos en los procesos productivos, de acuerdo a su posición en el marco de cualificaciones.

La experiencia internacional, y recientemente también la incipiente experiencia nacional, demuestra que los Consejos de Competencias funcionan como representantes fidedignos de las necesidades de la industria y los diversos sectores que la componen, actuando como una plataforma común para la interacción entre la industria y sus grupos de interés; es decir, los distintos niveles formativos (educación media, superior y capacitación). **Estos Consejos cumplen con el objetivo de mejorar la calidad y oportunidad de la información relativa a los mercados laborales, así como la calidad, pertinencia y oportunidad de la respuesta de las instituciones formadoras.** Como resultado de ello, permiten alinear de mejor manera los intereses, esfuerzos y recursos de los trabajadores, empleadores y formadores.

En concreto, nuestra propuesta de creación y regulación de estas instancias de trabajo colaborativo, pretende **lograr que en Chile se genere información, investigación y análisis de inteligencia del mercado laboral**, tal como ha ocurrido en países donde se han implementado estos Consejos, además de desarrollar estándares ocupacionales y las cualificaciones profesionales.

En los países que cuentan con estas instancias de organización de los sectores productivos en torno a las demandas laborales que tienen y que se proyectan en el futuro, se ha visto una serie de beneficios que impactan positivamente el mercado laboral. Esto, dado que la oferta de formación ha sido capaz de ajustarse, al tener información disponible útil para el diseño de sus programas formativos; así, las personas pueden ordenar sus trayectorias de formación, visualizando las oportunidades reales de empleos o carreras laborales. Esta forma de trabajo colaborativo ha sido un aporte para las naciones que han establecido esta modalidad, ya que han logrado los siguientes resultados:

- › Estrechar las brechas existentes entre demandas del sector productivo y la oferta de formación.
- › Asegurar la provisión de técnicos y profesionales con las competencias requeridas, evitando el descalce a nivel educacional, competencias y áreas de estudio.
- › Forjar ganancias de productividad tanto para las empresas como para los individuos.
- › Aumentar los índices de empleabilidad.
- › Dar soporte a proveedores de educación para la toma de decisiones acerca de la oferta a impartir.
- › Optimizar el uso de recursos y focalización de programas.

Acorde a estos resultados que han potenciado sistemas formativos exitosos, **consideramos vital la creación de los Consejos de Competencias para enfrentar uno de los grandes nudos críticos que presenta en este momento el sistema de formación chileno, como es la falta de pertinencia**, producto de un débil e inestable vínculo con el sector productivo.

5

REDEFINICIÓN DE TÍTULOS ACORDE A **COMPETENCIAS Y CUALIFICACIONES EN LA ESTP**

La recientemente aprobada Ley de Educación Superior requiere que el Ejecutivo proponga una redefinición del sistema de títulos y grados. Esta es una oportunidad para la educación superior técnico profesional. Desde luego, la distinción en base a la duración temporal de los programas de 1.600 clases en el caso del título técnico de nivel superior y de 3.200 horas en el caso del título profesional, debe remplazarse por una que tenga que ver con competencias, lo que implica establecer un sistema de credenciales (títulos, grados) definidos en base a los niveles formativos establecidos en el marco nacional de cualificaciones, de acuerdo a la profundidad, complejidad y amplitud de las competencias adquiridas, y no en base a la duración formal de los programas.



La nueva estructura debiera permitir superar las barreras arbitrarias existentes para el desarrollo de modalidades más flexibles, como son: la integración de educación y trabajo (como, por ejemplo, en los sistemas duales), los programas semipresenciales u online, así como la implementación de un sistema que contemple una mayor flexibilidad para el reconocimiento de aprendizajes previos.

También debiera permitirse a nivel de ESTP el otorgamiento de certificaciones que, para los efectos de continuidad de estudios, tengan equivalencia a licenciatura o grados. Ello permitirá que los alumnos egresados de ESTP accedan a financiamiento de posgrados tecnológicos y profesionales, lo que hoy no es posible, constituyendo un elemento discriminador y que, además, impacta negativamente el atractivo de la misma ESTP.

LA DISTINCIÓN
DE DURACIÓN
TEMPORAL
DEBERÍA
REEMPLAZARSE
POR
COMPETENCIAS

1.600 HRS
TÉCNICO
PROFESIONAL
3.200 HRS
TÍTULO
PROFESIONAL

6

**MEJORAMIENTO
DE LAS
COMPETENCIAS
DOCENTES EN LA
EDUCACIÓN MEDIA
TÉCNICO PROFESIONAL**

Particularmente, la enseñanza media posee una gran dificultad al momento de asegurar la calidad del sistema y ha sido complejo establecer una estructura que promueva el mejoramiento de la formación y desempeño de los docentes.



En Chile, la formación y competencias de los docentes no cumplen con los requisitos mínimos en comparación con las experiencias exitosas a nivel internacional. En ellas coinciden **cuatro aspectos básicos que son requisitos para los docentes en países donde la formación técnico profesional es de alto estándar. Estos requisitos implican: experiencia laboral reciente, mecanismos de evaluación y capacitación permanentes, y formación pedagógica continua**³. En concordancia con estos requerimientos, se propone que se instaure como práctica que los docentes de formación diferenciada deban desempeñarse utilizando competencias pedagógicas, competencias técnicas actualizadas y afines a las demandas del sector productivo.

La regulación de las competencias docentes en la formación diferenciada es una deuda pendiente en nuestro país, evidenciando actualmente un perfil docente donde más del 50% carece de formación pedagógica⁴ y más del 80% no compatibiliza el ejercicio docente con trabajo activo en el sector productivo⁵. Al no cumplir con los requisitos esenciales, los docentes poseen posibilidades limitadas de hacer efectiva la enseñanza en base al currículum por competencias. Más aún, los docentes reconocen no cumplir con las propuestas curriculares⁶.

Esto desemboca en que los docentes no pueden realizar las adecuaciones curriculares que se requieren para mantener la formación actualizada, porque carecen de las herramientas pedagógicas para implementarlas dentro del aula o porque no tienen conocimiento de las transformaciones que está experimentando el mundo del trabajo.

En consecuencia, proponemos que se establezca un proceso para que los profesores adquieran las competencias necesarias, se reemplacen los que no puedan lograrlo, y que en definitiva, se ejecuten medidas para estrechar las brechas existentes y acercar al cuerpo de profesores a las demandas del presente, generando e impartiendo una oferta de perfeccionamiento docente que abarque la totalidad de quienes están en ejercicio. Con respecto a lo expuesto anteriormente, consideramos imprescindible que el diseño de las medidas contemple un seguimiento a los profesionales para evaluar la eficacia de los programas de perfeccionamiento.

3. Comisión Nacional de Productividad (2018).

4. Porcentaje extraído de la Comisión Nacional de Productividad (2018) "Formación de Competencias para el Trabajo en Chile." Referenciando a Catalán y Prada (2017).

5. Porcentaje extraído de la Comisión Asesora de Formación Técnico-Profesional (2009), Bases para una política de formación técnico profesional en Chile. Chile: Mineduc.

6. Conclusiones del estudio sobre la implementación curricular en la EMTP desarrollado por la Unidad de Currículum y Evaluación del Mineduc, 2016.

7

CREACIÓN DE UN SISTEMA DE ORIENTACIÓN LABORAL Y VOCACIONAL

La orientación laboral y vocacional anticipada a la selección de las especialidades o carreras técnicas, es otro de los elementos a considerar para un sistema eficaz de formación técnico profesional en un país, tanto en educación media como superior, así como en los ámbitos de la capacitación y la certificación de competencias.



En efecto, la falta de información pertinente y oportuna, impide a las personas decidir de mejor forma respecto de las especialidades o carreras con mayor potencial laboral, acorde a sus intereses y posibilidades. Asimismo, en muchos casos, **esta falta de información afecta a los establecimientos de educación media en la selección de las especialidades a ofrecer o a las instituciones de educación superior para la selección de sus programas.** Actualmente, en los establecimientos educativos, esta orientación depende de las actividades que cada una de las instituciones realice con los estudiantes y no responde a una estructura coordinada a nivel sistémico. Esto conlleva a una asimetría dentro de las diferentes instituciones educativas, tanto a nivel secundario como superior.

Se debe considerar que, al contar con un sistema de información laboral que permita mediar entre la vocación y la formación, se logra potenciar la formación técnica, ya que es posible generar proyecciones a los alumnos y trabajadores en relación con las trayectorias laborales en este tipo de instituciones.

Para nuestro sistema de formación técnica, consideramos necesario potenciar el rol de un ecosistema de orientación laboral y vocacional que permita a los estudiantes contar con información detallada y pertinente, que apoye sus trayectorias formativas y laborales. Esta instancia se puede alimentar y enriquecer de la información que proporcionan los Consejos de Competencias, como también de otras fuentes validadas, que nutren de contenidos organizados para una buena toma de decisiones. Paralelamente, se facilitaría la búsqueda de empleos de acuerdo a los intereses de los individuos, apoyando la continuidad de estudios, capacitación y certificaciones.

En cuanto a los establecimientos de educación, el sistema de orientación permitiría disponer de información oportuna para la selección de las especialidades y programas más pertinentes de ofrecer en el tiempo. Respecto de los trabajadores y alumnos, esto les permitiría tomar decisiones sobre sus rutas de formación en relación a la empleabilidad e información sobre las instituciones y programas que se ofrecen, al contar con indicadores de impacto y calidad.

8

**CREACIÓN
DE MECANISMOS
QUE ARTICULEN
LOS DISTINTOS
SUBSISTEMAS DE
FORMACIÓN**

Diversos estudios enfocados en este sector coinciden en identificar la falta de articulación como uno de los primeros desafíos, diagnóstico que también es compartido y priorizado en el marco de esta alianza. Los distintos subsistemas –la educación técnico profesional de nivel medio, superior y la capacitación y certificación de competencias laborales– no están suficientemente conectados como ocurre en los países desarrollados. Cada uno cuenta con un lenguaje, institucionalidad y normativa fragmentada, que no se articula entre sí.



La factibilidad de articulación depende de una diversidad de factores que son difíciles de regular o controlar en forma agregada, por lo que el desafío actual es crear mecanismos o incentivos que lleven a que las instituciones autónomamente deseen articularse.

En primer lugar, se advierte que **estos niveles o subsistemas no comparten un lenguaje o denominador común que permita conectar los aprendizajes adquiridos en cada uno, generando así barreras y repeticiones que dificultan a los estudiantes y trabajadores la construcción de una trayectoria fluida y continua.** En la experiencia comparada, los sistemas que logran articularse se orientan, en su conjunto, hacia un enfoque de competencias compartidas, homologando de esta forma el lenguaje de cada nivel.

Esta situación obstaculiza la existencia de salidas intermedias. Conjuntamente, la normativa legal no admite que las capacitaciones y certificaciones sean reconocidas en el sistema de educación formal, ni que en educación superior se entreguen certificaciones para capacitaciones que puedan tener una menor duración. Otro factor que afecta la articulación para facilitar las trayectorias de los estudiantes, es la desconfianza existente entre las instituciones de la ESTP con respecto a la calidad de la EMTP, lo que se traduce finalmente en que los alumnos que cuentan con un título

técnico de nivel medio, inician estudios superiores sin tener el reconocimiento de sus aprendizajes previos⁷ al momento de ingresar al sistema terciario.

Algunos programas realizados por las instituciones de educación técnica de nivel superior en relación con el establecimiento de mecanismos para la articulación con los estudiantes provenientes de la educación media técnica, han evidenciado una amplia brecha que dificulta la factibilidad de dichas propuestas e incentiva al debate sobre las discrepancias existentes entre ambos sistemas formativos.

En consecuencia, nuevamente hacemos hincapié en la necesidad de facilitar mecanismos que articulen, vinculen y transformen en congruentes los sistemas de formación técnica, apoyando las trayectorias de los alumnos y/o trabajadores y aseverando la pertinencia de la formación en cada uno de sus niveles. A modo de ejemplo, se pueden plantear algunos mecanismos como contar con mediciones de calidad que permitan certificar competencias de manera transversal; factibilidad de reconocer aprendizajes previos; incentivos económicos que faciliten espacios de articulación, entre otros.

7. Sevilla, Farías y Weintraub, 2014.

9

MECANISMOS DE FLEXIBILIZACIÓN DE LOS SISTEMAS DE FORMACIÓN Y DE TRABAJO

Para atender adecuadamente los diversos perfiles de alumnos y específicamente, contener la deserción y aumentar la pertinencia de las carreras, el sistema debe flexibilizarse. Al momento de involucrar y resguardar al sector productivo en la formación técnica, se hace necesario también que el sistema tenga la capacidad de moldearse con rapidez para poder responder a las demandas de formación provenientes del ámbito productivo. Los requerimientos y necesidades de las empresas del país pondrán a prueba el sistema en su capacidad de reaccionar a los cambios. En función de esto, un sistema rígido, como el que tenemos hoy, limita en gran medida la efectividad y la factibilidad de las demandas, además de contar con tiempos de respuesta excesivamente altos para las necesidades y la velocidad de los cambios que cada vez más demanda el sector productivo.



Los cambios no solo tendrán repercusiones en el mundo del trabajo, sino también en los niveles de formación. Se pronostica que el mundo laboral mutará rápidamente, dejando en obsolescencia las competencias con las que los trabajadores han operado durante los últimos años. Ante este nuevo contexto, los cuatro componentes del sistema (EMTP, ESTP, Capacitación y Certificación de Competencias) deberán generar estructuras y musculatura que permitan a las personas transitar dentro del abanico de cualificaciones que no sean necesariamente concordantes con su trayectoria, pero que respondan de manera eficiente a las demandas del sector productivo.

Al mismo tiempo, **la educación formal deberá tener las mismas capacidades para actuar y reformularse, velando por el cumplimiento de los nuevos puestos de trabajo que se generarán, dejando un espacio de adaptación a la realidad específica de cada industria. Esta situación es crítica, ya que la estructura del sistema actual de formación no tiene la capacidad de anticipar los requerimientos futuros.** En esta línea, la Comisión Nacional de Productividad ha levantado la alerta sobre la automatización de los empleos, señalando la urgencia sobre la actualización del sistema y sobre la apertura de mayores accesos a la formación de cualificaciones.

Complementariamente, la formación debe ser lo suficientemente flexible como para que se haga compatible con el trabajo. En este sentido, el financiamiento estatal de las carreras, basado en estructuras típicamente universitarias de jornada completa o dedicación exclusiva, podría flexibilizarse en función de la carga académica efectiva o por ramos, logrando así una mayor compatibilidad entre estudio y trabajo.

10

**MONITOREO
Y EVALUACIÓN
PERMANENTE
DE POLÍTICAS Y
PROGRAMAS**

Una de las falencias detectadas en el sistema, tanto en educación como en capacitación, es la falta de evaluaciones que den cuenta del éxito, fracaso o problemas de los programas implementados para el fortalecimiento de la FTP. Los resultados transparentados, en general, aportan datos sobre la cobertura alcanzada por cada uno de los proyectos, pero carecen de mediciones de impacto que evidencien efectos concretos de las medidas implementadas, tanto en programas pequeños como en políticas establecidas.



Entendiendo que los resultados e impactos esperados de los proyectos se manifiestan en periodos extensos, planteamos que se establezcan mediciones intermedias para poder reconocer falencias dentro de la implementación que permitan aplicar remediales, antes de que estos concluyan.

Creemos que el diseño de implementación de las propuestas debe contar con un mecanismo de evaluación que permita el seguimiento y evidencie los resultados de las acciones realizadas, no solo pensando en dar a conocer empíricamente los beneficios a la comunidad, sino también como aprendizaje y posibilidades de dar escalabilidad en proyectos futuros a aquellos programas con resultados positivos. Finalmente, se debe considerar que estos mecanismos serán los que den cuenta de la superación de las carencias detectadas y facilitarán el diseño de las próximas políticas.

V

¿CÓMO
EMPEZAMOS?
**10 MEDIDAS DE
CORTO PLAZO**





1

FOMENTAR
EL USO DEL
MARCO NACIONAL
DE CUALIFICACIONES

Como se ha indicado, el establecimiento de un Marco Nacional de Cualificaciones (MNC) es fundamental para cumplir con las exigencias de un sistema de calidad en todos sus niveles. Si bien el establecimiento del MNC es un proyecto a mediano plazo, es necesario unificar criterios desde ahora y también promover el uso de un Marco de Cualificación único y consensuado. Las instituciones que imparten educación técnica en cualquiera de sus niveles, deben actualizar su oferta en relación con lo que se presenta en este marco, para lo cual es probable que desde el Estado se requieran incentivos que fomenten en las instituciones de educación la adscripción a un Marco de Cualificaciones único, que facilite y mejore los procesos de transición educativo-laborales en las personas.



Un primer paso para cumplir con el objetivo de establecer un Marco Nacional de Cualificaciones único ya fue dado por el Ministerio de Educación, que en 2017 desarrolló el Marco de Cualificaciones Técnico Profesional (MCTP), cuyo propósito es “contribuir a que en Chile haya un sistema de formación y trabajo articulado, cuya comunicación e integración favorezca el desarrollo de trayectorias educativo-laborales que sean significativas tanto para las personas como para el resto de los actores sociales, impulsando la mayor competitividad y productividad de los territorios al contar con las capacidades laborales que la industria necesita”⁸.

El MNC es un instrumento orientador de la oferta de formación en todos sus niveles, por lo tanto, se debe ampliar la aplicación del marco a los sectores. Cabe señalar que la definición de un Marco de Cualificaciones se realiza en conjunto con el sector productivo para la identificación de necesidades, por lo tanto, es de interés de todos los actores que se realice una oferta congruente desde el sistema educacional tanto medio como superior, así como en los ámbitos de la capacitación y la certificación laboral.

Puesto que el Ministerio de Educación, en concordancia con el Ministerio del Trabajo y diversos actores del sistema, ya definió una primera versión del Marco Nacional de Cualificaciones TP, se propone que en el corto plazo el Mineduc lidere la implementación del Marco, incluyendo su uso por parte del propio Ministerio en el caso del diseño de las especialidades de la EMTP (que es de su directa y exclusiva responsabilidad), y que establezca instrumentos de fomento para que las instituciones de la ESTP incorporen voluntaria y paulatinamente las definiciones del Marco en sus diseños curriculares. En este último caso, es conveniente que el Ministerio de Educación se coordine con la Comisión Nacional de Acreditación, de modo que las nuevas definiciones del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior faciliten, o al menos no disuadan, el uso del Marco de Cualificaciones.

8. MINEDUC-CFP, 2017.

2

**GENERAR
MECANISMOS DE
ACTUALIZACIÓN Y
PERTINENCIA
DEL CURRÍCULUM
EN LA EMTP**

Un tema que debe ser abordado con urgencia es la pertinencia del currículum establecido para la educación media técnico profesional. El Ministerio de Educación, actualmente, es el único responsable de fijar cada uno de los programas para las 35 especialidades vigentes, luego de la aprobación del Consejo Nacional de Educación. Por ende, al concentrar toda la responsabilidad en esta labor, la actualización de los planes y programas de estudio para la educación diferenciada técnico profesional se ha realizado en ciclos cercanos a los 15 años, dejando obsoletas las cualificaciones adquiridas por los alumnos en la educación media técnico profesional, producto de la rápida evolución de las necesidades y características del sector productivo.



Escuelas

Sedes

Es evidente cómo la esfera educativa y el sector productivo han avanzado a ritmos muy diferentes, haciendo difícil la tarea de actualización constante por parte del Ministerio de Educación. De esta forma, para fomentar que las competencias transiten en coherencia con el mundo del trabajo y los requerimientos de la industria, proponemos que al corto plazo se genere un mecanismo de actualización del currículum donde la pertinencia de los currículos, tanto con la visión del sector productivo como de las instituciones de educación superior técnico profesional, esté muy presente. De este mismo modo, previo al cambio curricular anunciado en la “Estrategia Nacional de Formación Técnico-Profesional” (2018), que debe implementarse a partir de 2021, creemos propicio incentivar la creación de un procedimiento que permita a los actores del sector productivo proponer innovaciones que lleven a una mayor pertinencia curricular, como nuevas formas de enseñar, caminos alternativos para desarrollar competencias u otras adecuaciones curriculares que permitan considerar las realidades de empleabilidad y necesidades productivas de cada región del país, entendiendo que son estos actores los que cuentan con información relevante y actualizada, permitiendo así una adecuada adaptación al contexto laboral.

Adicionalmente, se debe instaurar un fondo de financiamiento que permita a los establecimientos cambiar y actualizar especialidades en concordancia con los requerimientos del sector productivo y a las necesidades específicas de su entorno. La información que se levante sobre la pertinencia de las especialidades técnicas de nivel medio, permitirá que los establecimientos educativos analicen las especialidades que deben impartir para asegurar la empleabilidad de sus egresados.

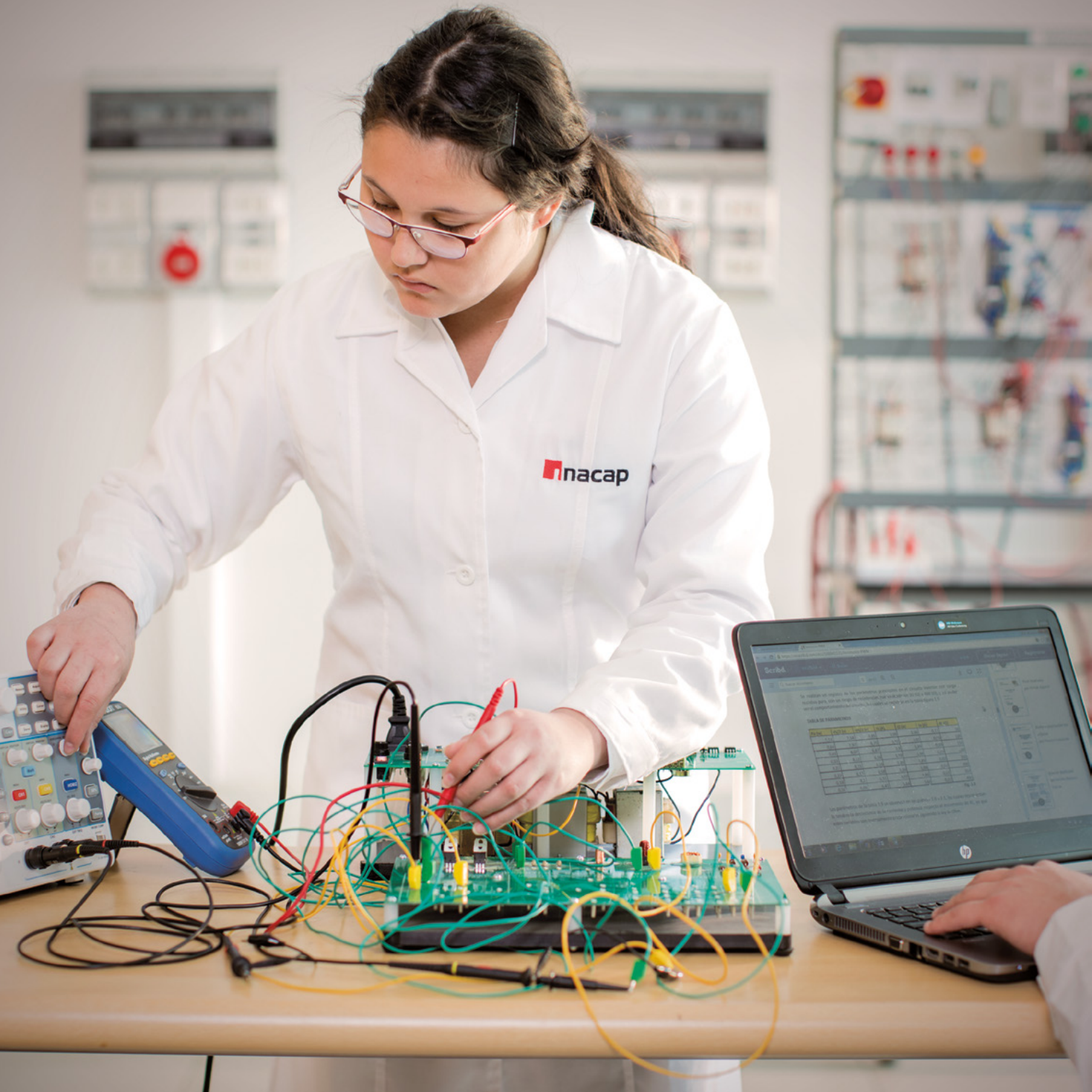
A su vez, los establecimientos que optan por conservar la especialidad que ya imparten, también poseen problemas relativos al financiamiento, pues debiera suponerse un monto variable por el constante mantenimiento que requieren su infraestructura, equipos y herramientas, además de la actualización de los instrumentos que se necesitan. En correlación con los avances en la tecnología, no es recomendable que un establecimiento imparta diez años la misma especialidad técnica, sin realizar la actualización de estos recursos.

Es necesario reiterar que la actualización y pertinencia curricular no depende solamente de la creación o adecuación de especialidades, sino de permitir una formación en competencias mucho más cercana a la realidad del mundo laboral, para lo cual se debería fomentar el uso de instalaciones en la empresa y la formación dual.

3

**EXTENDER
LOS ESPACIOS
DE FORMACIÓN
EN CONCORDANCIA
CON LA EXPERIENCIA
INTERNACIONAL
EXITOSA**

Consideramos fundamental extender los espacios de formación para todos los niveles de educación formal. En el caso de la Educación Media Técnico Profesional, se necesita ajustar los requisitos para acceder a infraestructura fuera del establecimiento, con el objetivo de acortar las brechas existentes entre la infraestructura y los espacios formativos donde se desarrolla el aprendizaje.



A corto plazo, se debería permitir la realización de cursos congruentes con la especialidad en las instituciones de educación superior técnica. Estas instituciones de la ESTP deben estar acreditadas en resguardo de la calidad de los módulos y contenidos a tratar, así una vez cursados estos módulos o asignaturas y evaluadas las competencias adquiridas, la trayectoria de los alumnos se reconozca y se articule, a través de planes vigentes en la institución, **logrando así una convalidación efectiva**. Con esta propuesta no solo se permite extender los espacios de formación para los alumnos de la educación media, sino que también se generan los primeros lineamientos para avanzar hacia la articulación entre ambos sistemas.

En el caso de la Educación Superior Técnico Profesional, la propuesta abarca el establecimiento de un protocolo de entidad acreditada, que otorgue la opción de vivenciar experiencias educativas dentro de las empresas, en un proceso similar a la modalidad dual en la EMTP, fomentando que los alumnos adquieran aprendizajes en diferentes espacios formativos, actualizados y atinentes con el sector económico, sin perjuicio del cumplimiento de horas para otorgar el título. Al corto plazo, se espera que el concepto de “clase”, entendido en los términos tradicionales que aún nos rigen, como la instancia que reúne a un docente frente a alumnos sentados en un aula, se reevalúe en consideración del contexto actual y de la experiencia internacional.

4

**CREAR
MECANISMOS DE
INCENTIVO PARA QUE
LAS INSTITUCIONES DE
EDUCACIÓN SUPERIOR
FORMEN DOCENTES DE
EDUCACIÓN MEDIA
TÉCNICO PROFESIONAL**

Para hacer frente a las carencias respecto a la formación pedagógica que presentan actualmente los docentes en ejercicio en la EMTP, proponemos que al corto plazo se cree un fondo concursable para que las instituciones de educación superior formen docentes técnico profesionales, ya sea entregando formación habilitadora para profesionales y técnicos sin título de profesor, o formando desde pregrado a docentes para esta modalidad. Desde las instituciones acreditadas que imparten educación técnica superior se podrán diseñar cursos de especialización que reúnan los dos grandes requisitos para la formación de los docentes, esto es, una formación en competencias técnicas actualizadas y pertinentes, que al mismo tiempo se focalice en la adquisición de competencias pedagógicas para trabajar en el aula.



De acuerdo a investigaciones recientes⁹, **la mayoría de los docentes técnico-profesionales que ejercen en la enseñanza media son técnicos en nivel superior**, por lo que sería interesante que en una primera etapa el fondo se focalice en las instituciones que imparten educación técnica en este nivel, con el fin de que puedan entregar dichas herramientas a sus egresados.

Resolviendo al corto plazo este problema, es decir, formando docentes competentes e idóneos para la EMTP, se podrá contribuir a que los estudiantes logren un adecuado desarrollo de las competencias declaradas por el Ministerio de Educación y que estas, a su vez, se encuentren actualizadas desde las instituciones de educación superior. Este proceso es imprescindible para acortar la brecha existente entre los sistemas de formación, logrando así generar un incentivo.

9. Comisión de Productividad, 2018; Sepúlveda, 2017.

5

**RECUPERAR
EL PROCESO DE
ACREDITACIÓN
EXPERIMENTAL DE
LICEOS**

Desde la perspectiva de la calidad, y asumiendo que el establecimiento de un marco de aseguramiento de la calidad es una propuesta a mediano plazo, proponemos en lo inmediato que se vuelva al proceso de acreditación experimental de especialidades en liceos técnicos. Este proyecto en su ejecución definió estándares de calidad asociados a las capacidades técnicas de los docentes (evaluación de su área de experticia, gestión docente y gestión curricular). Además, se definieron estándares de acreditación que fueron verificados a través de una auditoría externa, realizada por un profesional del sector económico.



Aun cuando este proceso no tenía carácter obligatorio **entre los años 2003 y 2009, el 76% de las especialidades ofertadas en Chile voluntariamente pasaron por el sistema de acreditación, dentro de las cuales el 70% aproximadamente se acreditó¹⁰.** Estos resultados fueron beneficiosos para el sistema de educación, logrando que los establecimientos con especialidades acreditadas informaran sobre su situación como una forma de demostrar que su oferta educativa era de calidad. Una vez descontinuado el proceso de acreditación experimental de liceos por parte de Chilecalifica, este nunca más se retomó. Al respecto, se debe considerar lo beneficioso que puede significar, para el sistema en su conjunto, contar con este tipo de información y la capacidad que tendrían los colegios de trabajar y reflexionar sobre sus propios resultados, generando estrategias de mejora efectiva.

ENTRE EL
2003 **76%**
Y DE LAS
2009 **ESPECIALIDADES**
PASARON
VOLUNTARIAMENTE
POR EL
SISTEMA DE
ACREDITACIÓN

10. Porcentaje extraído de Sevilla, 2012.

6

**AMPLIAR
EL ACCESO A LA
ADQUISICIÓN DE
COMPETENCIAS**

Tomando como referencia las medidas efectuadas en otros sistemas de formación técnico profesional en el mundo, principalmente países con un modelo de formación vocacional exitosa y pertinente a las necesidades productivas del país, proponemos al corto plazo ampliar el acceso a la adquisición de competencias a modalidades actualizadas y atinentes a las transformaciones del sistema.



En la educación formal, esto es, la educación media y superior técnico profesional, **proponemos instaurar un marco legal de financiamiento que permita flexibilizar la forma de adquirir competencias, a fin de actualizar los aprendizajes.** En este sentido, fomentar la realización de cursos en modalidad no presencial, ya sea online o semipresencial, además de explorar la factibilidad de establecer la opción de “carrera extendida”, entre otras alternativas de formación, que actualmente no tienen lineamientos claros desde el Mineduc, quedando algunos de sus aspectos al criterio e interpretación de cada institución educativa. Lo fundamental de transitar hacia este tipo de modalidades formativas es no penalizar a las personas que deseen realizar una actualización de sus competencias, propiciando el acceso y permanencia en el sistema de estudiantes que trabajan, así como extendiendo las posibilidades de compatibilizar la formación con su vida cotidiana. En este punto, la experiencia internacional ha demostrado cómo estas modalidades cada vez son más solicitadas y efectivas en el desempeño de los trabajadores.

En cuanto a la capacitación, **proponemos subsidiar a la demanda para cursos de capacitación, fomentando la inversión del Estado en los procesos de formación individuales de cada persona.** De esta forma, se ampliarán las posibilidades de acceso a cualificaciones, en relación a la pertinencia y actualización que el sector productivo

exige y que son de interés a los diferentes trabajadores, sin necesidad de estar mediados por una empresa o un contrato de trabajo. En el escenario actual, los trabajadores por cuenta propia, independientes o pertenecientes a medianas y pequeñas empresas, tienen muy delimitadas las opciones de acceso a cursos de capacitación, siendo estos quienes más la requieren, por lo que **un sistema de fomento y subsidio a la demanda, puede ayudar a bajar las barreras de entrada de estas personas a las actividades de capacitación que el sector productivo requiere.**

En este sentido, proponemos ampliar la oferta de cursos que cada trabajador pueda elegir para capacitarse, adquiriendo así las competencias que requiera dentro del sistema, permitiéndoles también transitar en las que él piense necesarias para su propia trayectoria. De esta forma siempre se considerarán las necesidades del sector productivo para determinar la oferta de capacitación, pero manteniendo en el trabajador la decisión final sobre qué tema capacitarse; considerando además la opción de cambiar de rubro, en el caso de que lo considere pertinente.

7

**FOMENTAR
LA ACREDITACIÓN
DE CARRERAS EN
EDUCACIÓN SUPERIOR**

En el sector de educación superior técnico profesional la acreditación de carreras establecida a partir del año 2006 es evaluada como una experiencia muy positiva, habiendo producido un incremento sustancial en la calidad de los programas de estudio. No obstante, la recientemente promulgada Ley de Educación Superior deja sin efecto la acreditación de carreras hasta el año 2025 (a excepción de medicina y pedagogía).



Cuerpo
Auditoría de Contabilidad
Sede Ma. Vespucio

UOC

Trámites destacados del mes

- Declaraciones gratuitas de Renta
- Declaraciones mensuales R20 y R30
- Pagos con tarjeta
- Indicador de calidad de servicio al cliente
- Control de documentos electrónicos
- Control de documentos electrónicos

Nueva App e

Destacados

REFORMA

Noticias

En efecto, la acreditación de carreras no sólo permite a los potenciales estudiantes y empleadores acceder a información ecuaníme respecto del nivel de calidad de los programas impartidos por distintas instituciones, sino que también **constituye un mecanismo de mejoramiento continuo de la calidad.**

Debido a lo anterior, se propone establecer mecanismos de fomento a la acreditación o certificación de programas, a través de entidades externas a las instituciones. Aunque esta instancia no necesariamente tenga reconocimiento formal de los nuevos sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior, permitiría a los distintos grupos de interés contar con información relevante para la toma de decisiones y contribuiría a mantener la calidad de los programas en las distintas instituciones del país.

8

**ESTABLECER
ARTICULACIÓN ENTRE
ASIGNATURAS DE
EDUCACIÓN SUPERIOR
TÉCNICO PROFESIONAL
CON CURSOS DE
CAPACITACIÓN**

Al igual que en la educación media técnico profesional, donde se hace necesario un proceso sistematizado de reconocimientos de aprendizaje que permita un acceso más expedito hacia la educación superior, consideramos que, para lograr un sistema articulado, otro paso fundamental es la integración entre las asignaturas de formación superior técnico profesional con los cursos y actividades de capacitación.



El objetivo de esta propuesta es que las cualificaciones obtenidas por los trabajadores a través de actividades de capacitación, fundamentalmente cursos, sean reconocidas al momento de efectuar programas en la educación superior, evitando que estos individuos deban repetir aprendizajes que ya poseen. Este sistema podría considerar una convalidación automática de asignaturas o bien, establecer mecanismos intermedios como evaluaciones o exámenes de competencia, donde los trabajadores puedan poner en evidencia sus aprendizajes previos.

Para lograr un objetivo de esta naturaleza, es imprescindible inducir estas prácticas a través del financiamiento, establecer programas piloto que sean escalables y, de esa forma, establecer confianzas entre los distintos actores del sistema. Ello podría facilitarse **a través de un método de aseguramiento de calidad en los procesos de enseñanza de los organismos de capacitación, además de establecer un lenguaje común y lineamientos congruentes a través de las definiciones del Marco de Cualificaciones**, que permitan a las instituciones de educación superior reconocer las competencias adquiridas en actividades de capacitación.

9

**FACILITAR
LA CERTIFICACIÓN
DE COMPETENCIAS
POR PARTE DE
ORGANISMOS DE
CAPACITACIÓN**

A diferencia de la Educación Superior, actualmente la ley no permite a los organismos capacitadores certificar las competencias adquiridas por los participantes de las capacitaciones que dictan ellos mismos; es decir, un Organismo Técnico de Capacitación (OTEC) no puede certificar la adquisición de competencias de sus cursos, mientras que un CFT, IP o universidad sí puede certificar de manera autónoma los títulos y grados de sus mismos alumnos.



Una de las dificultades del actual sistema para facilitar la certificación de competencias de parte de los mismos organismos de capacitación, **es la ausencia del requisito formal de aprobación de las actividades de capacitación a través de calificaciones o evaluaciones de competencias, toda vez que el único requisito impuesto por SENCE para la aprobación de un curso sea un porcentaje de asistencia superior al 75%.** Además, la heterogeneidad de los organismos encargados de la capacitación, en términos de tamaño, infraestructura y personal, hace necesario un sistema de acreditación de calidad de los procesos formativos, que dé cuenta del desarrollo de competencias y facilite el proceso de certificación de parte de los OTEC. Este proceso puede facilitarse a partir de la categorización de organismos de capacitación y de manera paulatina, a medida que el propio sistema de aseguramiento de la calidad vaya consolidando la confianza en las certificaciones otorgadas.

10

**CATEGORIZAR
LOS ORGANISMOS
DE CAPACITACIÓN**

De acuerdo al Registro Nacional Público de Organismos Técnicos de Capacitación disponible en el sitio web del SENCE, a junio de 2018 existían 2.673 OTEC vigentes en el país, todos están habilitados para la prestación de servicios de capacitación utilizando algunos de los instrumentos y programas de SENCE. Además, este registro implica que todos los OTEC del registro, a la fecha de la consulta están certificados bajo la Norma Chilena de Calidad para Organismos Técnicos de Capacitación NCh2728, cuyos requisitos están enfocados netamente en un Sistema de Gestión de Calidad, sin considerar de manera específica aspectos técnicos, referente a los procesos de enseñanza-aprendizaje de adultos.

Otro aspecto relevante de considerar es que el Registro Nacional de OTEC no considera una categorización específica de los organismos, ya sea por tamaño, facturación, giro o algún otro elemento que permita diferenciar a partir de distintos criterios a las instituciones encargadas de dictar capacitación. **Se espera que un Registro Nacional de esta envergadura, pueda transitar hacia un Sistema de Información sobre los OTEC, permitiendo a la demanda enfocar la búsqueda de OTEC pertinentes a sus necesidades, con más información que sólo el emplazamiento de su casa matriz, como lo es actualmente el registro.**

**A JUNIO
DE 2018** : **EXISTÍAN
2.673
OTEC
VIGENTES
EN EL PAÍS**

Resulta evidente catalogar la información con que cuenta actualmente SENCE, ya sea mediante las gestiones realizadas por cada OTEC para registrarse, así como la emanada de los procesos de certificación en la Norma 2728, como insuficiente para realizar una adecuada categorización de dichos organismos, toda vez que los resultados de los procesos de certificación, más allá de los matices propios de cada informe respecto de observaciones y no conformidades, termina siendo dicotómico en pos de la “Certificación” o “No Certificación” del Sistema de Calidad de cada OTEC. En este sentido, se hace imprescindible disponer de un proceso de certificación complementario o algún otro mecanismo de aseguramiento de la calidad de los procesos de capacitación y no sólo contar con la gestión administrativa de cada organismo.

Un sistema de acreditación de calidad basado en aspectos relativos a los procesos de enseñanza-aprendizaje de adultos, que considere las particularidades de cada sector productivo y que además realice un seguimiento al impacto y a los resultados de cada proceso de capacitación, permitiría obtener información suficiente y estandarizada para realizar la categorización de organismos de capacitación, ya sea en base a resultados, tamaño y/o focalización de cada uno.

Así también, la información de estas características permitiría, además, focalizar adecuadamente los recursos estatales destinados a capacitación, situación que podría verse aún más beneficiada si se considerara un calendario anual de procesos de licitación y adquisición de los programas de SENCE. De esta manera, **los organismos de menor tamaño podrían planificar adecuadamente los procesos de contratación de personal, al tener un mayor grado de certeza sobre las demandas de capacitación del año.** A su vez, un calendario anual de capacitaciones adjudicadas, permitiría a los organismos optimizar el uso de infraestructura y adquisición de materiales para dictar las actividades de capacitación.

En suma, nuestra propuesta apunta hacia un proceso de categorización de los organismos de capacitación en base a un sistema de aseguramiento de calidad que aporte información relevante a la demanda y permita optimizar los recursos de los oferentes.

BIBLIOGRAFÍA

AEQUALIS, Foro de Educación Superior (2016). Función Formativa de la educación superior. La calidad de la formación y el valor de la diversidad Identidad y Valor de la Formación Técnico Profesional.

Actitud Lab (2018). “545.654”. Santiago, Chile.

Arroyo, C. & Valenzuela, A. (2018). “PIAAC: Competencias de la población adulta en Chile, un análisis al sistema educativo y mercado laboral”. Comisión Nacional de Productividad.

Bassi, M., M. Busso, S. Urzúa y J. Vargas (2012). Desconectados. Habilidades, educación y empleo en América Latina. Washington D.C: BID.

Cariola M., & Bellei, C. (2003). Veinte años de políticas de educación media en Chile. UNESCO.

Centro de Estudios del Ministerio de Educación (2012). Serie Evidencias: “Radiografía de la Educación Técnico Profesional en Chile” Año 1, N°4.

Comisión Asesora de Formación Técnico-Profesional (2009). Bases para una política de formación técnico profesional en Chile. Chile: Mineduc.

Comisión Nacional de Productividad (2018). “Formación de Competencias para el Trabajo en Chile.”

Comisión del Sistema Nacional de Certificación de Competencias Laborales ChileValora (2018). Catálogo de Competencias Laborales Acreditadas.

Consejo Nacional de Educación (2017). ÍNDICES Tendencias Educación Superior 2017.

El Economista (2012) Coste de ninis para la economía española. Recuperado 2/07/2018.

Instituto Nacional de Estadísticas de Chile (2018). Encuesta Nacional de Empleo ENE Trimestre Marzo Mayo 2018.

Larrañaga, O., Cabezas, G. y Dussaillant, F. (2013). Informe Completo del Estudio de la Educación Técnico Profesional. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo – Chile. Área de Reducción de la Pobreza y la Desigualdad.

Ministerio de Educación - División de Educación Superior (2012). “Los skills councils como modelos de organización para mejorar la vinculación de la oferta formativa con las competencias laborales requeridas por el sector.”

Ministerio de Educación (2013a). Bases Curriculares Formación Diferenciada Técnico Profesional Especialidades y Perfiles de Egreso, MINEDUC, 2013. Disponible en <http://www.tecnicoprofesional.mineduc.cl/wp-content/uploads/2016/03/Bases-formacionDescripción-de-las-Especialidades.pdf>

Ministerio de Educación (2016). Política Nacional de Formación Técnico-Profesional. Santiago.

Ministerio de Educación (2014). Resolución Exenta N° 1865 del 10 de marzo de 2014 que crea la Secretaría Ejecutiva de Formación Técnico Profesional.

Ministerio de Educación – Corporación de Fomento para la Producción (2017). Marco de Cualificaciones Técnico Profesional.

OECD (2016). PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education, PISA, OECD Publishing, Paris.

Sepúlveda, L., Sevilla, P., & Farías, M. (2014). ¿Y qué hay con la formación Dual? Alternativas para la E. Media TP en Chile.

Sepúlveda, L. (2016). Trayectorias educativo-laborales de jóvenes estudiantes de educación técnica en Chile: ¿Tiene sentido un sistema de formación para el trabajo en la educación secundaria? Páginas de educación, 9(2), 49-84.

Sepúlveda, L. (2017). Educación Técnica Profesional en el tiempo presente: Nudos críticos y desafíos de futuro. Cuaderno de Educación N° 77. Universidad Alberto Hurtado.

Servicio de Información de Educación Superior (2018). Informe de Retención de primer año de pregrado cohortes 2012 – 2016.

Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (2014). Manual de Procedimientos autorización de Actividades de Capacitación a Realizarse por Organismos Técnicos de Capacitación, OTEC.

Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (2016). Diez Años en Cifras del Servicio Nacional de Capacitación y Empleo en Chile 2006-2015.

Sevilla, P. (2012). Educación Técnica Profesional en Chile: Antecedentes y Claves de Diagnóstico. Centro de Estudios Ministerio de Educación. División de Planificación y Presupuesto, Ministerio de Educación, Chile. Documento disponible en <http://portales.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201204241130130.DiagnosticoEducacionTPCentrodeEstudiosMINEDUC.pdf>

Sevilla, M. P. (2017). Panorama de la educación técnica profesional en América Latina y el Caribe. Serie Políticas Sociales. Cepal y Ministerio de Relaciones Exteriores de Noruega.

Sevilla, M. P., Farías, M., & Weintraub, M. (2014). Articulación de la educación técnico profesional: una contribución para su comprensión y consideración desde la política pública. Calidad en la educación, (41), 83-117.

Zapata, G. y Tejeda, I. (2016). Educación Superior en Iberoamérica. Informe Nacional: Chile. Cinda y Universia. Santiago, Chile.

Centro UC
Políticas Públicas

CPC
CONFEDERACION
DE LA PRODUCCION
Y DEL COMERCIO

 **inacap**

DuocUC 