

## FORMACIÓN DE DOCENTES TÉCNICOS EN LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

*Technical teacher training at the Universidad Católica de Chile*

RODRIGO PONCE ÁVILA\*  
VLADIMIR ROJAS OSSIO\*\*

### Resumen

Durante los últimos años la modalidad de Enseñanza Media Técnico-Profesional ha tenido un alto grado de desarrollo en términos cuantitativos (cada vez mayor número de alumnos de Ens. Media opta por ella) y cualitativos (se exigen nuevos contenidos de aprendizaje y nuevos modelos de enseñanza), lo que ha generado una disminución significativa del número de profesores calificados en educación, para impartir enseñanza en los distintos centro de formación (secundaria y superior).

Este artículo tiene por finalidad presentar algunas características del modelo de formación de docentes técnicos y profesores para la Enseñanza Técnico Profesional que desde la Pontificia Universidad Católica de Chile se está diseñando, con el fin de presentarlo a la comunidad educativa nacional.

### Abstract

*During the past few years, the Technical-Professional Secondary Education modality has developed in both quantitative (an increasing number of secondary students are choosing it) and qualitative (new learning contents and new teaching models are demanded) terms, giving rise to a significant reduction in the number of qualified teachers for the different educational centres (both secondary and higher).*

*This article aims to present some of the characteristics of the Enseñanza Técnico-Profesional Training Model, for both academic and technical teachers, currently designed at the Pontificia Universidad Católica de Chile, and further presented to the national educational community.*

---

\* Académico de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

\*\* Académico de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Es de público conocimiento que en la actualidad los currículos universitarios de nuestro país se han visto replanteados a la luz de nuevos requerimientos y tendencias que se presentan en la educación superior. Algunos de estos aspectos provienen del explosivo desarrollo de conocimientos en las ciencias humanas y exactas de los últimos 50 años, de la mayor cantidad de jóvenes con disposición a proseguir con estudios una vez concluida la enseñanza secundaria, del interés creciente de profesionales y trabajadores por perfeccionarse en su quehacer, de los nuevos mecanismos de financiamiento de la educación, y de una multiplicidad de causales investigadas durante la última década<sup>1</sup>.

### **¿Qué nos ha llevado a este problema? Veamos algunas características derivadas del contexto internacional:**

Pareciera que hoy se demanda a las instituciones formadoras un currículo que dé cuenta de tres necesidades básicas de la sociedad: movilidad estudiantil, renovación del conocimiento, y complejidad y transitoriedad del mundo productivo.

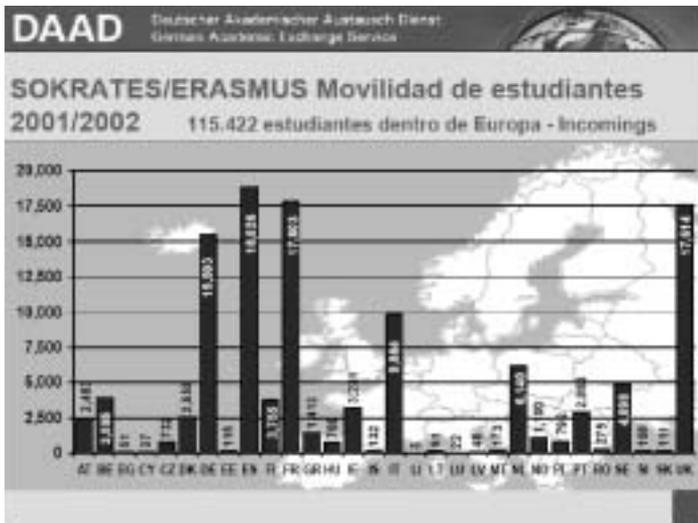
De cada una de ellas podemos decir sintéticamente lo siguiente:

#### *a) Movilidad estudiantil:*

Hoy en día los estudiantes cuentan con muchas más posibilidades de formarse en instituciones fuera de su región o país de origen. Sólo a modo ilustrativo, encontramos que en la sociedad europea de principios del tercer milenio la magnitud y cantidad de dicha movilidad alcanzó a los 115.422 estudiantes para el periodo lectivo 2001/2002, los que se desplazaron hacia diferentes países de la Unión Europea, según la distribución que se puede apreciar en la siguiente gráfica:

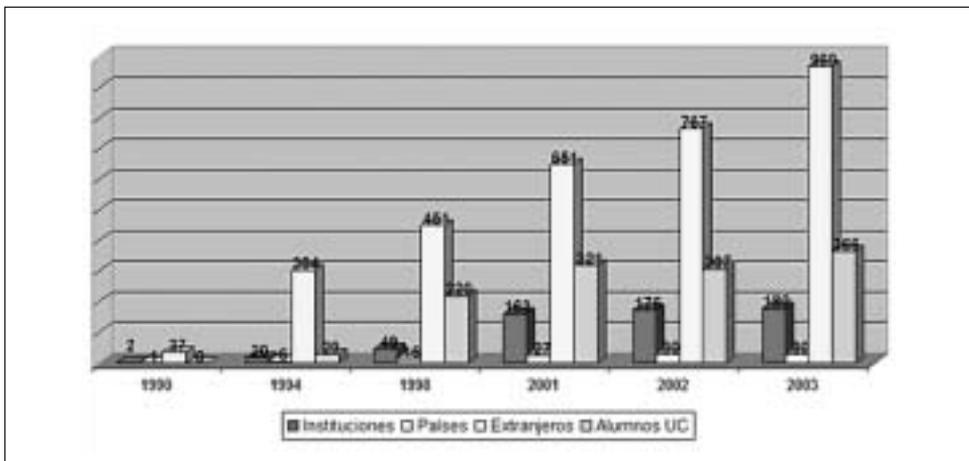
---

<sup>1</sup> Para una mayor profundidad sobre las transformaciones a las que se ha visto afectada la Educación Superior, recomendamos el texto de Bernasconi y Rojas "Informe sobre la Educación Superior en Chile: 1980-2003", publicado por Editorial Universitaria.



Fuente: Servicio Alemán de Intercambio Académico.

Este fenómeno también puede apreciarse en nuestro país, tal como lo indica el Programa de Intercambio Académico de la Pontificia Universidad Católica de Chile, y que comenzó a desarrollarse a partir de 1990, año en que se recibieron a los primeros estudiantes extranjeros. La gráfica muestra cómo el año 2003 el programa favoreció el que cerca de 1.000 alumnos de los cinco continentes hayan estudiado en esta Universidad, y a la vez, envía al extranjero a casi 400 alumnos a participar en diversos programas de estudios complementarios a lo que están estudiando en la PUC.



Fuente: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Esta situación, que no es exclusiva de la PUC, demanda a las universidades ofrecer un currículo que favorezca el reconocimiento de los contenidos estudiados en otras latitudes con el fin de permitir esta movilidad de forma fluida. Ejemplo de ello en el contexto internacional lo presenta el conjunto de naciones que conforman la Unión Europea, que ya han iniciado un camino de estudio y validación de los currículos universitarios de todas las universidades reconocidas por la UE, con el fin de permitir que un alumno titulado en cualquiera de ellas, pueda ejercer profesionalmente en otro país sin dificultad, o pueda trasladarse de universidad y continuar sus estudios en otro país sin problemas de reconocimiento y/o convalidación de aquellos contenidos previamente aprobados.

Para lograr esta iniciativa se torna necesario analizar en qué medida el currículo y la formación vigente de cualquier universidad es compatible con este fenómeno y, por sobre todo, cuáles debieran ser los pasos para orientarse hacia una modalidad curricular que asegure un reconocimiento más allá de las fronteras geográficas del país. En Chile, algunas universidades ya han vislumbrado la necesidad de avanzar en esta línea a partir de antecedentes empíricos tales como el incremento en el número de solicitudes de convalidación de estudios en algunas de sus carreras; como ejemplo vale la pena citar que en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, y sólo en las carreras de pregrado dependientes de la Facultad de Ingeniería entre los años 1995 y 2002, estas solicitudes se han triplicado, y se prevé que este hecho seguirá reproduciéndose tanto en Ingeniería como en otras carreras de la misma universidad<sup>2</sup>.

#### b) *Renovación del conocimiento:*

Hoy en día resulta imposible acceder al conocimiento enciclopédico propio del siglo de las luces. Sabemos que éste hoy en día alcanza límites tan vastos en cantidad, diversidad de temáticas y profundidad, que ello hace inviable a cualquier ser humano poder abarcarlos a completitud. Actualmente según observadores pesimistas, el conocimiento acumulado se duplica cada cinco años y los cada vez mayores flujos de información hacen prever que esto se sucederá con aún mayor rapidez en los próximos años.

En este contexto, la estructuración en torno a currículos diseñados con el fin de formar a profesionales que tengan las competencias precisas para un adecuado desempeño durante su vida laboral, ha sufrido también la expansión de contenidos

---

<sup>2</sup> Montenegro, E. (2003): *La implementación de un nuevo currículo de formación de pregrado*. En publicación electrónica *En Foco*. Corporación Expansiva.

disponibles relevantes; ello ha conllevado el incremento de contenidos potenciales a estudiar y a una organización curricular sobrecargada en aquellas instituciones de educación superior con un marcado acento disciplinar.

Comparado lo anterior con la tendencia internacional<sup>3</sup>, es posible apreciar en muchas instituciones a nivel nacional una rigidización de los currículos de formación universitaria, pues en el exterior se ha optado por concentrar en la formación de pregrado los contenidos fundamentales que expresen lo esencial de la disciplina complementados con una diversidad de cursos de especialización, algunos de los cuales pueden formar parte de su formación profesional básica, y otros pasan al grupo de cursos que puedan dictarse en el contexto post profesional.

### c) *Complejidad y transitoriedad del mundo productivo:*

Actualmente se pide que los profesionales sean formados de un modo diferente al modelo clásico o propio de la universidad tradicional que transfería el conocimiento sistemáticamente acumulado que era considerado, por las élites intelectuales, valioso para la sociedad.

Específicamente, hoy se demanda que las instituciones formadoras habiliten a profesionales que puedan desempeñarse adecuadamente en los diferentes puestos de trabajo, lo que implicaría, al menos, que dicho profesional posea una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan ejecutar bien una función y, además, sea lo suficientemente autónomo y reflexivo para tomar decisiones acertadas para un buen desempeño laboral<sup>4</sup>.

En otras palabras, se espera que quienes ingresen al mundo laboral deben tener sólidos conocimientos de base, algunos saberes especializados y la capacidad de seguir aprendiendo y adaptarse al cambio.

Esta idea la fortalecen otros autores que han planteado la necesidad de que las universidades desarrollen en sus programas de formación de pregrado un pool de nuevas competencias, a la luz de los requerimientos que demandan las nuevas labores profesionales. Entre ellas se destacan las competencias relacionadas con

---

<sup>3</sup> Véase Armanet, P. (2003): *Formación universitaria europea. Un ejemplo para Chile*. En publicación electrónica *En Foco*. Corporación Expansiva.

<sup>4</sup> Gallart, M. A. (1997): *Los cambios en la relación escuela - mundo laboral*. Revista Iberoamericana de Educación N° 15.

Un cuerpo de publicaciones acerca de una relación adecuada entre la educación, la producción de conocimientos y el desarrollo de un país se presenta con mayor detalle en la *Revista Calidad de la Educación* publicada el primer semestre de 2002 por el Consejo Superior de Educación de la República de Chile.

- i) la capacidad de desarrollo personal y profesional
- ii) la capacidad reflexiva
- iii) la capacidad de actuar y gestionar
- iv) la capacidad de convivir y relacionarse<sup>5</sup>.

En resumen, el contexto internacional nos plantea que “la formación profesional es cada vez menos una formación para el ejercicio de profesiones... su finalidad es el desarrollo de competencias profesionales... determinadas en buena medida por el contexto imperante en cada caso, lo que significa que están adaptadas a las necesidades específicas de los grupos destinatarios y a las situaciones laborales concretas”<sup>6</sup>. Del mismo modo se reconoce que actualmente la producción descansa en un conjunto de procesos productivos diversos que responden a las peculiaridades de la línea de producción o de la innovación, lo que pone de manifiesto que las tradicionales estrategias de formación resultan poco viables para ofrecer cualificaciones adecuadas a estas características, y ello conlleva a que los encargados de los procesos formativos necesariamente deban constituir redes que aglutinen, complementen y desarrollen la oferta formativa a través de un continuo de educación a lo largo de la vida<sup>7</sup>.

Por lo tanto, cuando se piensa formar docentes capaces de responder a parte de los requerimientos actuales que provienen del mundo social y productivo, se torna necesario desatender a la gran cantidad de conocimiento específico fragmentario y aislado que se ha generado a través del tiempo, y más bien se debiera salvaguardar un conjunto de características que favorezcan la integración, aporte significativo y permanencia del profesor en un quehacer que dialoga permanentemente con el sector productivo.

### **¿Cómo avanzar desde la perspectiva de la formación de docentes que respondan a las necesidades de educar adecuadamente a los futuros profesionales del área técnica? Veamos algunas posibles soluciones**

Al llevar esta problemática al mundo de la formación de profesores que se desempeñan en el sector Técnico Profesional, surgen algunas inquietudes, pues allí se presentan dos grandes intereses: por una parte están presentes los requerimientos deri-

---

<sup>5</sup> CINDA(2004): *Competencias de egresados universitarios*. Santiago. Capítulos introductorio y quinto.

<sup>6</sup> Arnold, R. (2002): *Formación profesional. Nuevas tendencias y perspectivas*. Cinterfor/OIT. Montevideo. Capítulo 2.

<sup>7</sup> Ibid, p. 44.

vados del sector productivo –personal ad hoc a las características del mercado de trabajo existente en un tiempo presente y futuro– y el sector universitario, que requiere que el sujeto maneje herramientas que le permitan progresar como persona y como profesional, sustentado en una cantidad de conocimiento a veces demasiado ligado a las disciplinas del saber. En otros términos, todo docente que se desempeñe en la enseñanza técnica debiera estar capacitado para responder con éxito las tareas de educar alumnos para posibilitar su desarrollo personal, profesional y social, lo que implica el dominio sobre un cuerpo de conocimientos referidos a los contenidos propios de la educación, y un dominio sobre las particularidades profesionales de la especialidad en que se desempeñe. Por último, también debiera ser capaz de demostrar estas dos fuentes de conocimiento en su desempeño práctico, donde se manifieste armónicamente la integración de los dos tipos de saberes.

Si atendemos al modelo en que se ha desarrollado la formación de docentes en el mundo universitario, nos encontraremos que tradicionalmente se ha favorecido el desarrollo de un currículum de formación en base a asignaturas derivadas de un campo específico del saber, lo que se ha organizado según los siguientes patrones:

- por objetivos;
- con un cuerpo de contenidos que contienen el saber sistemáticamente acumulado por la sociedad a través del tiempo;
- vinculado a la descripción, integración y al desarrollo de conocimientos;
- con una estrategia didáctica de la enseñanza direccionada hacia la adquisición de saberes;
- con modelos de evaluación que miden los niveles alcanzados en el dominio del contenido específico que se transmite;
- organizado en cursos secuenciales que requieren el cumplimiento de prerrequisitos, y
- con una duración temporal generalmente rígida (cursos de un semestre o un año).

Paralelamente, y tratando de responder a las necesidades emergentes del mundo laboral, se ha elaborado una modalidad de formación ligada al desarrollo de competencias profesionales. Ello se ha expresado en la construcción de programas de enseñanza y aprendizaje que se organizan, en términos muy generales, del siguiente modo:

- por competencias;
- modularizado;
- vinculado a los requerimientos del mundo laboral;

- utilizando modelos didácticos cuya finalidad sea la adquisición de dominio sobre determinados métodos y técnicas;
- con modelos de evaluación que rindan cuenta empíricamente del logro de la competencia;
- con una organización no necesariamente lógico – secuencial de los módulos a través del tiempo;
- con una duración temporal variable, en función del logro de la complejidad de la competencia, y
- con la posibilidad de validar o convalidar el logro de competencias en cualquier momento del desarrollo de un plan de estudios.

Estas características de los currículos basados en el logro de objetivos y de competencias tensionan cualquier diseño de formación de docentes en nuestro contexto universitario si se quisieran aplicar de modo integrado, pues la institución formadora debiera adscribir el desarrollo de un modelo curricular por objetivos o por competencias. Esto es susceptible de resolverse si asumimos que la formación por competencias debe ser considerada como una innovación y no como un cambio, pues este último caso corresponde a un paradigma diferente que requiere de una organización y una estructura también diferente.

Desde esta perspectiva una primera propuesta que nos interesa analizar se basa en dos criterios fundamentales y complementarios para la elaboración de una nueva malla curricular, estos son:

*a) Currículo en base a un Perfil de Egreso:*

Ha quedado de manifiesto la necesidad de que la formación que ofrezca la universidad debe permitir el que los titulados puedan insertarse y desarrollarse en el mundo laboral y/o académico, en un contexto social y cultural cambiante, con un criterio de calidad. Para ello es fundamental que se relacionen los contenidos propios de la pedagogía con los requerimientos del entorno laboral profesional de nuestra sociedad.

Para ello, se torna necesario levantar un perfil que exprese las capacidades que deben estar presentes en todo egresado de nuestro programa de formación, y que sean contrastables con la realidad. En otras palabras, el perfil de egreso es el que expresa el conjunto de competencias que deben ser desarrolladas por los alumnos a través de su formación al interior de la universidad, y que se pueden expresar claramente una vez que egresen de nuestra casa de estudios. El primer paso en la definición de una malla de formación para Profesores de la educación TP, necesi-

riamente será la construcción de este perfil, del que se desprenderán las competencias a partir de cuales se construyan los módulos de formación de los alumnos.

Cabe señalar que el perfil de egreso no debe confundirse con el perfil profesional, dado que este último incluye competencias específicas coherentes con los procesos productivos en los que se inserte una persona. Existen variables sociales y competencias específicas que son propias y distintivas de cada lugar de trabajo, y que en razón de esto, necesariamente se desarrollan en la medida que el profesional se desenvuelve en su trabajo a través del tiempo.

#### b) *Flexibilidad curricular:*

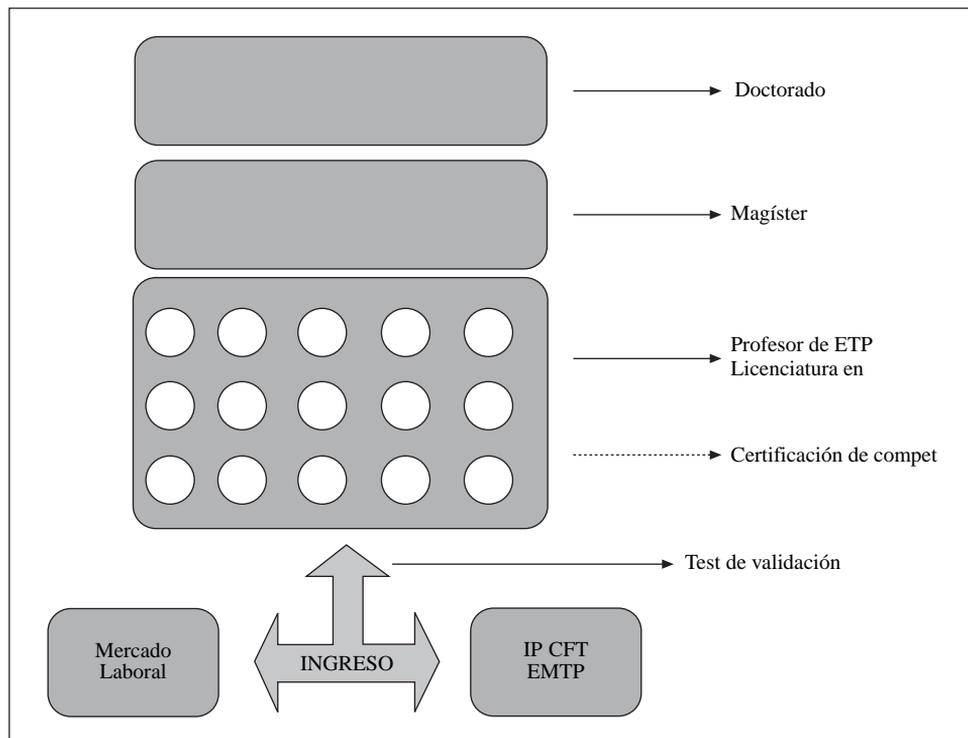
Las competencias explicitadas en el perfil de egreso deben estructurarse a través de un currículum flexible, el cual se expresa en la posibilidad de que debe tener el alumno de contar diferentes instancias de entrada, salidas intermedias y finales así como posibilidades de continuidad formativa. De hecho, la malla curricular debería permitir no sólo que postulantes aventajados validen algunos módulos a través de la experiencia profesional, sino además debe favorecer que el alumno prosiga su desarrollo académico o se inicie en otras áreas del saber profesional que garanticen una formación integral, sin por ello tener que dilatar en exceso la duración de su programa de estudios.

A partir de estos dos criterios, quisiéramos proponer un modelo en el que se mantiene la estructura general del programa de formación de profesores actual, pero incorporando algunas variantes en el diseño de los cursos que componen la malla de formación.

Concretamente, el primer modelo que se presenta en esta publicación propone la creación de la carrera de Profesor de Educación Técnico Profesional, y que podría contar con tres cambios sustantivos con respecto a lo que hoy se ofrece:

1. Se diseñan cursos que corresponden a módulos en base a competencias, las que se construyen a partir de los perfiles de egreso.
2. Cambio de los requisitos de ingreso para acceder a la formación docente. Esto quiere decir que al requisito tradicional post Enseñanza Media, existe la posibilidad que ingresen profesores ya formados en otras áreas, donde las necesidades sociales requieren la formación de docentes, permitiendo incluso la validación de la experiencia profesional en el campo de la docencia.
3. Permite certificar el logro de competencias particulares que en conjunto pudieran generar la certificación de diversas especializaciones al interior de la profesión.

El continuo que puede desarrollar cualquier alumno al interior de este programa puede expresarse gráficamente así:



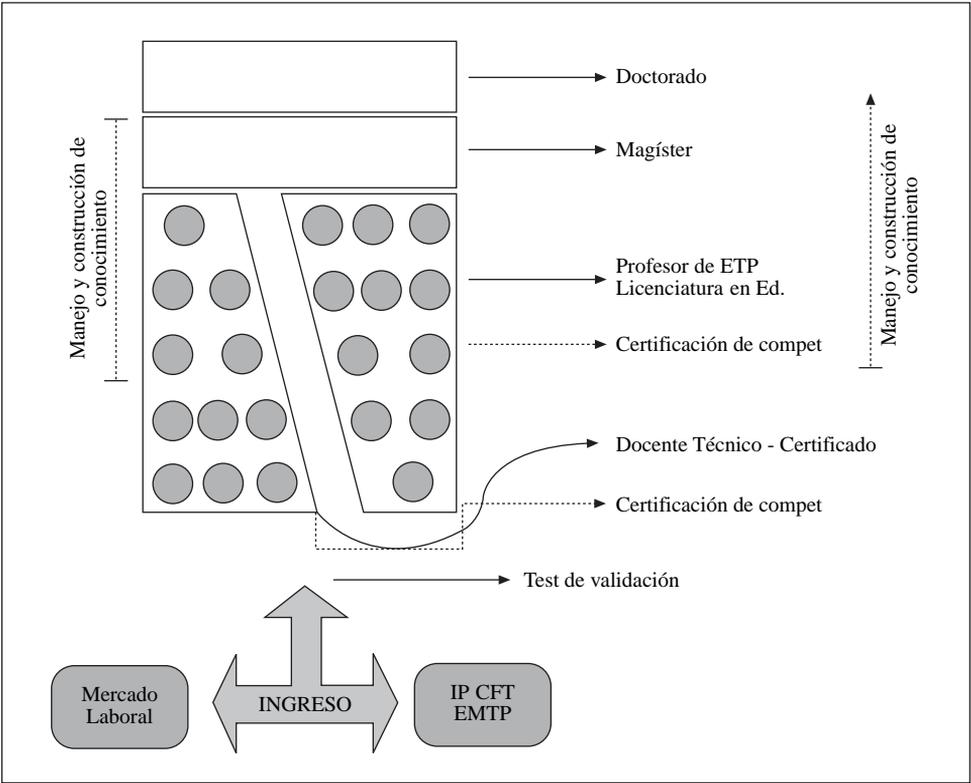
En este caso existen dos fuentes principales de ingreso: los técnicos o profesionales en ejercicio que se desempeñan en cualquier tipo de oficio o profesión del mercado laboral y que deseen ingresar a estudiar para titularse como Profesor de Educación Técnico Profesional, y aquellos técnicos y/o profesionales que se desempeñan en la EMTP, en los Centros de Formación Técnica y en los Institutos Profesionales desarrollando docencia de aula, sin contar con un título profesional que acredite su condición de profesional de la educación.

Además se ofrece a los postulantes la posibilidad de validar alguna competencia que desarrolle el programa de formación, y que ellos ya tengan adquirida (a través del ejercicio profesional, otros estudios relevantes, etc.). En este caso al futuro alumno se le aplicará un test de entrada, con el fin de validar aquellas competencias sobre las que se demuestre claro dominio de ellas; un efecto de esta medida es que algunos alumnos con una mejor conducta de entrada podrá desarrollar un programa de estudio más corto, o podrán optar a proseguir con estudios posteriores.

Otra característica del modelo se presenta en el evento que un alumno tenga aprobados algunos de sus módulos de formación y por razones de cualquier orden deserte del programa, podrá recibir la certificación de aquellas competencias que haya alcanzado a rendir con éxito.

Si el alumno completa la totalidad de módulos propuestos, obtendrá el grado de Licenciado en Educación y el título profesional de Profesor de Enseñanza Técnico Profesional, quedando en condiciones de proseguir estudios y/o desempeñarse en el campo laboral.

El segundo modelo presenta una diferencia estructural con respecto al modelo anterior, pues plantea una orientación más acentuada en torno al destino laboral de los estudiantes. La propuesta en este caso es delimitar los contenidos propios de aquellos alumnos que estén más interesados en obtener un título profesional con grado de Licenciado en Educación, o aquellos que deseen obtener solamente un título, que proponemos, sea el de Docente Técnico (más adecuado a los requerimientos de quienes se desempeñan en la enseñanza técnica de nivel superior, es decir IP y CFT). En este caso, el modelo se presenta como lo indica la figura siguiente:



Al igual que en el primer modelo, las vías de entrada provienen del mundo laboral de la educación y de otros no necesariamente educativos, donde aquellos alumnos que consideren tener algunas de las competencias que ofrece el programa optarán a su validación a través de un test de entrada. En caso de que el postulante alcance los estándares requeridos por la competencia, se le validará el o los módulos correspondientes y podrá avanzar con mayor rapidez en su programa de formación.

Para el desarrollo de este modelo se sugiere tratar de imbricar el paradigma centrado en contenidos con el paradigma centrado en competencias, dado que ellos tienen sus lógicas internas distintas. Con este fin hay que definir sectores donde la formación por competencias está orientada al desempeño y aplicación técnica del desempeño, lo que puede corresponder a un plano más cercano a las estrategias de enseñanza antes que a las concepciones del fenómeno educativo; no obstante es un sector donde no puede obviarse ni la investigación desde la perspectiva de la acción reflexiva de la práctica ni tampoco la concepción valórica propia de nuestra institucionalidad. Análogamente, hay que delimitar un cuerpo de módulos que están direccionados hacia el área de manejo y construcción del conocimiento, propio de la actividad docente de nivel académico universitario, donde adquiere relevancia no sólo la técnica para desempeñarse exitosamente en la acción educativa de aula, sino además las competencias referidas a la reflexión teórica conducente a la elaboración de nuevos conocimientos en la disciplina educacional.

Desde esta perspectiva, el modelo formativo contará con dos fuentes de inspiración, en las que se podrán adecuar ámbitos donde las competencias sean la característica organizativa y estructural del sistema, y otro donde la unidad estructural corresponderá a la asignatura. En este último caso las competencias estarán destinadas a formar un profesional con capacidad de investigar y generar conocimiento.

### **Referencias Bibliográficas:**

- Alarcón, R.** (2002): *La formación para el trabajo y el paradigma de la formación por competencias*. En Revista Calidad de la Educación. Consejo Superior de Educación de la República de Chile.
- Armanet, P.** (2003): *Formación universitaria europea. Un ejemplo para Chile*. En publicación electrónica *En Foco*. Corporación Expansiva.
- Arnold, R.** (2002): *Formación profesional. Nuevas tendencias y perspectivas*. Cinterfor/OIT. Montevideo.
- Bernasconi, A. y Rojas, F.** (2004): *Informe sobre la Educación Superior en Chile: 1980-2003*. Santiago. Editorial Universitaria.
- CINDA** (2004): *Competencias de egresados universitarios*. Santiago.

**Gallart, M. A.** (1997): *Los cambios en la relación escuela-mundo laboral*. Revista Iberoamericana de Educación N° 15.

**Montenegro, E.** (2003): *La implementación de un nuevo currículo de formación de pregrado*. En publicación electrónica *En Foco*. Corporación Expansiva.

**Servicio Alemán de Intercambio Académico.** URL: [www.daad.de](http://www.daad.de) y [www.daad.cl](http://www.daad.cl)

**Ministerio de Educación de Chile.** URL: [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl)

**Pontificia Universidad Católica de Chile.** URL: [www.puc.cl](http://www.puc.cl)

**Corporación Expansiva.** URL: [www.expansiva.cl](http://www.expansiva.cl)