

# opci3n

Revista de Antropologfa, Ciencias de la Comunicaci3n y de la Informaci3n, Filosoffa,  
Lingfistica y Semf3tica, Problemas del Desarrollo, la Ciencia y la Tecnologfa

Afio 34, diciembre 2018 N°

# 87

Revista de Ciencias Humanas y Sociales

ISSN 1012-1537/ ISSNe: 2477-9385

Dep3sito Legal pp 198402ZU45



Universidad del Zulia  
Facultad Experimental de Ciencias  
Departamento de Ciencias Humanas  
Maracaibo - Venezuela

# Prácticas en la empresa en formación técnica de nivel superior (formación profesional) en Chile<sup>1</sup>

**Rodrigo Lagos Vargas**  
Universidad De Los Lagos  
[rodlagos@ulagos.cl](mailto:rodlagos@ulagos.cl)

**Norma Cárdenas Saldaña**  
Universidad De Los Lagos  
[norma.cardenas@ulagos.cl](mailto:norma.cardenas@ulagos.cl)

**Juan Luis Nass Álvarez**  
Universidad Católica De Temuco  
[jlness@uct.cl](mailto:jlness@uct.cl)

## Resumen

Se busca establecer la correspondencia de los resultados de las calificaciones obtenidas por los estudiantes de carreras técnicas en la Práctica Inicial, su relación con características del perfil de ingreso y conocer la valoración que realizan del proceso. Se efectuó un estudio descriptivo, correlacional, no experimental, de enfoque mixto. Los hallazgos indican que los resultados académicos del primer año de la carrera se correlacionan significativamente con los resultados obtenidos en Práctica Inicial, existiendo diferencias significativas que favorece a las mujeres. Existe una percepción positiva del proceso, pero se requiere mayor planificación administrativa y pedagógica en vinculación con la empresa.

**Palabras clave:** Formación profesional, prácticas en la empresa, relación universidad-empresa, calidad de la enseñanza, formación técnica.

---

<sup>1</sup>Este artículo forma parte de la investigación financiada por la Dirección de Investigación de la Universidad de Los Lagos. DI-ULA N° 54/2017 “Línea de Prácticas en Formación Técnica”: Su contribución al proceso formativo de las carreras técnicas de la Universidad de Los Lagos”.

## In-plant training in the higher technical level training (professional training) in Chile

### **Abstract**

It seeks to establish the correspondence of the results of the grades obtained by the students of technical careers in the Initial Practice, its relation with characteristics of the income profile and to know the evaluation that they make of the process. A descriptive, correlational, non-experimental, mixed-focus study. The findings indicate that the academic results of the first year of the race correlate significantly with the results obtained in Initial Practice, there being significant differences that favor women. There is a positive perception of the process, but more administrative and pedagogical planning is required in connection with the company.

**Key words:** Professional training, in-plant training, university-industry relationship, teaching quality, technical education.

### **I. INTRODUCCIÓN**

De acuerdo a UNESCO (2016), será necesario crear cerca de 475 millones de nuevos puestos de trabajo para la próxima década, para absorber a los 73 millones de jóvenes actualmente desempleados. El desafío no sólo será garantizar más puestos de trabajo, sino una formación que prepare efectivamente a los jóvenes para su adecuada inserción laboral y que permita responder a las demandas del medio socio-productivo.

En Chile se ha asumido por parte del Ministerio de Educación (MINEDUC) que la Formación Técnica puede ser un factor relevante para el desarrollo económico y la mejora de la competitividad del país (CARRASCO Y VENABLES, 2010), como asimismo es un factor que propicia la movilidad social, por lo cual éste debe ser fortalecido.

Ahora bien, es relevante la situación que está viviendo Chile en la Formación Técnica de Nivel Superior (FTNS); desde hace algunos años, es posible apreciar un incremento sostenido en su matrícula, representando la oferta de Educación Superior preferida por quienes se matricularon en primer año el 2017 (CNED, 2018). Una circunstancia paradójica en dicho incremento, ha sido que la oferta de Educación Superior en Chile se ha centrado en carreras profesionales de ciclos largos (como las carreras profesionales con licenciatura) que los postulantes aparentemente relacionaban con un mayor prestigio social y una mejor remuneración (DUARTE Y SANDOVAL, 2017).

El incremento en la matrícula de FTNS ha sido sostenida, entre los años 2012 a 2017 pasó de 286.689 a 346.261 estudiantes respectivamente, representando un incremento de 20,7%. En este mismo periodo, en carreras profesionales de ciclos largos, el incremento en la matrícula fue solo de un 9% (CNED, 2018). A raíz de lo anterior, la FTNS debió enfrentar el desafío de mejorar sus tasas de retención de primer año, que el año 2012 fue de un 63,4%, logrando el año 2016 una retención del 67,5%. Esta cifra que si bien señala una mejora, está distante de la deserción que se observa en carreras profesionales con licenciatura, que el año 2012 estaba en un 76,3% y el

2016 en un 79,2% (SIES, 2018); lo anterior refleja, no sólo una brecha entre niveles de formación en un indicador de eficiencia interna, sino también, plantea la cuestión de cuán oportuna ha sido la reacción del sistema de educación superior, para responder a las necesidades de mejora de la FTNS, luego de su crecimiento en cobertura.

Por otro lado, respecto del indicador de titulación, se ha generado en el periodo 2012-2016 un 59,5% más de titulados en FTNS, a diferencia del 23,2% en carreras profesionales con licenciatura en el mismo periodo (SIES, 2017). Esto último, ha contribuido a reducir la brecha en la proporción de técnicos *versus* profesionales, que organismos como la Sociedad de Fomento Fabril (SOFOFA) señalaban como preocupación para sostener el desarrollo del país (EMOL, 2017). Del mismo modo, se genera la preocupación de si estos técnicos se encuentran preparados para enfrentar los desafíos del mundo laboral.

## **II. DESARROLLO**

### **2.1. DISPOSITIVOS PARA EL DESARROLLO DE LA FORMACIÓN TÉCNICA EN CHILE**

Este contexto ha demandado que el MINEDUC implemente medidas de fortalecimiento y desarrollo de la FTNS. En el año 2006, se implementa el Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad en la Educación Superior (MECESUP) destinando fondos

para FTNS con el fin de mejorar sus procesos formativos. Lo anterior se tradujo en un cambio en el enfoque curricular pasando de un curriculum tradicional a uno basado en competencias laborales, cuyos primeros antecedentes pueden reconocerse, el año 2000, en MIRANDA (2003) y HINRICHSEN y VILLELA (2003).

Entre los años 2012 y 2018, se financian desde el MINEDUC, Programas de Mejoramiento Institucional en Formación Técnica y Proyectos de Becas de Nivelación Académicas para este nivel.

En 2016, en el segundo mandato presidencial de Bachelet, se implementa la gratuidad en la Educación Superior y el 2017 se incorpora a los Centros de Formación Técnica (CFT) e Institutos Profesionales (IP) a este beneficio, ampliándose la cobertura para los interesados en estudiar FTNS. El año 2018, aumenta la cobertura de gratuidad pasando del 50% al 60% de los estudiantes más vulnerables. De ese 10% adicional de cobertura de la gratuidad, un 54,6% de los estudiantes se matriculó en CFT e IP (El Mercurio, 2018). Finalmente para año 2019, se ha anunciado que la gratuidad se incrementará otro 10%, para los estudiantes que se matriculen en CFT e IP, llegando a una cobertura del 70% para la FTNS.

Otra de las medidas del gobierno de Bachelet vinculada a FTNS, fue la creación de 15 CFT Estatales Regionales para el país (Ley N° 20.910), lo que no ocurría desde la creación del Instituto Nacional de Capacitación en 1966, actual INACAP, el que fue privatizado el último año del gobierno cívico-militar (1989).

Lo anterior, permite apreciar un posicionamiento de la FTNS en la política pública, con iniciativas que han implicado, por ejemplo, un mayor financiamiento para infraestructura e implementación de un nuevo enfoque curricular.

## **2.2 FORMACIÓN EN LA EMPRESA COMO BASE DEL PROCESO FORMATIVO: MARCO REFERENCIAL**

La formación técnica posee una configuración que le conecta rápidamente al desarrollo de competencias laborales, por ello, resulta pertinente orientarla a modelos curriculares como el basado en competencias, donde la identificación de necesidades de formación y la definición de los perfiles de egreso, se aborda en conjunto con el medio socio-productivo (DONOSO y CORVALÁN, 2012).

Por ello, surge la necesidad de contar en los curriculum de FTNS con instancias de formación en la empresa o de procesos de prácticas en contextos reales, los cuales pueden ser prácticas de finalización, prácticas intermedias o ambas. El desafío al implementar este tipo de actividades es lograr mayor inserción del estudiante en un contexto de desempeño real, que permita fortalecer aspectos vocacionales de los estudiantes (IZAR et al, 2011; SEPULVEDA Y UGALDE, 2018), así como experimentar significativamente lo que será su futuro laboral.

Para el éxito de actividades curriculares como esta, se debe planificar, dar seguimiento, establecer objetivos y establecer desempeños esperados de los estudiantes y las empresas donde se realiza la práctica, por esto, la relación efectiva de la IES y las empresas es absolutamente crucial. Para ello, se debe cautelar la pertinencia del lugar de práctica, su relevancia en el proceso formativo del estudiante y una vinculación efectiva con la empresa. Esto último es un aspecto clave pues permite “...mejorar el conocimiento de estudiantes sobre las empresas en las que podrían llegar a trabajar en el futuro, contribuye a actualizar la oferta formativa con necesidades del mercado laboral y a su vez, permiten identificar a profesionales con experiencia dispuestos a trabajar en las instituciones de formación” (CRUZ y MORA, 2010).

Para el logro de lo anterior, hemos analizado la relevancia del acercamiento temprano al mundo laboral de los estudiantes de formación técnica, a partir del modelo de enseñanza dual alemán (KOTTHOFF, 2011). Este modelo de formación corresponde a una modalidad donde la enseñanza y el aprendizaje se realiza alternando estadios en el lugares de desempeño laboral reales y en la institución educativa, todo lo cual se orienta al logro de una cualificación técnica del estudiante (CEDEFOP, 2016). El modelo dual ha sido promovido en varios países, como una vía para mejorar la cualificación técnica de los estudiantes, sobre todo por su capacidad de facilitar la comprensión y el logro (resultados de las calificaciones) de los aprendizajes adquiridos en la Institución Educativa, de fortalecer el interés y motivación de los estudiantes por sus estudios, de conectar

rápido al estudiante con los requerimientos del sector productivo y facilitar la inserción laboral y mejorar así, sus competencias profesionales y técnicas (LASSNIGG, 2015; REGO, BARREIRA y RIAL, 2015). Sin dejar de considerar que dichas competencias se relacionan con aspectos vinculados a las habilidades relacionales y personales de los estudiantes (DAZA, 2016).

En relación a estas ventajas del modelo dual para la formación técnica podemos observar que en Chile sólo se ha implementado parcialmente en el nivel secundario de la Formación Técnica, siendo el 2016, según datos del MINEDUC, el 17% de los estudiantes participan de dicho modelo. Este despliegue en el nivel secundario, no ha logrado permear a la FTNS, a pesar de las evidencias recogidas en investigaciones como las de BAUER y GESSLER (2016), que señalan que el nivel competencial y madurativo de los estudiantes del nivel superior facilita la aplicación de una formación dual y lo más importante, incrementa la eficacia en el proceso formativo, considerando las diferencias que existen entre estudiantes de las jornadas diurnas y vespertinas, en cuanto a sus responsabilidades familiares (GARAY, 2009), como laborales (DE LA GARZA y NICOLÍN, 2015).

Según esto, parece relevante que si la FTNS en Chile pretende fortalecer su proceso formativo y hacerlo más efectivo, deba considerar aquellos aspectos que en el modelo dual han demostrado su efectividad, tales como: la implementación en el curriculum de actividades de formación en el contexto laboral real y la rápida

vinculación del estudiante con la empresa, favoreciendo experiencias significativas de aprendizaje que ponen en contexto a los estudiantes ante una infraestructura y unos procesos técnico-productivos que son difíciles de simular en cualquier IES; en este mismo sentido, se cuenta con la posibilidad de disponer de maestros guías que transfieren sus experiencias laborales con la máxima pertinencia respecto de las necesidades del medio socio-productivo, dándoles acceso a adquirir y comprender las competencias requeridas y los procesos técnicos que su futuro desempeño laboral presenta. Respecto de este último punto, se genera el desafío para las IES de contar con maestros guías capaces de aportar al desarrollo de los estudiantes, sobre todo porque para el modelo dual, éstos, son un aspecto crucial respecto de su contribución al proceso formativo (CRUZ y MORA, 2010).

Por lado, en el caso de América Latina la demanda de incorporación de docentes desde el ámbito laboral hacia la FTNS es compleja, siendo en su mayoría cubierta, en dirección contraria a lo establecido por el modelo dual, esto es, por los propios egresados de las IES o por profesionales orientados solo a la actividad docente, lo que paulatinamente distancia el proceso formativo de las actividad laboral que deben formarse, lo que priva a los estudiantes de unas experiencias laborales vigentes y les desconecta del medio socio-productivo (CRUZ y MORA, 2010).

La IES del estudio corresponde a una institución chilena regional y estatal que imparte FTNS, formación profesional con y sin licenciatura. Su matrícula en FTNS el año 2018 equivale al 50% del

total de sus estudiantes. En estos últimos años éste nivel formativo se ha potenciando con el despliegue de iniciativas adjudicadas por el MINEDUC, orientadas a transitar desde un curriculum tradicional, basado en objetivos, a uno basado en competencias.

Esta IES posee una oferta de 11 carreras (con una duración de 5 semestres) en FTNS, de las cuales 7 han incorporado una línea de Prácticas, compuesta por una Práctica Inicial y una Práctica Profesional. En la primera de ellas, los estudiantes realizan una estadía laboral de 200 horas en la empresa, la cual se realiza durante el tercer semestre. En ésta, se busca situar al estudiante en una función laboral real, para reforzar los aprendizajes adquiridos el primer año y los niveles respectivos de las competencias del perfil de egreso. Dicha actividad es supervisada, administrativamente, por un docente de la IES y en la empresa está cargo de un maestro guía, quien finalmente le evalúa. Por su parte, la Práctica Profesional es la actividad curricular de cierre del proceso formativo de la carrera y tiene una duración de 400 horas, ésta posee el mismo sistema de supervisión e igualmente está a cargo de un maestro guía en la empresa.

La importancia de esta investigación permitirá tener antecedentes relevantes para la implementación de espacios de formación tempranos en la empresa y, asimismo, la posibilidad de establecer mecanismos de seguimiento que permitan a las IES de dar respuesta oportuna a asegurar una formación pertinente y exitosa respecto de los requerimientos del medio socio-productivo.

### **III. METODOLOGÍA**

#### **3.1 Diseño de la Investigación**

Se llevó a cabo un estudio de tipo correlacional, no experimental y descriptivo, con un enfoque metodológico mixto, con el fin de establecer la correspondencia de los resultados de las calificaciones obtenidas en la Práctica Inicial respecto de las calificaciones obtenidas durante el primer año de estudios; la relación con factores seleccionados de la caracterización del perfil del estudiante y las valoraciones que éstos últimos hacen de su Práctica Inicial.

#### **3.2 Población y muestra**

La población está compuesta por 281 estudiante de la IES, de la cohorte 2016 que cursaron Práctica Inicial el primer semestre del 2017. La muestra para realizar el análisis cuantitativo es de tipo probabilística y corresponde a 146 estudiantes (confianza del 95% y un margen de error del 5,65%), compuesto por 61 mujeres y 85 hombres, pertenecientes a las carreras de Técnico de Nivel Superior en: Electricidad y Automatización, Administración de Empresas, Deportes, Construcción, Gestión y Desarrollo de Productos Alimentarios, Informática y Prevención de Riesgos. Para el caso del análisis cualitativo, la selección de la muestra es de tipo no probabilística, con estudiantes informantes claves, cuyo criterio de selección es haber realizado práctica en empresas pequeñas, medianas

y grandes empresas, garantizando la representación de cada una de éstas.

### **3.3 Procedimiento**

En el análisis cuantitativo, se aplicaron pruebas estadísticas inferenciales, para explicar el rendimiento en la Práctica Inicial en función de las calificaciones obtenidas por los estudiantes, según dos criterios: en las asignaturas de la especialidad y en asignaturas transversales, además de cuantificar la asociación de éstas últimas con los factores de caracterización: Jornada de estudios (diurna o vespertina), Género y asignación del beneficio de Gratuidad, analizados como factores explicativos del rendimiento en la Práctica Inicial, mediante los coeficientes de correlación, con las calificaciones. Para el análisis cualitativo se utilizó la técnica de análisis de contenido en grupos de discusión.

## **IV. RESULTADOS**

### **4.1 Resultados cuantitativos**

La relación entre las calificaciones obtenidas en la Práctica Inicial y la Jornada en la que se desarrollan los estudios se encontraron diferencias significativas, donde los estudiantes con jornada diurna (calificación medias 5,91) superaron significativamente a los de

jornada vespertina (calificación medias 4, 65), así la significancia estadística fue de un 0,029.

En la relación entre las calificación obtenidas por los estudiantes en la Práctica Inicial y el Género, el rendimiento más alto lo obtienen las mujeres (calificación medias 6,32) en comparación a los hombres (calificación medias 5,45), la diferencia significativa está al nivel del 5% (Sig. 0,020).

En la relación entre las calificaciones obtenidas por los estudiantes en la Práctica Inicial y el acceso a la Gratuidad, si bien, el grupo de estudiantes que obtuvo el beneficio (calificaciones medias 5,84) obtiene calificaciones medias más altas que aquellos que no la poseen (calificaciones medias 5,63), estas diferencias no son estadísticamente significativas (sig. 873).

La relación de las calificaciones obtenidas por los estudiantes en la Práctica Inicial, respecto de las calificaciones obtenidas el primer año en todas las asignaturas del currículum; luego, las obtenidas en las asignaturas de especialidad y finalmente, respecto de las calificaciones obtenidas en las asignaturas transversales, se observó, que los resultados de las calificaciones de los estudiantes en todas las asignaturas de primer año, respecto de las calificaciones de la Práctica Inicial, poseen un factor estadísticamente significativo para explicar el éxito en esta última (sig. 002).

En relación a las calificaciones obtenidas en la Práctica Inicial y las calificaciones en las asignaturas transversales, el coeficiente de correlación, permite inferir que a mejores resultados en las asignaturas transversales, mejor rendimiento en la Práctica Inicial (sig. 0,000 prueba estadística).

Finalmente, analizando la correlación entre los resultados en las calificaciones obtenidas por los estudiantes en las asignaturas de la especialidad y los resultados obtenidos por los estudiantes en la Práctica Inicial, están correlacionados significativamente (0,424).

## **4.2 Resultados cualitativos**

Los grupos de discusión realizados con los estudiantes, permitieron conocer sus valoraciones respecto del proceso de Práctica Inicial, organizándose según las siguientes categorías de análisis: utilidad de la práctica, competencias transversales versus competencias de la especialidad, maestros guía de la empresa, Rol de la IES y Rol del Centro de Práctica.

Categoría Utilidad de la Práctica: Se señala que la Práctica Inicial fue útil para reconocer el futuro desempeño laboral y para comprender cómo deben enfrentarse a éste: *“Es un incentivo para llegar a lo profesional, no cometiendo los errores pasados”*. *“Yo creo que esta práctica es más para empezar a aprender a enfrentar un ambiente laboral”*. *“Uno dice, ya, la primera no sabía nada, mañana*

voy a hacerlo bien”. También se valora como espacio para desarrollarse y reconocer debilidades: *“Yo creo que la práctica nos sirve para ver nuestras debilidades y después cuando llegemos a la práctica profesional, nosotros veamos qué tenemos que mejorar.”*

Categoría Competencias Transversales y de Especialidad: Destacan la relevancia de las competencias transversales para un buen desarrollo de la Práctica Inicial y como ésta es un ámbito relevante para potenciarlas, además de la necesidad de fortalecerlas en el proceso de formación. *“Yo siento que nos hace falta también el tema de las habilidades blandas trabajarlo en el curso”, “Faltó fomentar al menos nosotros el primer semestre, que no sea solamente competencias o conocimientos teóricos, sino que igual vaya complementado con el tema de las habilidades blanda.”*

Categoría Maestros Guías de Empresas: A éstos se les ve como eje clave para el aprendizaje: *“Lo más positivo del maestro guía, fue que me enseñó bastante cosas que no me van a pasar acá porque es de administración pública, me enseñó harto”*. *“Todo lo pude aprender más rápido gracias a ella (maestro guía). También destacan el rol de éstos, como orientadores y formadores en el ejercicio del desempeño laboral y su acompañamiento en la empresa para generar confianza y contextualizar lo aprendido. “Mi maestro guía me enseñó todo, qué ejercicios podríamos hacer con máquinas, con todo los objetos que podríamos hacer ejercicios”. “El maestro guía me enseñó a desenvolverme con los trabajadores, me dio la labor de hacer inducciones a los trabajadores.”*

Categoría Rol IES-Empresa: Se advierte que existe cierto desconocimiento de las características y exigencias de la Práctica Inicial por parte de las empresas: *“Donde uno hace la práctica no saben que uno va como pre-practicante [Práctica Inicial]”*. Esto obliga a mejorar la comunicación y el contacto con los centros de práctica por parte de la IES, considerando que existe disposición: *“El gerente (...) donde yo estuve habló con mi supervisor y él le dijo que estaba abierto a recibir alumnos en práctica”*. Se extraña la presencia del supervisor en la empresa: *“Yo no lo considero mi profesor guía, porque no me guió en nada.” “A algunos compañeros no les fueron a supervisar las veces necesarias.”*. Este rol debe afianzarse por parte de la IES. Por último, los estudiantes piden que se sistematicen y compartan las experiencias de la práctica entre pares: *“Muchas veces no la estamos pasando bien en la práctica y el hecho de desahogarse y conversarlo con los pares, podría ayudarnos”*.

## V. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Los resultados indican que para el caso de las calificaciones obtenidas por los estudiantes durante el primer año de sus carreras, estos se correlacionan significativamente con los resultados obtenidos en la Práctica Inicial, es decir, los estudiantes con mejores calificaciones durante el primer año, tienden a obtener mejores resultados en la Práctica Inicial, lo que evidencia la relevancia del proceso formativo previo a esta actividad curricular. De este modo, es

posible admitir que el resultado de las calificaciones de primer año es un predictor de las calificaciones de la Práctica Inicial.

Al realizarse un análisis más específico de los resultados de las calificaciones de primer año, se observa que en el caso de las asignaturas transversales, los resultados son igualmente significativos respecto de la Práctica Inicial. Por otro lado, en el caso de las calificaciones obtenidas en las asignaturas del área de la especialidad, la correlación de los resultados es aún más significativa respecto de las calificaciones de la Práctica Inicial. Asimismo los resultados de las calificaciones en la Práctica Inicial presentan una diferencia significativa en materia de género, que favorece a las mujeres.

Respecto de los resultados de las calificaciones obtenidas por los estudiantes de la jornada vespertina, estos son inferiores al de estudiantes de la jornada diurna. Para abordar lo anterior, parece necesario que el apoyo a los estudiantes de la jornada vespertina debe orientarse a un reconocimiento de su contexto y perfil de ingreso tal como señalan LEARRETA, CRUZ y BENITO (2012).

Un elemento que hemos querido incorporar al análisis, es el del acceso a la gratuidad como beneficio para la educación superior. Desde esta investigación podemos indicar que la gratuidad, no ha sido un factor significativo, estadísticamente, en los resultados académicos de los estudiantes, sin embargo, será relevante determinar cómo la gratuidad puede contribuir al liberar en gran medida de la preocupación de cubrir los costos de sus estudios.

Igualmente, queda por determinar si, como sostienen sectores conservadores de la sociedad chilena, la inequidad y calidad del sistema educativo (CENTRO EST. LIBERTAD y DESARROLLO, 2013) no se verá afectada por este tipo de políticas de financiamiento o sólo implica mayor gasto público.

En el ámbito de las valoraciones de los estudiantes, respecto del proceso de Práctica Inicial, ésta les resulta relevante en cuanto al fortalecimiento de la relación entre la IES y la empresa en el proceso formativo, incorporando mayor pertinencia y permitiendo "...planificar la inserción de los futuros graduados con acuerdo de las empresas, lo que contribuirá enormemente al éxito de los programas". (LLISTERRI et al, 2014). Otro aspecto es el profesor supervisor de la IES, cuya principal requerimiento actualmente corresponde a materias administrativas y de apoyo al desarrollo del informe del proceso. Aun cuando éste es un actor que interviene en el proceso, no incide en el resultado de la Práctica Inicial. No obstante lo anterior, este rol debe fortalecerse para contribuir en la formación de los estudiantes que realizan sus prácticas, no sólo en cuanto a lo técnico, sino también en la dimensión actitudinal y valórica (ABANADES, 2016), para así cumplir con las expectativas que los estudiantes tienen del rol del supervisor.

Asimismo, esta práctica resulta útil para el proceso formativo, reafirmando la elección vocacional del estudiante y les prepara para las exigencias de su futuro desempeño laboral. Igualmente se ratifican los beneficios de este proceso para los estudiantes y las empresas, puesto que como dice CRUZ y MORA (2010): "...permite a los estudiantes

aplicar sus conocimientos y dimensionar mejor su futura inserción en el mercado laboral, los empleadores pueden conocer mejor el potencial de los aprendices y las instituciones educativas valoran las oportunidades laborales a las que pueden acceder sus estudiantes”.

En relación a las competencias que buscan desarrollar la FTNS, los estudiantes consideran que las competencias transversales son relevantes para su formación y deben ser fortalecidas, pues a su juicio permiten mejorar sus habilidades relacionales en el entorno laboral, como asimismo, optimizar la relación con los clientes o usuarios, tal como sostienen las investigaciones de SEVILLA y DUTRA (2016) y ASTIGARRAGA, AGIRRE y CARRERA (2017).

Los estudiantes también aprecian que la Práctica Inicial es un espacio de aprendizaje relevante, pues advierten que no siempre es suficiente con lo aprendido en la IES, lo que permite fortalecer la decisión del cambio a un currículum basado en competencias (SOLARI, 2012).

Uno de los roles más destacados por los estudiantes es el del maestro guía de la empresa, quien no sólo actúa supervisando las tareas que debe realizar durante su estancia en ésta, sino que orienta los aprendizajes de los estudiantes, generando como dice PLANAS y ENCISO (2014) una “profesionalización institucionalizada”. Del mismo modo, el maestro guía orienta al estudiante a reconocer con mayor precisión las tareas y los ámbitos de desempeño de su futuro laboral, lo cual permite conducir el aprendizaje hacia ámbitos más

precisos y comprensibles. En este sentido, se ratifica lo expresado en investigaciones que han evaluado la eficacia de la formación práctica y el rol del maestro guía, como es el caso del Modelo VET (PINEDA-HERRERO et al, 2012).

Lo descrito y las evidencias recopiladas, permiten vislumbrar que la FTNS que se requiere, debe orientar sus diseños curriculares y su proceso formativo a mantener fuertes vínculos con el mercado laboral y establecer un intercambio interinstitucional que genere respuestas adecuadas a los desafíos del contexto (OCDE, 2018).

## **VI. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS**

Se observó que los resultados de la Práctica Inicial pueden explicarse por el desempeño académico de los estudiantes, principalmente por los resultados obtenidos en las asignaturas de la especialidad de primer año y, en segundo lugar, por los resultados obtenidos en las asignaturas de carácter transversal del mismo periodo. De acuerdo con esto, es necesario implementar un proceso de seguimiento de los resultados de las calificaciones de los estudiantes para prever el desempeño de éstos en el proceso de Práctica Inicial. Para abordar esto, por ejemplo, podrían determinarse rangos de calificaciones que permita a los estudiantes acceder a la Práctica Inicial directamente y otro rango de calificaciones que les exija, antes de ingresar a esta, realizar una nivelación de aprendizajes, todo ello para

asegurar que esta primera experiencia laboral sea relevante para su formación.

De manera específica, respecto de los aprendizajes transversales en la formación, se requiere potenciarlos como herramientas que permitan a los estudiantes fortalecer sus habilidades relacionales y de personalidad (DAZA, 2016) para asumir su rol como profesionales-técnicos en la empresa.

Respecto al mejor desempeño evidenciado por las mujeres en la Práctica Inicial, esto se puede explicar por lo expresado por investigadores como IZAR et al (2011) y SEPÚLVEDA y UGALDE (2018), quienes señalan que las mujeres poseen una mayor motivación para realizar estudios en educación superior y eligen sus estudios en términos de argumentos vocacionales, lo cual podría igualmente explicar los resultados académicos descritos. Esto igualmente contribuirá a la transformación de la composición de la matrícula en la Formación Técnica, que era eminentemente masculina (RADAKOVICH Y PAPANÓPULOS 2007). Pero requerirá diseñar, estrategias de orientación vocacional al momento de la matrícula con foco en los estudiantes varones y promover estrategias de motivación a los estudiantes de este género.

Por su parte, los resultados poco favorables de los estudiantes en la Práctica Inicial de la jornada vespertina, sin duda podría explicarse como señala GARAY (2009), ya que éstos combinan los estudios con una jornada laboral y/o con una vida familiar donde son responsables

de hijos o parientes cercanos; o en su mayoría han decidido estudiar luego de haber egresado hace años de la educación secundaria. Esto demanda realizar una intervención considerando esta situación y evitar explicar los resultados académicos como una circunstancia inevitable para este tipo de jornada. Más bien, es necesario relevar en el proceso formativo las experiencias laborales de estos estudiantes (vinculadas o no a su área de estudios) y hacerlas significativas en su proceso de formación (DE LA GARZA y NICOLÍN, 2015), para ello, la IES deberá incorporar procesos reflexivos donde vinculen esas experiencias a la formación, para favorecer, sobre todo, la inserción de estos estudiantes al mundo laboral (PLANAS y ENCISO 2014).

En los aspectos valorados por los estudiantes de la Práctica Inicial, se destaca el rol del maestro guía como referente del estudiante para dar sentido y proyección a los aprendizajes alcanzados durante el primer año de su formación. Por tanto, es necesario establecer acciones por parte de la IES que reconozcan el trabajo de estos profesionales de las empresas y de su aporte a la formación de los estudiantes, relevando igualmente la contribución que estos puedan realizar al proceso de enseñanza y la pertinencia del perfil de egreso de las carreras. Por ello, la IES debe otorgar a este rol una especial atención si pretende asegurar un proceso formativo significativo para sus estudiantes y las empresas.

Del mismo modo, urge repensar la pertinencia e implementación del modelo de formación dual en la FTNS, lo cual no sólo permitiría ir alternando la formación en el lugar de trabajo y en la institución

educativa, sino, sobre todo la capacidad de la IES de conectar al estudiante con los requerimientos del sector productivo y otorgarle sentido a los aprendizajes realizados en la Institución educativa, facilitando con ello su inserción laboral.

Para ello, es igualmente importante, que el MINEDUC desarrolle políticas que incentiven la contribución de las empresas en el proceso formativo de los Técnicos, para sostener dicha relación en algo más que acuerdos contingentes y voluntarios.

Como parte de las limitaciones de este estudio, queda como desafío incorporar la visión desde la empresa, para reconocer más argumentos en procesos de implementación de este tipo de prácticas iniciales.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- ABANADES, Marta. 2016. “Nuevo perfil del docente en la educación Superior: formación, competencias y emociones”. **Opción. Revista de Ciencias Humanas y Sociales**, N°. Especial 8: 17-37. Universidad del Zulia. Maracaibo (Venezuela).
- ASTIGARRAGA, Eugenio; AGIRRE, Agustín y CARRERA, Xavier. 2017. “Innovación y cambio en la Formación Profesional del País Vasco. El modelo ETHAZI”. En **Revista Iberoamericana de Educación**. Vol. 74, N°. 1: 55-82. OEI. (España).
- BAUER, Waldemar and GESSLER, Michael. 2016. “Dual Vocational Education and Training Systems in Europe: Lessons learned from Austria, Germany and Switzerland”. In Eicker, F., Haseloff, G., Lennartz, B. (Ed.) **Vocational Education and Training in Sub-Saharan Africa: Current situation and Development**. W. Bertelsmann Verlag, 48-66. Bielefeld

(Germany). Disponible en: <http://dx.doi.org/10.3278/6004570w>. Consultado el: 5.05.2018.

- BISQUERRA, Rafael. 2004. **Metodología de la Investigación cualitativa**. La Muralla. Madrid (España).
- CARRASCO, Pablo y VENABLES, Juan. 2010. “Pertinencia de la formación técnica de nivel superior en relación con la estrategia nacional de innovación para la competitividad”. En **Revista Calidad de la Educación**. N°. 33: 147-182. Santiago (Chile).
- CEDEFOP. 2016. **Governance and financing of Apprenticeship**. Publications Office of the European Union. Luxembourg. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.2801/201055>. Consultado el: 2.07.2017.
- CENTRO DE ESTUDIOS LIBERTAD Y DESARROLLO. 2013. “Gratuidad total universitaria: 5 argumentos de por qué es una política injusta e ineficiente”. Disponible en: <https://goo.gl/bZTBvw>. Consultado el: 18.05.2018.
- CNED. 2018. Índices Educación Superior. Santiago (Chile). Disponible en: <https://goo.gl/6Y1fjs>. Consultado el: 18.05.2018.
- CRUZ, Alejandro y MORA, Alberto. 2010. “Educación técnica – vocacional: buenas prácticas internacionales”. **Tercer Informe Estado de la Educación, CONARE - Programa Estado de la Nación**, (Costa Rica). Disponible en: <https://bit.ly/2pxTaoQ>. Consultado el: 4.06.2018.
- CUEVAS DE LA GARZA, Jose y DE IBARROLA, María. 2015. “Aprender en la Simultaneidad: La perspectiva de los estudiantes que trabajan sobre los saberes y competencias que construyen”. En **Revista Mexicana de Investigación Educativa**. Vol. 20, N°. 67: 1157-1189. Disponible en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662015000400007&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000400007&lng=es&nrm=iso) Consultado el: 5.04.2018.
- DAZA, Cecilia. 2016. “Las competencias específicas en los programas por ciclos propedéuticos en el área de ingeniería en telecomunicaciones: Caso Fundación para la Educación Superior San Mateo”. En **Revista Boletín Redipe**. Vol. 5, N°. 10: 32-48. Red Iberoamericana de Pedagogía.

- DE GARAY, Adrian. 2009. **¿Y cuatro años después?: de cómo los estudiantes de una generación transitan por la universidad.** Ediciones Eon – Universidad Autónoma Metropolitana. Ciudad de Mexico (Mexico).
- DONOSO, Sebastian y CORVALAN, Oscar. 2012. “Formación técnica y aseguramiento de la calidad: enfoque de desarrollo de competencias”. En **Cadernos de Pesquisa**. Vol. 42, N° 146: 612-639. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742012000200015>. Consultado el 15.04.2018.
- DUARTE, Claudio y SANDOVAL, Mario. 2017. “Salir del Liceo como metáfora del Chile contemporáneo”. En **Revista Austral de Ciencias Sociales**. N°. 33: 5-19. Disponible en: <http://revistas.uach.cl/index.php/racs/article/view/1751>. Consultado el 18.04.2018.
- EMOL. 2017. “Déficit de profesionales técnicos en Chile: ¿En qué sectores se necesitan más?”. Disponible en: <http://goo.gl/uCeyNq>. Consultado el: 15.06.2018.
- HINRICHSEN, Carlos. 2003. Proyecto FONDEF: Educación del diseño basada en competencias: un aporte a la competitividad. Disponible en: <https://goo.gl/Vnn3Nr>. Consultado el: 20.05.2018.
- IZAR, Juan; YNZUNZA; Carmen y LÓPEZ, Hector. 2011. “Factores que afectan el desempeño académico de los estudiantes de nivel superior en Rioverde, San Luis Potosí, México”. **CPU-e. Revista de Investigación Educativa**. N°. 12: 1-18. Disponible en: <https://www.redalyc.org/html/2831/283121721005/> Consultado el: 20.04.2018.
- KOTTHOFF, Hans-Georg. 2011. “Between Excellence and Equity: The Case of The German Education System”. **Revista Española de Educación Comparada**. N°. 18: 27-60. Disponible en: <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7557> Consultado el: 25.03.2018.
- LEARRETA, Begoña, CRUZ, Ana. 2012. “Análisis documental sobre el estudiante adulto en la Educación Superior: un perfil emergente de alumnado”. **Revista Iberoamericana de**

- Educación**. Vol. 58, Nº.:3: 1-12. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5895601&orden=0&info=link> Consultado el: 3.03.2018.
- LASSNIGG, Lorenz. 2017. "Competence-based education and educational effectiveness". In Mulder, M. (Ed.) **Competence-based Vocational and Professional Education**. Springer. 667-693. Cham (Switzerland).
- LLISTERRI, Juan; GLIGO, Nicolo; HOMS, Oriol y RUÍZ-DEVESA, Domenec. 2014. **Educación técnica y formación profesional en América Latina. El reto de la productividad**. Editorial CAF, Serie Políticas Públicas y Transformación Productiva, Nº13, Caracas (Venezuela). Disponible en: <https://goo.gl/tyRddJ>. Consultado el: 2.06.2018.
- MIRANDA, Martin. 2003. "Transformación de la Educación Media Técnico-Profesional". En Cox, C. (Ed.). **Políticas educacionales en el cambio de siglo**. Editorial Universitaria. 375-417. Santiago (Chile).
- OCDE. 2018. **Educación en Chile. Revisión de Políticas Nacionales de Educación**. OCDE Publishing. Paris (Francia). Disponible en <http://dx.doi.org/10.1787/9789264288720-es>. Consultado el: 10.06.2018.
- PINEDA-HERRERO, Pilar; QUESADA-PALLARES, Carla; MAS, Oscar; ESPONA, Berta., & GARCIA, Natalia. 2012. "VET efficacy: evaluation of factors in the workplace training". **Procedia-Social and Behavioral Sciences**. Vol. 46: 1390-1394. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.308>. Consultado el: 23.03.2018.
- PLANAS-COLL, Jordi y ENCISO-AVILA, Isabel-Maria. 2014. "Los estudiantes que trabajan: ¿tiene valor profesional el trabajo durante los estudios?". **RIES: Revista Iberoamericana de Educación Superior**. Vol. 5, Nº.: 12: 23-45. Disponible en: [https://doi.org/10.1016/S2007-2872\(14\)71941-9](https://doi.org/10.1016/S2007-2872(14)71941-9). Consultado el: 1.03.2018.
- RADAKOVICH, Rosario y PAPADÓPULUS, Jorge. 2007. Educación Superior y Género en América Latina y el Caribe. En IESALC-UNESCO. **Informe sobre la educación Superior en América**

- Latina y el Caribe 2000-2005**. Editorial Metropolis C.A. Caracas (Venezuela). Disponible en: <https://goo.gl/pqhHfd>. Consultado el: 3.06.2018.
- REGO, Laura; BARREIRA, Eva. & RIAL, Antonio. 2015. “Formación profesional dual: comparativa entre el sistema alemán y el incipiente modelo español”. **Revista Española de Educación Comparada**. N°. 25: 149-166. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.5944/reec.25.2015.14788> Consultado el: 4.04.2018.
- SEPÚLVEDA, Leandro y UGALDE, Pamela. 2010. “Trayectorias disímiles y proyectos individualizados: origen y experiencia educativo-laboral de los estudiantes de centros de formación técnica”. **Revista Calidad en la Educación**. N°. 33: 63-99. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n33.139> Consultado el: 20.01.2018.
- SERVICIO DE INFORMACIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR. 2017. **Informe de Titulación 2016**. Santiago (Chile). Disponible en: <https://bit.ly/2zRhXTE>. Consultado el: 21.06.2018.
- SERVICIO DE INFORMACIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR. 2018. **Informes Retención de Primer año 2017**. Santiago (Chile). Disponible en: <https://bit.ly/2B95kcX>. Consultado el: 21.06.2018.
- SEVILLA, Paola y DUTRA, Guillermo. 2016. **La enseñanza y formación técnico profesional en América Latina y el Caribe: una perspectiva regional hacia 2030**. UNESCO. Santiago (Chile). Disponible en: <https://goo.gl/ZoJvpB>. Consultado el: 3.01.2018.
- SOLARI, Paulo. 2012. “Prácticas Laborales en la Empresa”. **Ponencia presentada en el Seminario sobre Formación Técnica Profesional del Ministerio de Educación**, realizado el 20 de Agosto en Santiago de Chile. Disponible en: <https://goo.gl/SG7Jff>. Consultado el: 4.03.2018.
- UNESCO. 2016. **Estrategia para la enseñanza y formación técnica y profesional (EFTP) (2016-2021)**. UNESCO, Paris (Francia). Disponible en: <https://unevoc.unesco.org/go.php?q=Estrategia+para+la+EFTP+2016-2021> Consultado el: 3.01.2018.



**UNIVERSIDAD  
DEL ZULIA**

---

# **opción**

Revista de Ciencias Humanas y Sociales

Año 34, N° 87, 2018

Esta revista fue editada en formato digital por el personal de la Oficina de Publicaciones Científicas de la Facultad Experimental de Ciencias, Universidad del Zulia.  
Maracaibo - Venezuela

[www.luz.edu.ve](http://www.luz.edu.ve)

[www.serbi.luz.edu.ve](http://www.serbi.luz.edu.ve)

[produccioncientifica.luz.edu.ve](http://produccioncientifica.luz.edu.ve)