

Articulación de itinerarios formativos en la educación superior técnico profesional

Estudio de un caso en una universidad chilena

KATHERINE LÓPEZ ARIAS* | IVÁN ORTIZ CÁCERES**
GLORIA FERNÁNDEZ LOBOS***

La educación superior técnica profesional es vista por un gran número de países como un componente clave del crecimiento económico y de la lucha contra los problemas de empleabilidad y desempleo de los jóvenes y las mujeres de sectores vulnerables. Pero los obstáculos para el desarrollo de las capacidades profesionales de la población vulnerable mediante educación superior técnica son diversos; uno de ellos es la dificultad de articular itinerarios formativos expeditos, el cual se suma a los problemas de acceso. El artículo describe una experiencia novedosa de articulación de itinerarios formativos, impulsada por un organismo gubernamental; en ella, 900 personas de escasos recursos, principalmente mujeres y jóvenes, completaron un programa de formación en oficios y continuaron estudios en carreras afines de Técnico de Nivel Superior en una universidad chilena. Se discute la experiencia desde una perspectiva doble, curricular y valórica, de articulación e inclusión social.

In many countries, higher technical education is seen as a key component for financial growth and for combatting problems of employability and unemployment among young people and women in at-risk sectors. But many obstacles stand in the way of developing professional options for the vulnerable population through higher technical education: one is the difficulty of articulating expeditious educational itineraries, in addition to problems of access. The article describes an innovative approach of articulating educational itineraries, promoted by a governmental organization. In this initiative, 900 low-income women and young people completed a technical training course and continued their higher technical education study programs at a Chilean university. The experience is analyzed from a dual (curricular and value-based) perspective, on social inclusion and articulation.

Palabras clave

Educación técnica
Educación superior
Reconocimiento de estudios
Educación inclusiva
Educación y empleo
Admisión a la universidad

Keywords

Technical education
Higher education
Study program recognition
Inclusive education
Education and employment
University admission

Recepción: 10 de septiembre de 2017 | Aceptación: 15 de diciembre de 2017

* Vicerrectora académica nacional de la Universidad de Aconcagua (Chile). Doctora en Educación por la Universidad de Granada (España). Responsable de Desarrollo Académico de la Universidad, Calidad de la Docencia y Control de Gestión de Carreras de Pre Grado. Publicación reciente: (2015), "Análisis de la gestión de la política educativa del Ministerio de Educación de Chile desde la percepción de estudiantes, docentes y directivos", *Revista Contextos Educativos*, núm. 18, pp. 43-59. CE: katherine.lopez@uac.cl

** Consultor *freelance* en educación; especialista en currículo. Doctor en Psicología por la Universidad Católica de Lovaina (Bélgica). Líneas de investigación: educación técnico-profesional; políticas de equidad e inclusión. Publicación reciente: (2016), "Contacto entre estudiantes de distinto origen social en un escenario social inclusivo", en Paulina Freire, Renato Moretti y Felipe Burrows (eds.), *Aprender con otros. Aproximaciones psicosociales sobre el aprendizaje en contextos educativos*, Santiago, Ediciones Universidad Alberto Hurtado, pp. 233-255. CE: ivanortizc@gmail.com

*** Directora Nacional de Educación Continua de la Universidad de Aconcagua (Chile). Ingeniera en Prevención de Riesgos y Medio Ambiente; profesora de Educación General Básica; gestiona proyectos educativos y de capacitación de jóvenes y adultos. CE: gloria.fernandez@uac.cl

INTRODUCCIÓN

Contribuir a que la población socialmente vulnerable del país —especialmente jóvenes y mujeres— aumente sus niveles de empleabilidad y de ingresos, requiere el mejoramiento de sus capacidades profesionales a través del aumento de oportunidades de educación y formación profesional de nivel superior. Si bien los estudiantes de los dos primeros quintiles¹ de ingreso familiar han triplicado o cuadruplicado su presencia en la educación superior —especialmente en la formación técnica— están aún lejos de las amplias coberturas de los quintiles superiores (Galleguillos *et al.*, 2016). ¿Cómo mejorar las capacidades profesionales de esta población vulnerable, en un contexto socio-educacional históricamente adverso para sus oportunidades de formación de nivel superior? Contexto adverso, tanto por la precariedad del acceso, como porque cuando esta población accede a la educación superior, muchos terminan desertando (MINEDUC, 2012; SIES, 2014). Los elementos de respuesta son diversos y complejos, pero un aspecto crucial es el financiamiento, en un país donde los usuarios deben pagar por la educación superior.² Las políticas de retención también merecen consideración.

Además de estos elementos, surge la necesidad de facilitar la trayectoria de las personas por una ruta formativa eficiente que reconozca sus aprendizajes previos, en la que puedan permanecer luego de ingresar, y que los conduzca a la adquisición de capacidades profesionales de nivel superior. Declarativamente

existe consenso en torno a esta idea, pero en los hechos hay muchos vacíos que se hacen evidentes, principalmente en la falta de políticas que contemplen la articulación curricular en el sistema educativo en su conjunto, y que le den soporte a estas acciones. En este contexto, se requiere mayor articulación entre todas las dimensiones y los actores que componen el sistema de educación técnico profesional; entre otros, es imprescindible la sintonización de programas de estudios que reconozcan aprendizajes previos, esto es, convalidar actividades curriculares o formaciones.

Chile no dispone de una política sistemática de articulación de itinerarios formativos. No es inusual que algunas instituciones universitarias desarrollen estrategias organizacionales de integración vertical, articulando el egreso de educación secundaria con carreras técnicas de nivel superior, y éstas con carreras profesionales de pregrado. Recientemente, en el año 2016, se creó un Marco Nacional de Cualificaciones para la Educación Superior (MINEDUC, 2016b), respecto del cual se espera que contribuya a fortalecer la articulación de itinerarios formativos en este nivel; poco se sabe, no obstante, de su capacidad regulatoria o de su carácter vinculante para todas las instituciones de educación superior.³

Este artículo describe un programa inusual de articulación, mediante el cual el Servicio Nacional de Capacitación y Empleo, organismo dependiente del Ministerio del Trabajo de Chile, coordinó y financió el acceso de más de 900 personas socialmente vulnerables

1 Medida socio económica oficial para calificar a la población chilena de acuerdo a sus ingresos. El quintil de ingreso se calcula ordenando la población (de una región, país, etc.) desde el individuo más pobre al más adinerado, para luego dividirla en cinco partes de igual número de individuos; con esto se obtienen cinco quintiles ordenados por sus ingresos, donde el primer quintil (o Q1, I quintil) representa la porción de la población más pobre; el quinto quintil (Q5, V quintil), representa la población más rica.

2 Después de un amplio movimiento social en pro de la educación como derecho, y de un debate político interminable, la educación superior es gratuita para los hijos de las familias ubicadas en el 50 por ciento inferior de ingresos. En el apartado de "Discusión" se retomará este punto.

3 Otra iniciativa destacable en el mundo del trabajo es el marco chileno de cualificaciones para la formación y la certificación de competencias laborales (Gobierno de Chile- Sistema Nacional de Certificación de Competencias Laborales, 2014). En el año 2014, se publicó este marco de cualificaciones, en respuesta a la necesidad de avanzar en la articulación efectiva del sistema de certificación de competencias laborales y el de capacitación laboral. Otra iniciativa en desarrollo es el marco de cualificaciones técnicas de la educación secundaria. Paradójicamente, falta articulación de todas estas iniciativas entre sí.

a una universidad chilena. Allí debían seguir un programa de formación en un oficio durante seis meses, de nivel 4 en la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), al término de la cual los estudiantes podían continuar en una carrera de técnico de nivel superior (CINE 5), en la misma institución, articulada al oficio en el cual se habían capacitado. Así, se trata de una experiencia de articulación de itinerarios formativos que acontece al interior del nivel terciario, y no entre el nivel secundario y el terciario. Este estudio se refiere a cómo se organizó la articulación para este grupo especial, con la finalidad de apoyar su proceso formativo. Previamente, se introduce al lector en los significados asociados con la articulación de itinerarios formativos, su relación con la masificación y la diversificación de la educación superior, algunas diferencias relevantes que se observan entre países y ciertos factores que la facilitan.

MARCO CONCEPTUAL

Diversificación de la educación técnica profesional

La última clasificación internacional de la educación —CINE 2011 (UNESCO, 2013)— proporciona un marco en el cual los programas de la educación secundaria alta, post secundarios y terciarios (CINE 3, 4, 5, 6 y 7) pueden dividirse en ocupacionales o profesionales, por una parte, y generales o académicos, por otra. En principio, los programas clasificados como profesionales de todos estos niveles constituyen educación técnico profesional (ETP). Los programas de nivel CINE 5, de ciclo corto, suelen estar destinados a impartir competencias profesionales. Estos programas se caracterizan por estar basados en un componente práctico, orientados a ocupaciones específicas y a preparar al estudiante para el mercado laboral. Sin embargo, también pueden facilitar

el ingreso a otros programas de educación terciaria. Los programas académicos de un nivel inferior al “grado” en educación terciaria o nivel equivalente, también se clasifican en el nivel CINE 5.

La educación terciaria —y la postsecundaria— se han convertido en uno de los segmentos del sector educativo de más rápido crecimiento en casi todas las regiones del mundo. Refleja, en gran parte, una creciente demanda de personas formadas en las necesidades del mercado, en el contexto de la globalización y una economía del conocimiento. Pero, principalmente, es consecuencia de la expansión de la educación secundaria. El éxito en el fomento de la matrícula en primaria y secundaria ha aumentado la presión para que se amplíe la educación superior.

La ETP⁴ no es ajena a esta tendencia expansiva; lidera los debates mundiales y las prioridades de los gobiernos en sus agendas de educación y desarrollo nacional. Según Marope *et al.* (2015), este tipo de formación cuenta con un alto nivel de prioridades estratégicas y operacionales de organismos regionales o multilaterales como la Unión Africana, la Comunidad del Caribe, la Unión Europea, el G20, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Organización Internacional del Trabajo y la UNESCO. La ETP es vista por un gran número de países como un componente clave de la solución al crecimiento lento, la pobreza, las desigualdades, la empleabilidad y el desempleo (para los jóvenes y las mujeres, aunque no exclusivamente), y como un medio para abordar problemas sociales de relevancia. En el caso de Chile, la matrícula en la ETP ha aumentado en los últimos 15 años, principalmente en los institutos profesionales (SIES, 2014), considerando la variedad de jornadas (diurno y vespertino) y modalidades, semipresenciales y presenciales, que permiten, a los trabajadores, estudiar en modalidades acordes con su realidad laboral.

4 Tiene denominaciones diferentes en los distintos países; las palabras más usadas para denominarla son “vocacional”, “profesional”, “técnica”, junto a “educación” y “formación”.

De acuerdo con Varghese (2014), la expansión de la educación técnico-profesional posterior a la secundaria no se limita a las universidades. La creciente demanda de competencias variadas en el mercado de trabajo, que incluye conocimientos operacionales o aplicados, así como habilidades y conocimientos técnicos, requiere diversos modos de prestación, una multiplicidad de proveedores y la proliferación de programas de estudio. El autor plantea que la educación posterior al nivel secundario es hoy, en gran parte debido a la ETP, un segmento altamente diversificado en cuanto a instituciones proveedoras, programas, clientela y fuentes de recursos. Junto a las universidades de investigación y de docencia, se incluyen colegios profesionales, politécnicos, colegios vocacionales y otros proveedores que pueden ofrecer cursos para grados, diplomas y certificaciones. En muchos países se han creado institutos de educación superior, con la misión de ofrecer licenciaturas en áreas técnicas y profesionales, como es el caso de las universidades de ciencias aplicadas. A menudo, la financiación pública de programas ocupacionales postsecundarios implica una combinación de fuentes que dan apoyo público tanto a estos programas como a la educación superior más tradicional. En la misma línea, según la OCDE (2014), la gestión de la formación profesional postsecundaria involucra a una compleja red de secretarías de diferentes ministerios, lo cual favorece cierta autonomía de las instituciones y diferencia los roles de proveedores públicos y privados de formación, empleadores y sindicatos.

En consecuencia, en muchos países de diferentes regiones (incluida América Latina) el segmento no universitario, y un segmento emergente de universidades no tradicionales, son vistos como una alternativa frente a las universidades convencionales en la ampliación del acceso, mediante la provisión de

carreras relacionadas principalmente con el empleo. De hecho, los programas de educación y formación profesional de corta duración han tenido más éxito en instituciones distintas a las universidades convencionales y con una fuente de financiamiento independiente; el sector privado ha sido —y es— activo en la provisión de educación terciaria no universitaria. Chile no escapa a esta realidad, con sus institutos profesionales, centros de formación técnica y nuevas universidades privadas, todas ellas instituciones muy activas en la provisión de educación superior, particularmente de ETP (Arias *et al.*, 2015).⁵ Sin embargo, la diversificación en ocasiones confunde a los estudiantes y los empleadores; si bien conlleva ventajas en términos de descentralización e innovación, es responsable de duplicidades de diseño de los programas de estudio y no jerarquiza ni ordena los distintos programas ofertados, lo cual complica las transiciones de un sistema a otro.

Articulación de itinerarios formativos

En un sentido amplio, el concepto de *articulación* en ETP se usa en referencia a la integración sistémica que debe existir entre los diferentes actores, instituciones y políticas relacionados con esta formación para que resulte eficaz en sus propósitos; se promueve la coordinación entre el sistema educativo (secundario y superior), la formación continua y el mercado de trabajo. La articulación de los proveedores de ETP con el sector productivo es un aspecto que ha sido muy enfatizado para proporcionar experiencia formativa a los estudiantes en sus lugares de trabajo, para que el contenido de cada programa profesional responda a las exigencias del mercado laboral, y para que las titulaciones sean reconocidas por las empresas y la industria (OCDE, 2010). La ETP se percibe como un desafío mayor. Para Novick (2010), la articulación remite a la necesidad de generar objetivos comunes, casi tácitos, en diferentes

⁵ Un 38 por ciento de la matrícula de primer año de educación superior corresponde a programas de la modalidad de educación superior técnico profesional en un sistema en el cual la tasa neta de participación en educación superior es de 70.7 por ciento.

áreas, para avanzar en contextos complejos, incluso muchas veces escindidos.

En un sentido más estricto, el término también se refiere a los itinerarios formativos que debiesen asegurar continuidad y fluidez en la progresión de estudios entre diversas instituciones y niveles, especialmente entre la educación secundaria y la superior (PhillipsKPA, 2006). La articulación se describe como un acuerdo de colaboración formal entre instituciones educativas, que permite a un estudiante completar un programa de estudio en una institución y, utilizando los créditos acumulados, obtener un título en otra institución en un periodo más corto de tiempo (O'Meara *et al.*, 2007). Según estos autores, esto es ligeramente diferente de los programas de transferencia, que son más informales: éstos reconocen los créditos obtenidos en una institución, los cuales posteriormente son aceptados por otra institución, pero no necesariamente como parte de un programa o título completo. Sevilla *et al.* (2014) no limitan el concepto de articulación a la fluidez del acceso a los distintos niveles de las trayectorias; conciben el término como la conjunción de elementos curriculares, pedagógicos, institucionales y culturales, los cuales propician el tránsito eficiente y exitoso hacia la educación superior de estudiantes egresados de programas técnicos escolares. Esta concepción integral perfectamente puede ampliarse hacia el tránsito que puede y debe ocurrir entre programas de distinto nivel al interior de la educación superior o terciaria, universitaria y no-universitaria.

Varios estudios del sector ETP plantean la necesidad de proponer titulaciones profesionales de un nivel superior a los graduados de una formación profesional inicial (O'Meara *et al.*, 2007; OCDE, 2014; Marope *et al.*, 2015), ya que les aportaría una estructura de carrera capaz de reforzar y mejorar los estudios iniciales. Las necesidades de continuación (articulada) de estudios, emergen en casos como los siguientes: estudiantes egresados de programas

de secundaria alta vocacional necesitan oportunidades de aprendizaje postsecundario o superior; egresados de programas de educación secundaria alta, académicos o generales, necesitan formación vocacional postsecundaria o terciaria; egresados de programas de formación vocacional inicial, secundarios o terciarios, desean ingresar a programas terciarios académicos; egresados de formación profesional superior de corta duración desean continuar en programas de grado u otros programas de educación superior relacionados, en la misma institución o en otra; trabajadores adultos sin estudios superiores desean estudiar en la educación superior y obtener una titulación.

En todos estos casos, las soluciones potenciales pasarían por crear marcos formales de articulación que faciliten la transición desde los programas vocacionales iniciales a los programas superiores de nivel terciario. Tales marcos contribuirían a mejorar la transparencia de los cursos para evitar las duplicidades y se favorecerían los reconocimientos y convalidaciones. Es indispensable legitimar estos marcos con medidas que garanticen la transparencia y la calidad en los resultados, pues dada la diversidad de instituciones y de programas, a menudo la calidad es variable y esto genera sospechas.

Para efectos de este estudio, la articulación de itinerarios formativos es un proceso de coordinación de planes y programas de estudio que tiene lugar, por una parte, entre o intra niveles educacionales (secundario, terciario y de formación continua) y, por otra, entre o intra instituciones proveedoras de formación. Conlleva el reconocimiento de aprendizajes previos adquiridos, ya sea formal o informalmente (por ejemplo, en el trabajo). El proceso está destinado a facilitar el tránsito y permanencia de los estudiantes en itinerarios formativos desde niveles inferiores a niveles superiores, en cualquier punto de los mismos, mediante la integración de propuestas curriculares, rutas formativas, modelos

pedagógicos, acuerdos institucionales y recursos económicos.

Un elemento de regulación de reconocido potencial para facilitar la articulación de itinerarios formativos son los marcos nacionales de cualificaciones (MNC) (PhillipsKPA, 2006). Los países que han definido MNC, como muchos de la OCDE, suelen tener también mayor articulación de los itinerarios formativos, especialmente al interior de la ETP terciaria, según muestra una revisión de Gaete y Morales (2011). Es un instrumento para el desarrollo, clasificación y reconocimiento de habilidades, conocimientos y destrezas a lo largo de un continuo de niveles agregados. Esta herramienta permite estructurar cualificaciones nuevas y pre-existentes que han sido definidas con base en resultados de aprendizaje, y asume de manera explícita que el aprendizaje se puede obtener en el aula, en el trabajo, o menos formalmente. Los MNC facilitan la comparación entre distintas cualificaciones⁶ y apuntan a la adquisición de bases para mejorar la calidad, accesibilidad o vinculación con el mercado laboral, ya sea al interior del país o internacionalmente (Tuck, 2007; Solís *et al.*, 2013). Los MNC parecen aportar más sistematicidad y más oportunidades a la articulación de itinerarios de formación, en parte porque utilizan un sistema de créditos transferibles que amplía el espacio de oportunidades de articulación. Los créditos facilitan el reconocimiento de aprendizajes previos, son capitalizables y pueden ser transferidos a otro programa, ofrecido por la misma u otra institución.

Los MNC facilitan itinerarios de formación, pues ordenan las cualificaciones en diferentes niveles y clarifican la relación de progresión entre ellas; pero también porque constituyen una regulación de alto nivel, legitimada por los actores del sistema de formación. La gobernanza del o los sistemas tiene un rol decisivo. Gobernanza se refiere a las interacciones entre instituciones, procesos y tradiciones que

determinan cómo se ejerce el poder, cómo se toman decisiones sobre temas de interés público y, a menudo, privados, y cómo actúan las partes interesadas (Oliver, 2010). Según este autor, la complejidad es un rasgo común a todos los mecanismos de gobernanza de ETP, debido a la amplia gama de personas o tipos de estudiantes que los sistemas abastecen, y al número de actores involucrados, tanto en la toma de decisiones como en el financiamiento. En la mayoría de los países hay tres agentes principales en la estructura: i) gobiernos nacionales, estatales y locales/regionales; ii) clientes: empleadores, individuos; y iii) proveedores de formación y organismos de certificación.

Diferencias en la formalización de la articulación en los países

En general, en muchos países desarrollados las articulaciones y transiciones formativas se rigen por la legislación, por principios estables acordados o por un sistema integrado de educación superior; es el caso de Australia, por ejemplo (Gaete y Morales, 2011). Otro caso interesante es Estados Unidos, país que no posee MNC, pero cuyos programas vocacionales postsecundarios de dos años de los Community College están, en la mayoría de los estados, articulados con los programas de educación superior que conducen al grado de *bachelor* mediante un sinfín de acuerdos formales, incentivos y marcos legales, de tal modo que los egresados acortan en dos años la duración de los estudios superiores (O'Meara *et al.*, 2007).

En América Latina, en cambio, los estudiantes dependen mucho de las instituciones de educación superior, ya que éstas pueden decidir individualmente si el estudiante será aceptado o no para un programa de grado y cuántos créditos se otorgarán para las cualificaciones adquiridas. Las experiencias de articulación de itinerarios formativos no son

⁶ "Cualificaciones" es un término que designa un paquete de estándares de aprendizaje, o un programa unificado de aprendizaje, que se juzga que es digno de reconocimiento formal en un certificado (Tuck, 2007).

infrecuentes en estos países, especialmente en aquéllos donde un sector relativamente diferenciado de universidades e institutos politécnicos ofrece carreras técnicas cortas, grados y posgrados de ETP, como Bolivia, Brasil, México y otros (Sevilla, 2017). Pero se trata de experiencias con un nivel débil de formalización. Colombia tiene tal vez los mecanismos más sistemáticos de articulación: ha montado una compleja sincronización de los currículos y programas ETP —incluidos los de secundaria— en ciclos propedéuticos, en que cada grado es una unidad independiente del proceso educativo, pero al mismo tiempo es parte de una cadena secuencial y complementaria (Jacinto, 2013; Sevilla, 2017; UNESCO-UNEVOC, 2013c). Este país ha comprometido la elaboración de un MNC, con créditos transferibles, para los próximos años. En ausencia de MNC, otros instrumentos, como catálogos nacionales de cursos técnicos y ocupaciones, han contribuido a la articulación.

Pertener a instituciones proveedoras de ETP de diferentes niveles, o a conglomerados de instituciones que operan distintos niveles de formación, aumenta las probabilidades de articulación en algunos países de América Latina. En Uruguay, por ejemplo, la Universidad del Trabajo provee ETP en el nivel secundario, terciario y de formación profesional, y con ello garantiza la articulación de itinerarios formativos a sus estudiantes (Ravela, 2014). En Chile, esta modalidad es frecuente.

No obstante, Chile no dispone de una política integral y sistemática de articulación de itinerarios formativos, pero sí de experiencias basadas en acuerdos parciales bilaterales o multilaterales entre instituciones de educación superior (Sevilla *et al.*, 2014). Se puede advertir, en los últimos años, una tendencia significativa a valorar, promover y ejecutar articulaciones de itinerarios formativos en la ETP superior. Algunas instituciones universitarias desarrollan estrategias organizacionales

de integración vertical creando sus institutos profesionales (IP) y centros de formación técnica (CFT) para captar y mantener clientela estudiantil, en el contexto de un mercado muy competitivo de educación superior. De este modo, desarrollan itinerarios formativos preferentemente al interior de su conglomerado, pero no necesariamente con otros, pertenecientes a otras instituciones. Varias de estas instituciones han contado con apoyo técnico y financiero para el fortalecimiento y desarrollo de articulaciones, proporcionado por el Ministerio de Educación.

La articulación entre ETP secundaria y superior —débil en muchos países de la región— se advierte escasa e informal en Chile;⁷ sin embargo, también existen acuerdos institucionales puntuales en virtud de los cuales instituciones terciarias convalidan algunos cursos o programas hechos en la ETP secundaria. Salvo excepciones, no existe propiamente articulación formal clara de itinerarios formativos técnico-profesionales que reconozca los aprendizajes previos de los egresados de ETP secundaria, y que los deje en mejores condiciones de acceso al nivel terciario técnico respecto de sus pares egresados de la enseñanza media científico-humanística.

El Ministerio de Educación publicó el Marco Nacional de Cualificaciones para la Educación Superior en Chile (MINEDUC, 2016b), y generó así una oportunidad para facilitar los itinerarios formativos en el mediano plazo —tanto de orientación académica como técnico profesional— en la educación superior. Define cinco niveles de cualificación, en los cuales están contenidas siete certificaciones asociadas a las credenciales formales que otorga el sistema de educación superior. Integra el Sistema de Créditos Transferibles elaborado y utilizado por las universidades chilenas del Consejo de Rectores; sin embargo, no incluye aún a la ETP secundaria, nivel que aparece muy desconectado de la

⁷ Varios autores detectan esta debilidad; una revisión reciente se encuentra en Sevilla (2017).

educación superior y del empleo. Además, no se sabe todavía cuál será el contexto de gobernanza en que operará el nuevo instrumento; dada la autonomía y diversidad de las instituciones de este nivel educacional, no se vislumbra un acuerdo generalizado.

Paradójicamente, se observa una relativa debilidad de la articulación de itinerarios formativos en la educación superior en países que poseen una ETP secundaria dual, fuerte y exitosa. Alemania estaría en esta situación (Fawcett *et al.*, 2014); así como Holanda y la República Checa (UNESCO-UNEVOC, 2013a; 2013b). En Alemania, la ETP del sistema dual es relativamente independiente de la educación superior general, y como resultado, los jóvenes capacitados a través del sistema dual acceden menos a la educación superior. La alta empleabilidad de los egresados de este sistema operaría como un desincentivo para la continuación de estudios superiores; como trabajadores, además, tienen amplias oportunidades de formación y capacitación en el sistema de formación profesional continua. En estos casos, la articulación funciona mejor entre la secundaria y la formación continua, debido en gran parte a que está mediada por el sector empresarial, tanto en la provisión de formación como de *apprenticeship* y de empleo.

Resulta interesante mencionar el mecanismo formal de articulación conocido como *short-cycle higher education* (SCHE), utilizado por numerosos países que participan del acuerdo de Bologna. Consiste en la oferta de un “primer peldaño” de corta duración y fuerte componente vocacional, articulado formalmente con un programa de más larga duración y complejidad, normalmente conducente al grado de licenciado (Cremonini, 2010). Según este autor, la existencia de estos programas cortos ha contribuido a elevar las tasas de terminación de un primer grado universitario. En efecto, si bien la mayoría de los graduados de carreras cortas prefieren ingresar al mercado de trabajo, un número creciente de ellos decide utilizar su título “corto” para

continuar estudios de un grado completo, sobre todo en los países donde este mecanismo tiene fuertes vínculos con los programas de grado, o donde éstos están integrados en una estructura de estudios de grado.

Completar un certificado de nivel inferior puede ser un puente para seguir estudiando. La suposición subyacente es que los programas vocacionales de “primer peldaño” preparan a los estudiantes, quienes de otro modo no calificarían para matricularse o no podrían completar una cualificación de nivel superior, o hacer una transición exitosa al lugar de trabajo, debido a sus circunstancias sociales o experiencias educativas previas. Oliver (2014) mostró que dos años después de completar la certificación I o II del marco de cualificaciones australiano (formaciones de 6 a 12 meses), era más probable que los jóvenes varones continuaran con un periodo de entrenamiento en empresas, en comparación con otros individuos con características y antecedentes similares. En cuanto a las mujeres, después de dos años, las jóvenes graduadas de los certificados I y II eran más propensas a estar empleadas.

ARTICULACIÓN ENTRE FORMACIÓN EN OFICIOS Y LA CARRERA DE TÉCNICO DE NIVEL SUPERIOR EN LA UNIVERSIDAD DE ACONCAGUA

Es pertinente mencionar la participación del Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (SENCE) en el origen de la experiencia que se relata. El SENCE financia a instituciones de formación acreditadas para que proporcionen capacitación y nivelación de estudios a la población objetivo. En el marco de su misión, uno de sus programas impulsa el empleo mediante la inserción en educación superior de quienes presentan barreras para incorporarse al mundo laboral, como mujeres, jóvenes y personas en situación de discapacidad, correspondientes a la población más vulnerable del país. De este modo, otorga financiamiento

para capacitación en oficios en una institución de educación superior seleccionada mediante un concurso público (SENCE, 2016), y luego, para que los egresados de la formación en oficios continúen estudios como técnicos de nivel superior en esa misma institución.⁸

La población objetivo debía cumplir con los siguientes requisitos: a) encontrarse dentro de los tres primeros quintiles de ingreso familiar, según el instrumento de focalización vigente; b) contar con escasa o nula participación laboral; c) edad entre 18 y 29 años, o mujer entre 30 y 64 años, u hombre y mujer de 16 y 17 años con responsabilidad parental. No contaba como requisito haber terminado la secundaria superior en la rama técnico-profesional. De acuerdo con las bases reglamentarias, los participantes contaron con algunos aportes monetarios durante la formación en el oficio, como subsidio por asistencia diaria (diferenciado según situación del participante), subsidio para cuidado de los niños/as de hasta seis años, y seguro de accidentes.

Este programa gubernamental es ejecutado en varias regiones del país por una veintena

de instituciones de educación superior (universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica), entre las cuales figura la Universidad de Aconcagua (UAC). Esta institución privada fue fundada en 1989, después de la reforma educacional que permitió la creación de universidades y otras instituciones de educación superior privadas, y que hizo posible una notable ampliación de la cobertura de este sector educacional. Es una universidad autónoma desde 2006, pero no se encuentra aún acreditada por la Comisión Nacional de Acreditación. Imparte 26 carreras de CINE 5 y 6 en diversas regiones del país.

Oficios, carreras y mecanismo de articulación

En el marco del convenio con el SENCE, la UAC implementó seis oficios en el primer semestre de 2016 para 900 beneficiarios;⁹ los cursos estaban articulados con tres carreras de técnico de nivel superior (TNS), que se impartieron a partir del segundo semestre de ese año en ocho sedes regionales.

Cuadro 1. Oficios y carreras técnicas articuladas en la UAC

Nombre del oficio	Articulado con carrera TNS
<ul style="list-style-type: none"> • Asistente de recursos humanos • Asistente de costos y presupuestos 	Técnico nivel superior en administración de empresas
<ul style="list-style-type: none"> • Asistente en perforación y tronadura • Asistente en ventilación de minas e higiene industrial 	Técnico nivel superior en minas
<ul style="list-style-type: none"> • Asistente operador en plantas de procesos metalúrgicos extractivos • Asistente de laboratorio de muestras y análisis químico 	Técnico nivel superior en metalurgia extractiva

Fuente: elaboración propia.

⁸ De acuerdo con la legislación vigente, carreras de educación superior técnico profesional son aquellas que confieren la capacidad y conocimientos necesarios para desempeñarse en una especialidad de apoyo al nivel profesional —o bien desempeñarse por cuenta propia— que ofrezcan títulos de técnico de nivel superior, para los cuales sea necesario aprobar un programa de estudios de una duración mínima de 1 mil 600 horas. Corresponde al nivel CINE 5. Por oficio, SENCE define a una actividad laboral para la que se requiere de habilidades manuales y de una serie de conocimientos, todos ellos relativos al trabajo que se ejecuta. Tiene una duración máxima de 450 horas. Correspondería a un programa de nivel CINE 4, o educación postsecundaria no terciaria.

⁹ El programa continuó en la UAC con una nueva cohorte de más de 2000 estudiantes, el año 2017; aquí se describe la experiencia de la cohorte 2016.

Cerca de 80 por ciento de los estudiantes son mujeres, principales beneficiarias del programa. En el Cuadro 2 se observa la presencia de tres grupos de edad bien definidos; el más

numeroso es el de adultos jóvenes, seguido del grupo más joven. Aunque menor en cantidad, el grupo de adultos maduros tiene una presencia importante y son todas mujeres.

Cuadro 2. Sexo y edad de los participantes. Porcentajes

Tramos en años	Hombre	Mujer	Total
18 a 24: jóvenes en edad regular de estudios terciarios	40.2	59.8	100
25 a 34: adultos jóvenes. ¿Segunda oportunidad de estudios superiores?	14.6	85.4	100
35 a 60: adultos más maduros. ¿Última oportunidad?	0	100	100
Total	21.6	78.4	100

Fuente: elaboración propia.

El procedimiento de articulación utilizado por la Universidad consistió en diseñar el perfil y plan de estudios de los oficios a partir del perfil de egreso y plan de estudios de las carreras de técnico de nivel superior. En un sentido estricto, la Universidad no hizo reconocimiento de aprendizajes previos, puesto que no organizó un dispositivo para evaluar los aprendizajes adquiridos antes del ingreso a los oficios, o para reconocerlos por acreditación. En cambio, a partir del análisis del plan de estudios de cada carrera de técnico de nivel superior se planteó la pregunta de cuáles de las asignaturas (completas o parciales), presentes en el plan, podían pasar a constituir el plan de estudios de un oficio afín a la carrera, de tal modo que el oficio quedase constituido como una unidad de formación en sí mismo, con salida laboral propia, y a la vez como un paso previo de la carrera de técnico de nivel superior. Y, por otra parte, que ésta disminuyera su duración. En las próximas líneas se sistematiza el proceso seguido.

Diseño del oficio desde la carrera TNS. Mediante un análisis riguroso de los módulos o programas de asignatura definidos en el plan de estudios de la carrera de técnico de nivel superior, se identificaron los aspectos asociados a competencias procedimentales y de pertinencia para el oficio, seleccionando las asignaturas y

módulos de la especialidad. Para cada carrera TNS se identificaron las capacidades declaradas en el perfil de egreso y se analizaron los programas de asignaturas orientadas a prácticas intermedias propias de la línea de formación troncal. Cada una de estas líneas de especialidad consta de un número específico de asignaturas que cruzan transversalmente el plan de estudios de la carrera. A partir de este análisis, se seleccionó la línea con mayor pertinencia al oficio articulado y se crearon módulos complementarios que permitieran dar cumplimiento al oficio en plenitud. A modo de ejemplo, en el Cuadro 3 se muestran las asignaturas de la carrera TNS en minas —y su ubicación temporal original— que sirvieron de insumos para la creación de módulos técnicos del oficio conducente a TNS.

Desarrollo de los programas del oficio. Con base en el contenido programático de las asignaturas o módulo que sirvieron de insumo para la construcción del oficio conducente a TNS, y de su respectiva correspondencia con el perfil del egresado, se definieron las competencias y aprendizajes esperados del oficio afín; de esta manera, se buscó asegurar el desarrollo de las competencias prácticas necesarias para el ejercicio laboral del oficio. A modo de ejemplo, podemos observar la relación entre los aprendizajes esperados del módulo de

Cuadro 3. Origen de los módulos del oficio “asistente en perforación y tronadura”

Asignatura TNS (original)	Módulo oficio (creado)
Introducción a los procesos mineros y metalúrgicos (sem 1)	Introducción GEO-minero metalurgia
Bases de las operaciones mineras (sem 2)	Operaciones mineras
Perforación y tronadura subterránea (sem 3)	Perforación y tronadura
Prevención de riesgos minero-metalúrgicos (sem 4)	Prevención de riesgos
Comunicación efectiva (sem 1)	Módulo integrado de competencias genéricas (comunicación efectiva, trabajo en equipo, resolución de problemas, liderazgo)
Fundamentos de computación (ofimática) (sem 1)	Herramientas para la búsqueda de empleo y uso de TIC

Fuente: elaboración propia.

Cuadro 4. Relación objetivos de aprendizaje carrera / competencias módulo oficio

Objetivo general asignatura TNS	Aprendizajes esperados del módulo oficio conducente a TNS
<ul style="list-style-type: none"> Comprender las bases de las operaciones mineras, distinguiendo los distintos tipos de trabajo y obras, los procesos por realizar, y las técnicas de muestreo de minerales requeridos en la minería. 	<ul style="list-style-type: none"> Aplicar procedimientos y normas en las operaciones mineras, según tipo de explotación, identificando procesos de muestreo de mineral contenido.
Objetivos asignatura TNS (originales)	Aprendizajes esperados módulo oficio (creado)
<ul style="list-style-type: none"> Conocer los decretos relacionados con la seguridad industrial, identificando cada uno de los articulados que la afectan. Distinguir los distintos tipos de trabajo y obras que se realizan en la minería subterránea y a rajo abierto. Distinguir los distintos procesos de prospección, exploración, preparación y explotación de un yacimiento minero. 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar los decretos de seguridad industrial, N°132, N°594. Distinguir los distintos tipos de trabajo y obras que se realizan en la minería subterránea y a rajo abierto. Distinguir los distintos procesos de prospección, exploración, preparación y explotación de un yacimiento minero.

Fuente: elaboración propia.

Operaciones mineras del oficio y los objetivos de la asignatura TNS de Bases de las operaciones mineras, como se muestra en el Cuadro 4.

organizadas en tres semestres, lo que dio origen a un oficio de 400 horas pedagógicas, realizables en un semestre.

Reordenamiento del plan de estudios de las carreras TNS. Como consecuencia de este proceso, fue necesario reordenar las asignaturas del plan de estudios de las carreras TNS, de manera de asegurar una adecuada coherencia y progresión interna de los aprendizajes, así como la continuidad curricular con el oficio. La carrera TNS original se desarrollaba en cuatro semestres y totalizaba 1 mil 696 horas pedagógicas; después de la creación del oficio disminuyó a 1 mil 200 horas pedagógicas

Formalización del reconocimiento de aprendizajes previos. Luego de realizado el análisis curricular, la Universidad procedió a formalizar la articulación mediante la redacción de las respectivas resoluciones para cada programa articulado. Dichos instrumentos definen la composición del plan de estudios articulado y la definición de las homologaciones a que da lugar cada articulación entre los oficios y la carrera técnica de nivel superior que corresponda.

Cuadro 5. Retención de estudiantes que ingresaron a oficios

Estudiantes que ingresaron al oficio	Estudiantes egresados del oficio	Estudiantes que continuaron ESTP	Porcentaje que ingresó a oficios y siguió TNS
900	816	771	86

Fuente: elaboración propia.

Apoyos a los estudiantes. Desde el comienzo, la universidad comprendió que, junto con dar acceso a estudiantes de sectores vulnerables a una educación de calidad, debía generar los apoyos necesarios que permitieran la permanencia y el éxito académico. Dicha comprensión se sustenta en la experiencia acumulada por las instituciones de educación superior acerca de las dificultades que experimentan muchos estudiantes de nivel socioeconómico bajo para mantenerse y terminar las carreras, cuando logran acceder a la educación superior.¹⁰ Entre otros:

- La Universidad, con la colaboración de su Escuela de Psicología, diseñó e implementó 12 talleres grupales teórico prácticos, con temáticas orientadas al autoconocimiento de los estudiantes, proyecto de vida, contexto académico, redes de apoyo, conocimiento del entorno, inclusión y trabajo. Si bien este componente estaba definido claramente en las bases de la licitación, allí se establecía la realización de sólo cuatro intervenciones individuales y grupales.
- Extensión a los beneficiarios de las actividades del programa regular de retención y rendimiento estudiantil en primer año. Las actividades de este programa fueron dictadas por el tutor académico de cada sede y, en algunos casos, por un docente adicional (pedagogo, educador especial, psicopedagogo, psicólogo), con experiencia en

trabajo con personas que inician su formación técnica o universitaria. La misión del tutor académico aseguró que los estudiantes que enfrentaban dificultades académicas y biopsicosociales tuvieran oportunamente la adecuada atención o apoyo que permitiera la continuidad en el programa. Constituyó un factor relevante en el éxito del proceso de articulación, retención estudiantil y continuidad de estudios de los alumnos.

- Para cada plan formativo de oficio conducente a TNS se desarrollaron manuales de especialidad técnica y transversal elaborados por docentes seleccionados según el área de formación. Los especialistas construyeron este recurso de acuerdo a los módulos y contenidos definidos en la propuesta seleccionada.

Resultados de retención. En la ejecución del proyecto, la Universidad logró un alto porcentaje de participantes que articularon (86 por ciento), como resultado del trabajo realizado, no sólo en el aspecto formativo curricular, sino también en otras acciones potenciadas en lo socio-emocional y socio laboral.

Significado del programa para los estudiantes y los docentes

Sin pretensiones de evaluar el programa, se realizaron entrevistas a una muestra no representativa de estudiantes, con el fin de averiguar el significado que para ellos estaba

¹⁰ Se estima que más de la mitad de los estudiantes chilenos que ingresan a la educación superior no completan el programa en que se matricularon, la mayoría de los casos por deserción. Afecta más a los que no tienen ayuda crediticia para pagar los estudios, a los que no rindieron la Prueba de Selección Universitaria (PSU) o a aquellos cuyo promedio no supera los 475 puntos, y a los hijos de padres sin educación universitaria (Gobierno de Chile-MINEDUC, 2012). Es decir, a quienes tienen un perfil muy parecido al grupo en cuestión.

teniendo la experiencia. Las respuestas de los 16 estudiantes de todas las sedes se saturaron rápidamente y convergieron en una estructura de respuestas similares. Como era previsible, el programa es muy apreciado, por la oportunidad de movilidad social que abre a esa población, además de que se reconocen los esfuerzos de organización. Los siguientes son extractos de los relatos estudiantiles:

Esto, para mí, es bastante importante, porque estudiar no es fácil y, además de eso, es caro, y sí, estudiar gratis es una oportunidad súper grande... de ampliar mis capacidades, de ampliar mis fronteras, significa mucho para mí (estudiante de Calama).

Significa todo, porque es una puerta que se me abre para seguir estudiando en el futuro, porque la idea mía es seguir con la ingeniería (estudiante de Puerto Montt).

Pienso que ha sido una buena experiencia, porque es una oportunidad que se nos está dando a nosotros de poder estudiar algo, ya que no tenemos la oportunidad de hacerlo normalmente (estudiante de San Felipe).

También se entrevistó a algunos docentes, con el mismo propósito. Ellos perciben positivamente el aporte que significa para la autoestima de los estudiantes y para las oportunidades de empleo y mejoramiento de sus condiciones de vida. En general visualizan el programa como un aporte para la movilidad social, que debería impactar de manera significativa en la empleabilidad de las personas.

Esto para ellos les ha cambiado la vida, su forma de ver las cosas, la posibilidad que ellos tienen, tener la posibilidad de tener un título técnico... es un gran beneficio para ellos, y ellos tienen que saber aprovechar, para ellos sí es grande, es bueno (docente de Calama).

Lo valoro de una manera positiva, porque efectivamente es una herramienta de movilidad social y es parte de lo que la universidad postula dentro de su misión y visión como institución, que es ser un agente motivador y de movilidad y de acceso a la educación (docente 1 de Temuco).

Un aspecto interesante del relato de los docentes se relaciona con la percepción que tienen del grupo:

Considero que es una excelente herramienta para nuestras alumnas, para que tomen confianza de sí mismas, porque con estas dos participaciones he percibido la carencia, desvalorarse a sí misma y que este curso Más Capaz les permite a ellas a revalorarse como mujer, como mamá y como personas (docente 2 de Temuco).

Esta percepción se acompaña de otra, que parece ser su consecuencia natural, en términos de la preparación de los docentes para trabajar con este tipo de estudiantes. Consideran que, dados los objetivos del programa, y el público objetivo al que está dirigido, los docentes no sólo requieren tener un conocimiento técnico o teórico sobre lo que enseñan, sino que también requieren contar con herramientas afectivas para el trabajo con estudiantes en situación de vulnerabilidad social. En ocasiones, se ven enfrentados a las problemáticas derivadas de las carencias afectivas de sus estudiantes, para lo cual requieren de habilidades “blandas”, como la empatía para el trabajo y la atención de sus estudiantes de manera personalizada. Esto queda expuesto en las siguientes citas:

Me faltan herramientas para tratar con las carencias afectivas, con la persona. Hay herramientas que siento que no las tengo. Hay temas como cuál es mi visión a largo plazo y al tocar lo más profundo del ser, como algunas

que se han puesto a llorar, porque no son capaces por el contexto o mirar su historia (docente de Temuco).

Para todos los docentes de las carreras técnicas debería existir más capacitación, para enfrentar no desde un punto de vista académico, sino desde un punto de vista que tiene que ver con el manejo en el aula de clases (docente de La Serena).

DISCUSIÓN

Pese a que se reconoce la necesidad de articulación de itinerarios formativos, no se ha avanzado en Chile al ritmo que se necesitaría, debido a varias razones: a las sospechas que se diseminan entre las instituciones de educación superior en relación a la calidad de los programas de estudio de las otras; a las dificultades de coordinación entre diferentes ramas del gobierno a cargo de la gestión de los sectores educativos; y a la dificultad de dar continuidad a las iniciativas gubernamentales. La experiencia que se acaba de relatar es una iniciativa que se escapa del patrón de articulación entre instituciones de un mismo conglomerado: un organismo gubernamental hace posible el acceso de población vulnerable a la educación superior mediante su financiamiento. La articulación entre el oficio y la tecnicatura, en este caso, opera como estrategia de retención.

El marco de cualificaciones de la educación superior es un avance, pero se requiere fortalecer la gobernanza de la ETP. La existencia de un MDC no es una condición suficiente para la articulación formal. Más decisiva parece la robustez de la gobernanza, con o sin marco. Desafío no menor, si se considera que un rasgo común a todos los mecanismos de gobernanza de ETP, es la complejidad, debido a la magnitud de los sistemas involucrados y al número de actores con intereses diversos, entre ellos, los ministerios de Educación y del Trabajo, así como las instituciones de educación superior y el sector productivo.

El problema no es identificar instituciones responsables de generar mecanismos formales de articulación, sino encontrar modos de ponerlas de acuerdo, en un contexto caracterizado por la complejidad, como se señaló en un punto anterior. El Estado central, a través de un organismo transversal de alto nivel, debería asumir un rol estratégico: coordinar, convocar y liderar las negociaciones, cediendo poder en beneficio de la inclusión de los actores relevantes.

En la articulación desarrollada por la UAC, al mismo tiempo que se creó el oficio, se reestructuró la carrera TNS original, mediante una articulación curricular “programática”. La UAC no articuló una carrera corta con carrera de grado académico, como Holanda y muchos otros países europeos. En cierto modo, articuló un paso previo en la cadena, siempre en el contexto de la educación superior: una formación muy corta de tipo vocacional —oficio— con una carrera corta también vocacional —tecnicatura. Se presume que el “primer peldaño” cumple una función de preparación y de prueba, cuya finalización exitosa da confianza en sí mismos a estos estudiantes, normalmente excluidos de la educación superior, y motivación para continuar los estudios. Éste habría sido el caso de la gran mayoría de los estudiantes al finalizar la formación en oficios. Hubiese sido interesante confirmar esta presunción en las entrevistas realizadas a la muestra de estudiantes; de lo contrario, se puede plantear que bastaba con financiar el ingreso directo a las TNS. Por cierto, una limitación del relato de esta experiencia es no haber esperado a evaluar su impacto en el empleo.

A diferencia de la estrategia europea SCHE, que permite al egresado de la carrera corta continuar con una carrera de grado académico en otra universidad, el caso que hemos abordado en este artículo no incluye, en su diseño, esta característica. Una recomendación de este estudio es, precisamente, coordinar a las instituciones de educación superior que implementan el programa del SENCE para que,

al menos entre ellas, la articulación entre los oficios y las carreras TNS afines sea transferible.

La realidad educativa descrita en estas líneas no es sólo una experiencia de articulación de itinerarios formativos. La población estudiantil que ingresa a los oficios y luego a las carreras de TNS es beneficiaria de un programa del Estado para favorecer sus oportunidades futuras de empleabilidad; es población en riesgo de desempleo, socioeconómicamente vulnerable y, en su mayoría, mujeres. En este sentido, se trata también de una experiencia de inclusión social y de acceso a la educación superior. La articulación de itinerarios formativos, especialmente en la educación técnico profesional, también puede leerse como requerimiento de equidad social.

Esta realidad educativa ocurre en un contexto político de reformas educativas ampliamente discutidas, que culminaron con la aprobación de una ley que permite la gratuidad de la educación superior para 50 por ciento de las familias de ingreso más bajo.¹¹ Por otra parte, en Chile y en otras partes del mundo se observa un interés creciente por adscribirse a la concepción de educación inclusiva, en la línea de lo que la UNESCO entiende por esto.¹² Varios documentos del Ministerio de Educación, explicativos de las reformas en curso, mencionan recurrentemente esta concepción (MINEDUC, 2016a). Producto de este ánimo, en parte, surgió la Ley N°20.845 de Inclusión Escolar. Si bien esta ley regula los procesos de admisión escolar para favorecer una distribución socioeconómicamente heterogénea de la matrícula,

también establece, en su artículo 1°, que “el sistema propenderá a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes...”. La educación superior no ha sido ajena a este ánimo.

En las instituciones de educación superior adscritas a la ley de gratuidad, los estudiantes de los deciles más bajos de ingreso llegan a las aulas en las mismas condiciones que —y junto con— compañeros de los otros deciles que pagan por sus estudios; es lo que sucedió el año 2017, primer año de vigencia de la ley. Esto contribuyó a que en muchas aulas se produjera algún grado de mixtura social.¹³ En la experiencia de la UAC que se acaba de relatar, no fue del todo así. Los estudiantes financiados por el SENCE conformaron, en la mayoría de los casos, grupos separados de los estudiantes de los planes de estudios regulares (mallas no articuladas), de manera que constituyeron un foco académico de prioridad dentro de la universidad. A este grupo se entregaron apoyos adicionales a los corrientes, destinados a que lograran permanencia en la experiencia formativa que habían comenzado. No sería exagerado decir que este grupo recibió un trato protector, atendiendo a su fragilidad académica, la que a su vez se originaría en su condición de vulnerabilidad social.

Dado el contexto de reformas educativas inclusivas, la estrategia anterior se podría discutir. La inclusividad se sustenta en una perspectiva de derechos; es el derecho a la educación de todas las personas lo que daría fundamento

11 En realidad, se trata de la llamada ley corta de gratuidad, consistente en una modificación de la ley de Presupuesto 2016 que aumenta las partidas presupuestarias del Ministerio de Educación, con ese propósito. En el año 2017 la gratuidad se hizo efectiva para los postulantes pertenecientes a los 5 deciles de más bajos ingresos, en aquellas instituciones de educación superior (universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica) adscritas al sistema, acreditadas y sin fines de lucro.

12 De acuerdo con diversos textos de la UNESCO (2005, 2009, 2015), la educación inclusiva es un proceso que comporta la transformación de los centros de aprendizaje para atender a todos los estudiantes, en especial a aquéllos que requieren mayor protección, tales como: pueblos indígenas, migrantes, poblaciones rurales, diversidad sexual y de género, privados de libertad, con discapacidad, con alguna enfermedad y con dificultades de aprendizaje, para brindar oportunidades de aprendizaje a todos los jóvenes y adultos. Tiene por objetivo acabar con la discriminación arbitraria y toda forma de exclusión social, que es consecuencia de actitudes negativas y de una falta de atención a la diversidad.

13 Esta situación ha ocurrido desde hace mucho, en distintas magnitudes, según el tipo de plantel, desde que estudiantes de los quintiles inferiores de ingreso tuvieron acceso a la educación superior gracias a la ampliación de créditos y becas (Leyton *et al.*, 2012).

a los esfuerzos de apoyo al ingreso a la educación superior y permanencia en ella a los estudiantes. Esta concepción se opondría a otra, sustentada en la condición de beneficiarios que se atribuye a este grupo, sujetos de políticas sociales focalizadas compensatorias. Por otra parte, la inclusión educativa conlleva diversidad en el aula, en la medida que allí convergen todos sin discriminación, situación de la que se esperan ventajas para el aprendizaje.

En el corto o mediano plazo el programa del SENCE, que hizo posible esta experiencia gracias a su aporte financiero, podría ver afectada su continuidad. No sólo porque estaría sujeta a confirmación por el próximo gobierno a principios del año 2018, sino porque, en el

nuevo contexto de gratuidad, no se justificaría su continuación, en la medida que esa misma población puede acceder a educación superior por derecho propio. Para la UAC sería una pérdida importante de la experiencia acumulada con estudiantes vulnerables y de captación de recursos financieros, porque todavía no es elegible como destino universitario por los estudiantes, de acuerdo con la ley de gratuidad.

La ley de gratuidad de la educación superior está teniendo un impacto significativo en la composición social del estudiantado de este nivel, generando un contexto educacional socialmente diverso; será difícil para las instituciones abstraerse de esa lógica

REFERENCIAS

- ARIAS, Elena, Mauricio Farías, Carolina González-Velosa, Cristóbal Huneeus y Graciana Rucci (2015), *Educación técnico profesional en Chile*, Santiago, BID.
- CREMONINI, Leon (2010), *Short-Cycle Higher Education: An international review*, Enschede, Universiteit Twente-School of Management and Governance-Center for Higher Education Policy Studies.
- FAWCETT, Caroline, Gwen El Sawi y Christine Allison (2014), *Tvet Models, Structures and Policy Reform, Evidence from the Europe & Eurasia Region*, United States Agency for International Development.
- GAETE, Marcela y Raquel Morales (2011), "Articulación del sistema de educación superior en Chile: posibilidades, tensiones y desafíos", *Calidad en la Educación*, vol. 35 núm. 2, pp. 51-89.
- GALLEGUILLOS, Pilar, Tania Hernández, Fabián Sepúlveda y Rodrigo Valdés (2016), *Reforma a la educación superior: financiamiento actual y proyecciones*, Santiago, Ministerio de Hacienda.
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación (MINEDUC) (2012), "Deserción en la educación superior en Chile", *Serie Evidencias*, año 1, núm. 9, pp. 1-12.
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación (MINEDUC) (2016a), *Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas*, Santiago, MINEDUC.
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación (MINEDUC) (2016b), *Marco nacional de calificaciones de la educación superior*, Santiago, División de Educación Superior.
- Gobierno de Chile-Servicio de Información de Educación Superior (SIES) (2014), *Panorama de la Educación Superior en Chile 2014*, Santiago, Ministerio de Educación-División de Educación Superior.
- Gobierno de Chile-Servicio Nacional de Capacitación y Empleo de Chile (SENCE) (2016), "Ficha de diseño Programa + Capaz", Santiago, Ministerio del Trabajo y Previsión Social.
- Gobierno de Chile- Sistema Nacional de Certificación de Competencias Laborales (Chile Valora) (2014), *Marco de calificaciones para la formación y certificación laboral: resumen ejecutivo*, Santiago, Ministerio del Trabajo y Previsión Social.,
- JACINTO, Claudia (2013), *Incluir a los jóvenes, Retos para la educación terciaria técnica en América Latina*, París, UNESCO-IIEP.
- LEYTON, Daniel, Alba Vásquez y Valentina Fuenzalida (2012), "La experiencia de estudiantes de contextos vulnerables en diferentes instituciones de educación superior universitaria (IESU), resultados de investigación", *Revista Calidad la Educación*, vol. 37, núm. 2, pp. 61-97.
- MAROPE, P.T.M., B. Chakroun y K.P. Holmes (2015), *Unleashing the Potential: Transforming technical and vocational education and training*, París, UNESCO Publishing.

- NOVICK, Marta (2010), "La compleja integración 'educación y trabajo': entre la definición y la articulación de políticas públicas", en UNESCO (ed.), *Educación y trabajo: articulaciones y políticas*, Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPÉ-UNESCO, pp. 205-231.
- OLIVER, Damian (2010), "Complexity in Vocational Education and Training Governance", *Research in Comparative and International Education*, vol. 5, núm. 3, pp. 261-273. DOI: <https://doi.org/10.2304/rcie.2010.5.3.261>
- OLIVER, Damian (2014), "Lower-level Qualifications as a Stepping Stone for Young People", *Australian Journal of Labour Economics: A journal of labour economics and labour relations*, vol. 17, núm. 1, pp. 15-33.
- O'MEARA, Ron, Teresa Hall and Mindy Carmichael (2007), "A Discussion of Past, Present, and Future Articulation Models at Postsecondary Institutions", *Journal of Technology Studies*, vol. 33, núm. 1, pp. 9-16.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), (2010), *Learning for Jobs, OECD Policy Review of Vocational Education and Training*, París, OECD Publishing.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) (2014), *Skills Beyond School: Synthesis Report, OECD Reviews of Vocational Education and Training*, OECD Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264214682-en>
- PHILLIPS KPA (2006), *Giving Credit when Credit is Due. A national study to improve outcomes in credit transfer and articulation from vocational and technical education to higher education. Final Report*, Canberra, Department of Education, Science and Training.
- RAVELA, Pedro (coord.) (2014), *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay-2014*, Montevideo, Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- SEVILLA, María Paola (2017), *Panorama de la educación técnica profesional en América Latina y el Caribe*, Serie Políticas educativas, Santiago, CEPAL.
- SEVILLA, María Paola, Mauricio Farías y Marcela Weintraub (2014), "Articulación de la educación técnico profesional: una contribución para su comprensión y consideración desde la política pública", *Calidad en la Educación*, vol. 41, núm. 2, pp. 83-117.
- SOLÍS, Carolina, Ramón Castillo y Trinidad Undurraga (2013), "Un marco de cualificaciones para la capacitación y la certificación de competencias laborales en Chile", *Calidad en la Educación*, vol. 39, núm. 2, pp. 237-269. DOI: <http://doi.org/10.4067/S0718-45652013000200009>
- TUCK, Ron (2007), *An Introductory Guide to National Qualifications Frameworks, Conceptual and Practical Issues for Policy Makers*, Ginebra, International Labour Organization (ILO), ILO Publications, en: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/instructionalmaterial/wcms_103623.pdf (consulta: julio de 2017).
- UNESCO (2005), *Guidelines for Inclusion: Ensuring access to education for all*, París, UNESCO, en: <http://unesco.org/educacion/inclusive> (consulta: julio de 2017).
- UNESCO (2009), *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*, París, UNESCO, en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf> (consulta: julio de 2017).
- UNESCO (2013), *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE 2011*, Montreal, UNESCO-Instituto de Estadística.
- UNESCO (2015), Foro Mundial sobre la Educación 2015, 19-22 de mayo de 2015, Incheon, República de Corea, <http://es.unesco.org/world-education-forum-2015/> (consultado en julio 2017).
- UNESCO-UNEVOC (2013a), *World TVET Database Netherlands*, Bonn, International Centre for Technical and Vocational Education and Training.
- UNESCO-UNEVOC (2013b), *World TVET Database Czech Republic*, Bonn, International Centre for Technical and Vocational Education and Training.
- UNESCO-UNEVOC (2013c), *World TVET Database, Colombia*, Bonn, International Centre for Technical and Vocational Education and Training.
- VARGHESE, N.V. (2014), "Diversification of Post-Secondary Education: An Overview", en N.V. Varghese (ed.), *The Diversification of Post-Secondary Education*, París, UNESCO-International Institute for Educational Planning, pp. 21-43.