

LA CONTINUIDAD EN LA FORMACIÓN DE TRABAJADORES EN EL SECTOR DE LA ESTP

El reconocimiento de aprendizajes previos en perspectiva comparada



Introducción

El reconocimiento de aprendizajes laborales previos se ha convertido en un tema fundamental tanto para la investigación en educación superior como para la formulación de políticas públicas (Cooper, Ralphs & Harris, 2017; Jacobs, 2018; OECD, 2018). Distintas causas explican este renovado interés. En primer lugar, la masificación de la educación superior ha resultado en una mayor heterogeneidad de la población estudiantil, con un segmento considerable que desarrolla trayectorias laborales y educacionales en paralelo (Brunner & Miranda, 2016; Marginson, 2016; Scott, 2019). A continuación, la diversificación vertical y horizontal de los sistemas de educación superior ha conducido a una creciente diversificación de los propósitos de las instituciones y sus programas de enseñanza, con la emergencia de distintos modelos de funcionamiento para el sector, incluyendo sectores vinculados de manera más estrecha con los mercados laborales (Benavides et al., 2015; Lemaitre & Zenteno, 2016; van Vught, 2019). Finalmente, en el marco de una mayor relevancia asignada al valor productivo del conocimiento, representada en conceptos como “sociedad del conocimiento”, “sociedad de la información” o “sociedad postindustrial” (Steinbicker, 2011), la homologación de los saberes adquiridos fuera de las instituciones educativas tradicionales se ha convertido en un desafío nacional fundamental.

En este contexto, la discusión acerca de los mecanismos institucionales diseñados para el Reconocimiento de Aprendizajes Previos (RAP) ha adquirido una importancia central. Como exploraremos en este estudio, Chile no ha sido una excepción en este respecto, ofreciendo la experiencia internacional interesantes sugerencias para mejorar la institucionalidad nacional. Este informe se organiza en las siguientes secciones. En primer lugar, se presenta el marco analítico para estudiar el reconocimiento de aprendizajes previos adquiridos en el mundo laboral, distinguiendo según su centralización/descentralización y la posibilidad de homologación de conocimientos adquiridos fuera de las instituciones educacionales tradicionales (1). En segundo lugar, se presentan los casos de Australia, Estonia, Canadá, Estados Unidos, Holanda y Portugal en función de estas dimensiones (2). Tercero, se presenta el caso chileno en detalle, prestando especial atención a las políticas públicas impulsadas durante la última década (3). El informe finaliza con un breve resumen y sugerencias de política pública para el sector (4).

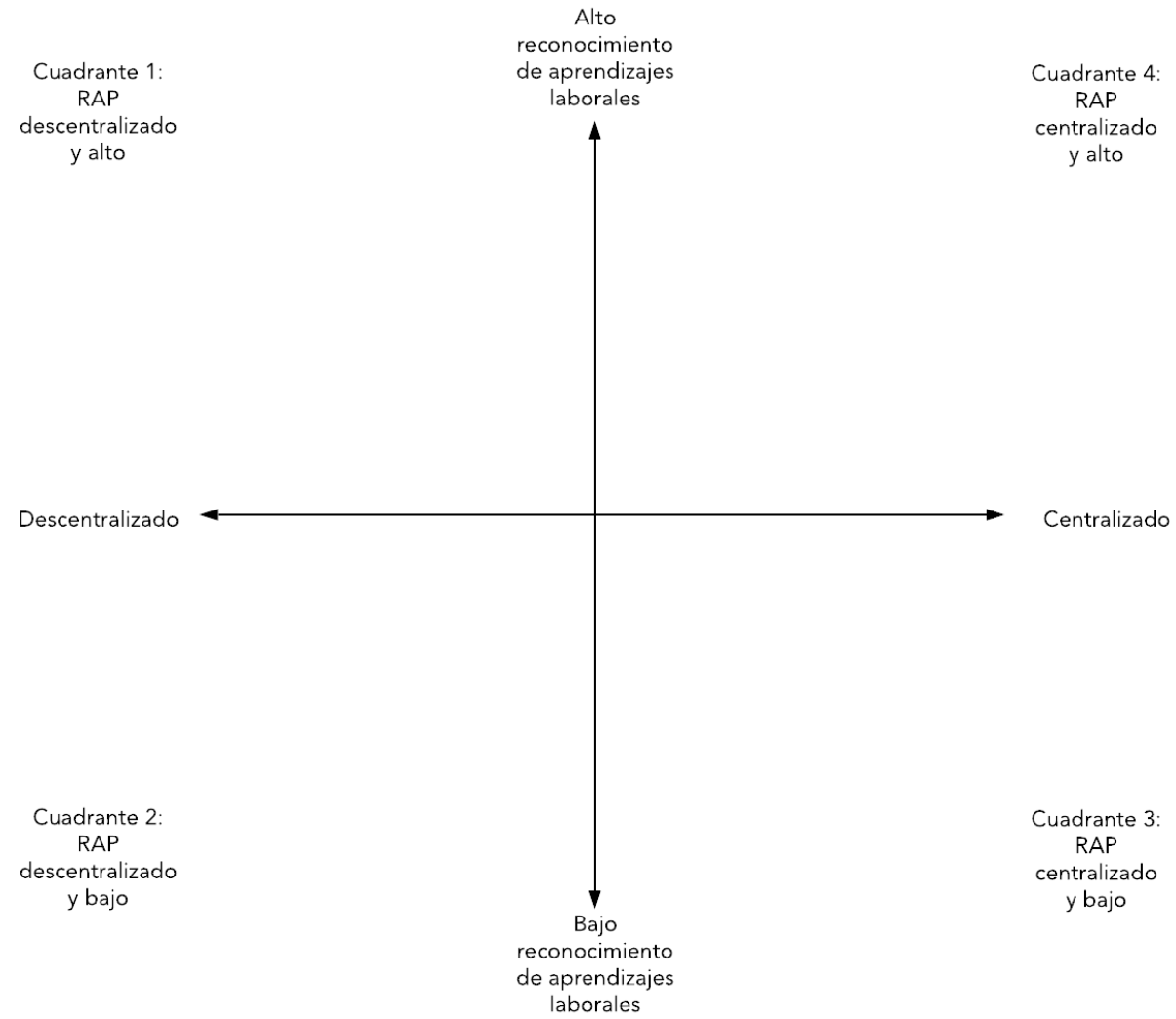
1. Marco conceptual

Si se examina la literatura comparada sobre los mecanismos de reconocimiento de aprendizajes fuera del sistema educativo, es posible reconocer dos dimensiones centrales. En primer lugar, el grado de centralización y descentralización de los sistemas de ESTP (Aggarwal, 2015; Garnett & Cavaye, 2015; Msiska, 2017). Esta dimensión refiere al modo en que el reconocimiento de aprendizajes se configura en este sector. En este aspecto, es posible identificar tres modos fundamentales: sistemas centralizados, en que los procedimientos a seguir en el reconocimiento de aprendizajes son definidos a nivel nacional, con escasas variaciones tanto a nivel de los territorios como entre las instituciones y sus programas. A continuación, sistemas intermedios en que, si bien existen lineamientos centrales, su modo de implementación recae sobre las propias instituciones TP, generando de esta manera importantes variaciones entre los diferentes programas. Finalmente, sistemas descentralizados, en que las decisiones de reconocimientos de aprendizajes, así como los contenidos adquiridos en el trabajo que son considerados como relevantes educativamente son definidos según los criterios de las instituciones de educación superior.

Por otra parte, la dimensión del grado de reconocimiento de aprendizajes laborales, correspondiente a la extensión en que los conocimientos adquiridos como resultado de la participación de los estudiantes en el mundo del trabajo son aceptados como relevantes en la formación otorgada por las instituciones de ESTP (Bohlinger, 2015; Lima & Guimarães, 2016; Mikkonen et al., 2017). Es posible identificar tres modelos distintos en esta dimensión. En primer lugar, un nivel alto de reconocimiento, en que existen numerosos vínculos de homologación de aprendizajes entre el sector laboral y la ESTP. Luego, un sistema intermedio, con diferentes grados de desarrollo en términos de convalidación de los conocimientos adquiridos en el trabajo según el tipo de programa. Finalmente, un sistema con baja compatibilidad en que, en general, los saberes adquiridos en el mundo del trabajo y en la ESTP forman compartimentos estancos, sin conexión en términos de transferibilidad.

Tomando como base estas dimensiones, y combinándolas entre sí, es posible generar un esquema de análisis comparado del reconocimiento de aprendizajes laborales en la ESTP (Gráfico 1).

Gráfico 1. Reconocimiento de aprendizajes laborales: tipos ideales



2. Reconocimiento de aprendizajes previos en perspectiva comparada

2.1. Australia

La implementación del sistema de reconocimiento de aprendizajes previos en Australia responde a una política nacional, introducida en 1993 por el gobierno como parte del sistema nacional de calificaciones (Australian Qualifications Framework o AQF) (Advisory Board, 2004; Australian Qualifications Framework, 2019). Este sistema opera bajo la administración directa del Consejo Ministerial de Educación, Empleo y Asuntos Juveniles (1) y está conformado por representantes de la Australian Qualifications Framework Council, el Australian Information & Communications Technology In Education Committee (AICTEC), el Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority, la National Education & Training Statistics Unit, la Curriculum Corporation, Education.Au y, finalmente, la Australian Universities Quality Agency.

Los principios que guían el reconocimiento de aprendizajes previos por parte del AQF son:

- El AQF proporciona un marco para diseñar, desarrollar y emitir calificaciones reconocidas dentro de Australia.
- El AQF apoya el desarrollo de diferentes vías de convalidación y transferencia de créditos que pueden consistir en, o pueden incluir, reconocimiento de aprendizajes previos.
- El reconocimiento de aprendizajes previos es fundamental para el desarrollo de un sistema de educación y capacitación postobligatorio abierto, accesible, inclusivo, integrado y es clave para que las personas puedan desarrollarse a partir de su aprendizaje formal, no formal e informal.
- No existe un modelo de reconocimiento de aprendizajes previos que sea adecuado para todas las calificaciones y todas las situaciones. En particular, diferentes sectores dan lugar a diferentes modelos. Por tanto, el modelo de reconocimiento de aprendizajes previos que se implemente debe estar alineado con los resultados, metas y objetivos de la calificación.
- El sistema de reconocimiento de aprendizajes previos debe reconocer el aprendizaje independientemente de cómo, cuándo y dónde se adquirió, siempre que el aprendizaje sea relevante para el aprendizaje o los resultados de competencia en una materia, unidad, módulo, curso o calificación (Advisory Board, 2004; Australian Qualifications Framework, 2019)

En términos generales, el sistema australiano de reconocimiento de aprendizajes previos tiene por objetivo que las personas puedan postular al reconocimiento de habilidades, conocimientos y experiencias que han adquirido previamente por medio de aprendizajes informales y no formales. En particular, este aspecto está diseñado para delegar las tareas de reconocimiento en organizaciones de formación reconocidas por el gobierno (registered training organisations o RTOs) las cuales, como hemos explorado en los boletines anteriores, son organizaciones que brindan educación y capacitación en ESTP, cuyas calificaciones y certificaciones son reconocidas y aceptadas por la industria y otras instituciones educativas en toda Australia. Las personas pueden presentar solicitudes a las RTOs para ver sus aprendizajes reconocidos y, de esta manera, obtener un grado indicativo de su posición respecto de los distintos niveles de calificaciones establecidos a nivel nacional. Los postulantes deben demostrar, sea mediante evaluaciones o prácticas in situ, que pueden realizar las tareas correspondientes a su nivel de aprendizajes (UNESCO-UNEVOC, 2018).

En este sentido, un aspecto esencial es que dicho reconocimiento se encuentra diseñado específicamente para atender a las características de las distintas áreas económicas, distinguiendo, por ejemplo, entre conocimientos vinculados al turismo, la aeronáutica, la agricultura (Australian Qualifications Framework Council, 2012). Se cumple, de esta manera, con el propósito general de la ESTP australiana de vincular la formación de la ESTP con las necesidades de la industria y el mercado laboral, impulsando el acceso a un curso a pesar de no haberse cumplido los requisitos académicos previos, otorgar crédito por el cumplimiento parcial o completo de un curso y responder a las demandas de la profesión.

En efecto, el reconocimiento de aprendizajes laborales es utilizado activamente por las instituciones de ESTP como un indicador del nivel formativo del postulante. Los conocimientos previos son reconocidos en la forma de créditos en las mallas curriculares de cada programa. Estos créditos –según el marco australiano de calificaciones– representan el valor asignado a los conocimientos adquiridos por el estudiante, reflejando la cantidad de aprendizaje requerido para lograr una calificación y abriendo de este modo nuevas posibilidades en términos de reconocimiento de aprendizajes previos y articulación entre instituciones de educación superior TP (Australian Qualifications Framework Council, 2012; Australian Qualifications Framework, 2019).

Estos créditos pueden ser utilizados de dos maneras. Por una parte, como mecanismo alternativo de acceso a un curso o calificación, de modo tal que un estudiante puede obtener acceso a un curso o calificación de la ESTP mediante transferencia de créditos. Por otra, se pueden también reconocer cursos alternativos de nivel equivalente aun cuando los estudiantes no posean un certificado de completitud del último año de educación escolar, lo que facilita la convalidación parcial o total de cursos necesarios para una cualificación.

De acuerdo con la lógica del Gráfico 1, es posible caracterizar el sistema de reconocimiento de aprendizajes previos en Australia como de centralización intermedia-alta en términos de la organización de los procesos de reconocimiento de aprendizajes laborales. Por otra parte, Australia exhibe un amplio grado de reconocimiento de aprendizajes gracias a la existencia de procesos de convalidación y transferencia de créditos de ESTP impulsados tanto a nivel de la administración central como por parte de los subsectores económicos organizados y representados en las distintas provincias del país.

2.2. Estonia

El reconocimiento de aprendizajes previos en Estonia está enmarcado en la política nacional de validación del aprendizaje no formal e informal. Esta validación está regulada por ley, si bien ni el proceso ni la práctica se han definido todavía claramente, conviviendo distintos marcos regulativos, incluyendo la Estrategia estonia de aprendizaje permanente 2020, el programa de educación de adultos 2016-2019, el programa de educación vocacional 2016-2019 y el programa de educación superior 2016-2019, entre otras normas.

El marco legal general que sostiene este tipo de validación fue establecido en 2008 con la Ley de Profesiones. Esta norma distingue entre ocho niveles de calificación, creando un marco integral de calificaciones consistente, a su vez, en cuatro sub-marcos para educación general, educación técnico profesional, educación superior y áreas específicas de desarrollo profesional. La creación e implementación de este marco se basó en los principios de responsabilidad y garantía de calidad de las calificaciones establecidos por el Parlamento Europeo, siendo su propósito la validación de las competencias individuales, proveer de iguales oportunidades para su evaluación y reconocimiento, promover el aprendizaje a lo largo de la vida y la movilidad en el interior del sistema educativo y entre el sistema educativo y el mercado del trabajo y, por último, expandir las oportunidades de sectores antes excluidos de poder cursar estudios en la educación superior (CEDEFOP, 2016a).

En este contexto, la validación es comprendida en Estonia como un proceso que ayuda a una institución reconocida a evaluar la competencia de un solicitante en función de criterios específicos. Los criterios clave de evaluación están diseñados para evaluar cómo el conocimiento, las habilidades y las aptitudes del solicitante coinciden con los requisitos de ingreso de la institución educativa, los resultados de aprendizaje del programa o de sus secciones y los requisitos de competencia de cada uno de los estándares ocupacionales.

Si bien el sistema estonio de ESTP ha logrado establecer criterios unificados, ellos operan de modo que cada institución es responsable de implementar la validación incluyendo la recolección de información, el proceso de guía y asesoría al estudiante y, finalmente, su certificación. A pesar de esta fuerte orientación a la descentralización, es preciso reconocer que el sector de la ESTP ha generado en los últimos años una serie de espacios para compartir mejores prácticas a través de la creación de mesas de trabajo, en que participan representantes de las instituciones TP, expertos y empleadores (CEDEFOP, 2016a).

Como consecuencia, la implementación de la validación en Estonia está, en la práctica, fuertemente determinada por los intereses de las instituciones de educación superior y los consensos entre agrupaciones intermedias compuestas por sus representantes. En efecto, en el proceso de reconocimiento de los aprendizajes previos, el comité de evaluación (establecido por un comité de calificación ocupacional dentro de cada institución de ESTP o por acuerdo entre varias instituciones) evalúa las competencias laborales de los solicitantes con respecto a los requisitos de las normas de calificación ocupacional con base en los criterios establecidos en las reglas y procedimientos para otorgar la calificación. De esta manera, la competencia ocupacional de una persona se evalúa y reconoce en función del aprendizaje obtenido con independiente si éste fue formal, no formal o informal.

Si ubicamos a Estonia en el Gráfico 1, es posible caracterizar su sistema de reconocimiento de aprendizajes previos en términos de centralización intermedia, dada la importancia central de la política nacional de validación del aprendizaje no formal e informal, la difusión de las buenas prácticas de reconocimiento de aprendizajes previos y la aplicación autónoma en las instituciones de los principios y recomendaciones ahí señalados. Por otra parte, Estonia exhibe un grado intermedio-bajo de reconocimiento de aprendizajes laborales dado que no se ha especificado su aplicación en la política nacional de validación de aprendizajes formales e informales, resultando de esta manera en un componente optativo que cada institución evalúa cómo y en qué grado implementar.



2.3. Portugal

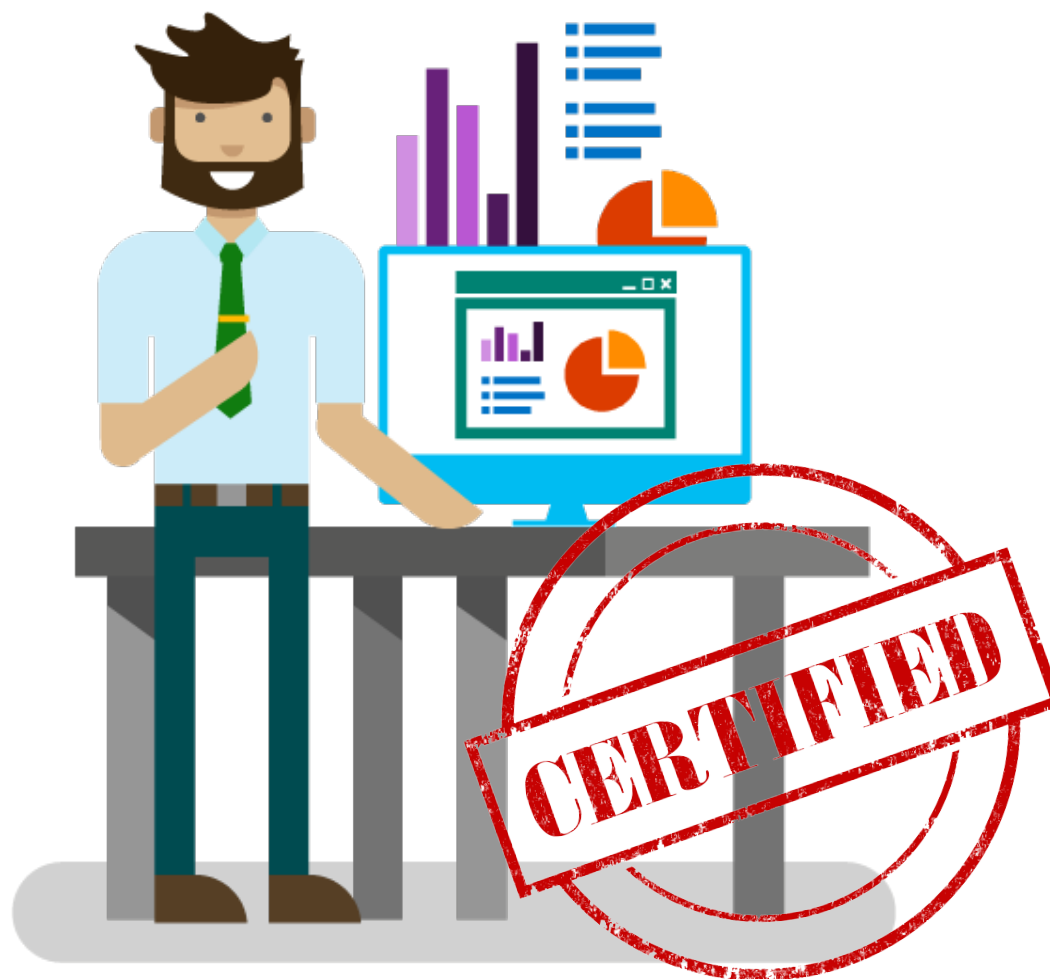
En Portugal, el reconocimiento del aprendizaje no formal e informal se realiza a través del sistema nacional para el reconocimiento, validación y certificación de competencias. La validación del aprendizaje no formal e informal en la educación superior y en la ESTP en particular se caracteriza por su elevado grado de estandarización, respecto de las herramientas utilizadas como en relación a los conocimientos evaluados en los profesionales. A pesar de lo anterior, este proceso se suele llevar a cabo en la práctica por los Centros para la Calificación de la Enseñanza Profesional, organizaciones de administración autónoma creadas por la Dirección General de Estadísticas de Educación y Ciencia y la Agencia Nacional de Calificación y Educación Vocacional (CEDEFOP, 2016b).

Al momento de desarrollar los procesos de homologación de conocimientos, estos centros se vinculan con organismos de capacitación sectoriales o entidades que actúan en campos económicos específicos, si bien esta opción no siempre se encuentra aparejada con la utilización de herramientas diferenciadas de validación del aprendizaje no formal e informal, como en el caso australiano. En la práctica, la certificación formal de las competencias laborales es llevada a cabo por un jurado conformado por formadores, representantes de empleadores y sindicatos, los cuales evalúan los conocimientos de los estudiantes en relación con los estándares nacionales nacionalmente (CEDEFOP, 2018a).

Dichos estándares son, a su vez, el resultado de la generación de consensos entre los Consejos para la Calificación de la Enseñanza Profesional. Estos Consejos están formados por expertos, representantes ministeriales, interlocutores de la sociedad civil, empresas, centros de formación y centros tecnológicos y se centran en 16 áreas económicas distintas, como el sector agroalimentario, artesanía y joyería, comercio y marketing, la industria de la construcción y el urbanismo, la cultura, el patrimonio y la producción de contenidos. Sumado a lo anterior, estos consejos tienen entre sus tareas la responsabilidad de mantener el Catálogo Nacional de Calificaciones actualizado, por ejemplo, mediante la construcción de herramientas que sean consistentes con las demandas específicas del sector de los estudiantes adultos que aspiran hoy a ver reconocida su experiencia laboral.

Aunque esto no es exclusivo para los certificados adquiridos a través de la validación estandarizada nacionalmente, es preciso considerar que esta certificación produce una serie de problemas, en tanto ésta no siempre es reconocida internamente por los representantes de organizaciones sectoriales del mundo del trabajo como es el caso, por ejemplo, del gremio de los electricistas (CEDEFOP, 2016b). Enfrentados a esta situación, los estudiantes se suelen ver forzados a perseguir dos certificaciones profesionales simultáneamente: por una parte, la que resulta de la validación nacional de los aprendizajes previos y, por otra, la asociada a las demandas propias de cada área

Las coordenadas de Portugal en el Gráfico 1 ubican a su sistema de reconocimiento de aprendizajes previos como centralizado en base a las disposiciones definidas por los Centros para la Calificación de la Enseñanza Profesional. Por otra parte, este país exhibe un grado reconocimiento de aprendizajes laborales medio-bajo debido a la débil integración de modelos de reconocimiento de aprendizajes laborales en las instituciones públicas y además la no convalidación entre formación en TP y los certificados gremiales o sectoriales.



2.4. Holanda

El reconocimiento de aprendizajes previos en Holanda representa una parte fundamental de la política educacional de este país. La validación se considera necesaria para aumentar la empleabilidad de individuos y empleados reconociendo su aprendizaje previo y produciendo, en base a éste, certificados de experiencia; obtener información sobre las capacidades de los empleados para crear una combinación óptima entre perfiles ocupacionales y programas de aprendizaje en el trabajo y, finalmente, aumentar la empleabilidad de las personas al reconocer y posiblemente acreditar su aprendizaje previo para de este modo acortar la duración de los programas de formación (CEDEFOP, 2016c).

En esta dirección, a principios de 2014 se presentó una nueva política relacionada con la validación del aprendizaje no formal e informal. La política se llamó “Educación superior flexible para adultos” (flexibel hoger onderwijs voor werkenden) y fue impulsada por el gobierno (Rijksoverheid, 2016) con el objetivo general de ampliar las oportunidades de validación para los ciudadanos holandeses. El resultado de esta reorientación está estrechamente relacionado con hacer del reconocimiento de aprendizajes una herramienta exitosa tanto en los procesos de aprendizaje como de empleo, además de impulsar la generación de buenas prácticas en el uso de herramientas de evaluación y homologación de conocimientos, tanto a nivel nacional como entre sectores económicos.

Esta estrategia nacional y sectorial resulta en dos vías paralelas de reconocimiento de aprendizajes, similar a lo que ocurre en el caso de Portugal. Por una parte, la vía nacional de reconocimiento de aprendizajes se encuentra altamente formalizada y depende de la comparación de los conocimientos de los postulantes con los estándares nacionales de calificación. Para cumplir con este objetivo las instituciones de educación superior utilizan herramientas como pruebas, carteras electrónicas de perfiles laborales y evaluaciones de competencia basadas en el Sistema Europeo de Créditos para la Enseñanza y Formación. (CEDEFOP, 2018b). Por otra, la vía sectorial presta mayor atención a los resultados de aprendizaje en contextos específicos, como empleos, voluntariados o actividades sociales, sin necesariamente vincularlo con las dimensiones del marco nacional de calificaciones o la obtención de una certificación. Los resultados de aprendizajes previos de los individuos se validan, por lo tanto, según los estándares de cada sector e industria los cuales, si bien son definidos en conjunto con representantes de las instituciones y tienen por objetivo principal elevar la empleabilidad de los postulantes y no la convalidación de aprendizajes.

La existencia de procedimientos paralelos de homologación de conocimientos a nivel nacional y sectorial ha resultado en que el reclutamiento y selección de personal en los sectores públicos y privados holandeses incorpora grupos objetivos sin requisitos educativos formales, pero con certificados de sus competencias laborales. Como consecuencia, se ha generado una cultura del aprendizaje basada en la idea que los conocimientos adquiridos en contextos profesionales y educacionales son igualmente válidos, dando lugar a políticas de retención de personal, reubicación laboral, empleabilidad y continuidad de estudios basada en este principio de organización ante que en los niveles de formación académica.

Es posible caracterizar el sistema de reconocimiento de aprendizajes previos holandés como centralizado en función a la política de vía nacional de reconocimiento de aprendizajes que se encuentra altamente formalizada en los estándares nacionales de calificación. Por otra parte, Holanda exhibe un alto grado de reconocimiento de aprendizajes laborales debido, en primer lugar, a que el gobierno ha definido como objetivo central del sistema mejorar a empleabilidad en el país y, en segundo lugar, porque la vía sectorial permite una mayor coordinación entre los subsectores económicos permitiendo así mecanismos diferenciados para certificar aprendizajes laborales previos.



2.5. Canada

La organización del reconocimiento de aprendizajes laborales en Canadá es altamente descentralizada, con distintas iniciativas a nivel federal y provincial que han ido consolidando una tradición y un corpus de iniciativas y políticas. El propósito de este tipo de reconocimiento es que los individuos sean capaces de identificar, documentar, someter a evaluación y obtener reconocimiento de sus aprendizajes previos, con independencia si éstos fueron adquiridos en instituciones educativas o en el trabajo. Sus objetivos incluyen permitir que los individuos puedan sistematizar sus experiencias y aprendizajes para dar cuenta mediante criterios objetivos de sus habilidades y capacidades y que puedan perseguir sobre estas bases nuevas metas profesionales y educativas; impulsar a las instituciones educativas, así como los lugares de trabajo, organismos profesionales y otras organizaciones, a acreditar los saberes y habilidades de sus miembros y, finalmente, aprovechar los recursos por parte de las industrias, evitando la inutilización de aprendizajes mediante la certificación de las competencias previas de los empleados (OECD, 2007; Singh, 2015).

Para cumplir con estos propósitos, el sistema de reconocimiento de aprendizajes laborales opera con importantes diferencias entre provincias y territorios. En este sentido, provincias como Saskatchewan y Manitoba poseen una tradición importante de políticas para la convalidación de conocimientos no formales e informales. Por su parte, provincias como Alberta y Nueva Escocia han avanzado solo en las últimas décadas en la creación de marcos de cualificaciones que favorezcan la convalidación de distintos saberes. Como puede apreciarse a partir de estos ejemplos, el desarrollo de políticas de reconocimiento en Canadá es altamente variable, con diferentes niveles de implementación (OECD, 2007; Singh, 2015).

En paralelo a estas iniciativas, existen sistemas de reconocimiento de aprendizaje diseñados por organismos y subsectores profesionales, los cuales pueden operar tanto a nivel provincial como federal, y son responsables de la convalidación de aprendizajes en áreas específicas del conocimiento. Un ejemplo de este tipo de iniciativas es el Colegio de Terapeutas Respiratorios de Ontario, el cual el órgano rector establecido por el gobierno provincial para regular la terapia respiratoria en Ontario y así garantizar el interés público.

En este sentido, el reconocimiento de aprendizajes se ha convertido en un componente creciente de la educación y la ocupación a nivel provincial. Las provincias suelen ofrecer exámenes estandarizados llamados Pruebas de Desarrollo Educativo General (General Educational Development, GED), que permiten que quienes aprueben estas evaluaciones reconozcan los aprendizajes que se adquirieron fuera de las instituciones educativas. Esta calificación es aceptada por la mayoría de las instituciones de formación postsecundaria, especialmente en el sector de la ESTP, como un indicador de la competencia de los postulantes antes de ingresar en el programa formativo al que hayan optado (OECD, 2007; Singh, 2015).

A nivel de las instituciones, existen dos estándares para evaluar y reconocer los aprendizajes previos conocidos como desarrollo de portafolio (portafolio development) y el proceso de desafío (challenge process). El portafolio es un registro que verifica logros de aprendizaje y los relaciona con los requisitos de un programa de educación específico. Con este fin, considera una descripción de las metas educativas y profesionales, los resultados de aprendizaje y declaraciones de competencia, una documentación que verifica el aprendizaje previo y un registro cronológico de experiencias de aprendizaje significativas.

En lo que respecta al proceso de desafío, éste consiste en una vía para convalidar los aprendizajes previos, incluida la experiencia laboral, en créditos de cursos. Su diseño difiere según la institución educativa y los organismos reguladores a que ellos adscriben, pero generalmente incluyen instancias de evaluación de los documentos educativos y logros profesionales que el postulante consiguió en su experiencia laboral mediante entrevistas, exámenes orales, pruebas de rendimiento, ensayos y autoevaluaciones, entre otros medios.

El examen en detalle de la provincia de Ontario muestra el grado de descentralización del reconocimiento de aprendizajes laborales previos en este país. Esta provincia posee su propio marco de calificaciones, diseñado de acuerdo con sus necesidades de desarrollo económico, el Marco de Calificaciones de Ontario (Ontario Qualifications Framework, OQF). El OQF describe los requisitos mínimos para la convalidación de créditos de modo tal que cada

generar políticas y prácticas para reconocer el aprendizaje previo informal y no formal sobre estas definiciones, permitiendo la convalidación de la experiencia laboral. Para cumplir este objetivo, su normativa integra los examinados procesos de desarrollo de portafolio y proceso de desafío los cuales en esta región se denominan "equivalencia" y "desafío" (Ministry of Colleges and Universities, 2020).

A su vez, la evaluación de aprendizajes previos se adecúa a los objetivos de cada plan de estudio y sus aprendizajes esperados, lo cual es supervisado por el Ministry of Colleges and Universities, institucionalidad veedora de los currículos en la provincia de Ontario. Los aprendizajes previos son evaluados y supervisados por esta institucionalidad curricular de modo que puedan homologarse respecto de los niveles de logro y aprendizajes esperados para cada curso en los programas de estudio.

Considerado esto, el nivel de logro de un estudiante se registra como calificación porcentual en relación con su logro en otros cursos. Las estrategias de evaluación para el proceso de desafío deben incluir, en el caso de Ontario, pruebas formales y otras estrategias de diseñadas según los requisitos de cada curso en particular. Se espera que las pruebas formales tengan un equilibrio entre el trabajo escrito y la demostración práctica que sea apropiada para la materia/disciplina. Por su parte, otras estrategias de evaluación pueden incluir la evaluación de tareas escritas, demostraciones de expertise, trabajo de laboratorio y cuestionarios o la observación del trabajo de los estudiantes in situ. El director de cada institución o programa de

responsable de desarrollar y administrar las pruebas formales y de determinar qué estrategias de evaluación son las más apropiadas para cada curso. Como ejemplo, el Niagara College Canadá indica que los estudiantes que aspiren a ver su experiencia laboral reconocida educativamente deben elaborar un portafolio que contenga un resumen de sus actividades laborales, una documentación de sus conocimientos asociada a dichas actividades, la descripción de sus trabajos previos y referencias suficientes que acrediten el rol desempeñado. Una vez presentado este portafolio, el estudiante puede rendir un examen y ver su experiencia reconocida, acaso el comité evaluador –designado por el director del programa– considera esto conveniente.

Si colocamos a Canadá en el Gráfico 1, es necesario considerar su sistema de reconocimiento de aprendizajes previos como medianamente descentralizado debido a las numerosas iniciativas a nivel federal y provincial que han ido consolidando una tradición en esa dirección. Por otra parte, Canadá exhibe un alto grado de reconocimiento de aprendizajes laborales debido a que se han difundido diferentes modelos e instrumentos para convalidar dichos aprendizajes en créditos transferibles a cursos en programas TP.



2.6. Estados Unidos

En Estados Unidos existe una importante tradición de reconocimiento de aprendizaje laborales, con raíces históricas que llegan al GI Bill, *Servicemen's Readjustment Act* (General Records of the United States Government, 1944) y la experiencia de los veteranos de la Segunda Guerra Mundial a quienes se les otorgaron créditos universitarios en reconocimiento de su entrenamiento militar. Al igual que Canadá, este país muestra un elevado grado de descentralización en este respecto si bien, a diferencia de este país, el peso mayor tiende a caer sobre las instituciones de educación superior antes que las provincias. Actualmente se estipula que alrededor del 50% de todas las instituciones educativas ofrecen alguna clase de reconocimiento de aprendizaje, si bien se reconoce que no todas ellas llegan al público de manera efectiva y que, por tanto, los grupos de trabajo de las instituciones deben posicionar mejor el tema (CAEL & HCM, 2012).

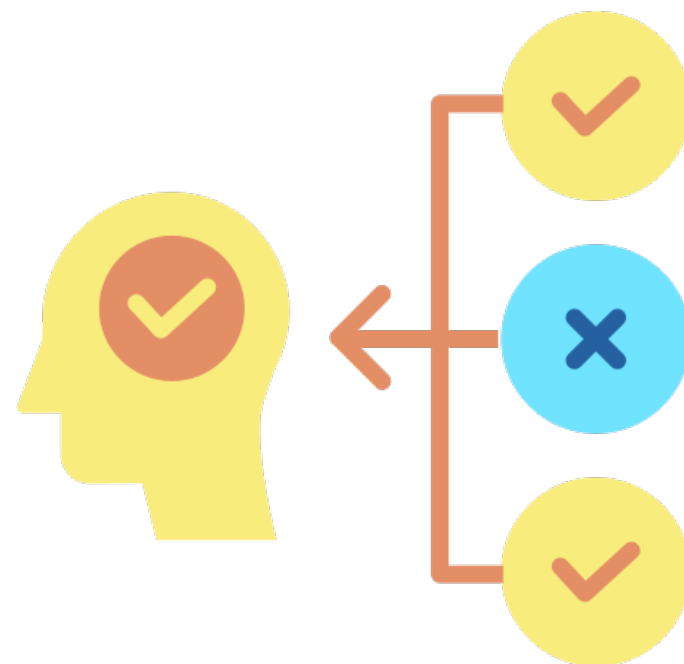
En este sentido, existe una notable diversidad en términos de la institucionalización a nivel estadual de las iniciativas de reconocimiento de aprendizajes. 24 de los 51 estados poseen una política institucional en esta dirección. A su vez, solo nueve estados poseen políticas informativas sobre los costes asociados a los procesos de homologación de aprendizajes, once tienen un sistema para convertir la experiencia laboral en créditos académicos y solo ocho tienen políticas de transferencia institucional según niveles de aprendizaje (ECS, 2017).

El examen de un estado particular permite comprender una modalidad de reconocimiento de aprendizajes laborales en Estados Unidos. En este sentido, Kansas es considerado como uno de los estados más desarrollados en esta materia, en tanto posee una política institucional que es vinculante para todas las instituciones de educación superior TP con independencia de su propietario. Especialmente importante en este contexto es el Comité de Créditos de Kansas. Este comité ha construido un sistema de convalidación de aprendizajes previos, poniendo particular énfasis en el reconocimiento de la experiencia laboral de los estudiantes y en su utilización como criterio de toma de decisiones de admisión por las instituciones de la zona. (Kansas Credit for Prior Learning College Steering Committel, 2014).

En particular, el Plan Estratégico de este comité establece como objetivo aumentar el nivel de reconocimiento de habilidades adquiridas en el mundo del trabajo por parte de las instituciones de educación superior. Para ello, mediante políticas de incentivos consistentes, accesibles y, más importante, estandarizadas promueve que las instituciones reconozcan la importancia de los créditos como mecanismo de evaluación de los aprendizajes previos.

Por el lado de las instituciones de ESTP de Kansas, ellas se basan en la propuesta de créditos de este comité para evaluar los aprendizajes de los estudiantes. Sin embargo, consideran también –además de las prioridades que cada organización estipule– la certificación otorgada por organizaciones especializadas en sectores económicos particulares. Ejemplo de este tipo de certificación incluyen las licencias de piloto comercial o técnico aeronáutico, otorgada por órganos privados, o la licencia de competencia, entregada por el Departamento de Agricultura de Kansas tras una prueba de conocimientos y habilidades, las cuales a continuación pueden ser utilizadas como créditos en cursos de formación TP (Kansas State Department of Education, 2017).

Volviendo al Gráfico 1, es posible caracterizar el sistema de reconocimiento de aprendizajes laborales previos en Estados Unidos como uno altamente descentralizado. Por otro lado, el grado de utilización de dichos instrumentos es disímil y varía a nivel estadual. Si bien en estados como Kansas existe un sistema muy avanzado, el cual permite coordinar organizaciones gremiales y subsectores económicos para la convalidación de créditos transferibles a cursos y programas de formación, esta no es la realidad en la mayoría de los estados que exhiben un bajo nivel en el reconocimiento de aprendizajes laborales previos.



3. Reconocimiento de aprendizajes laborales en Chile

En comparación con estos sistemas nacionales de ESTP, el reconocimiento de aprendizajes laborales en Chile posee una estructura altamente descentralizada, si bien muestra una marcada tendencia hacia la centralización luego de la creación del Marco Nacional de Cualificaciones Técnico Profesional. A su vez, en lo que respecta al grado de convalidación de los conocimientos adquiridos en el mundo del trabajo, éste es relativamente reducido, si bien existe un creciente número de iniciativas generadas al nivel de las instituciones TP.

En efecto, la homologación educacional de los conocimientos adquiridos en el mundo del trabajo ha experimentado transformaciones importantes durante la última década. Los gobiernos de Michelle Bachelet (2014 – 2018) y Sebastián Piñera (2018 – 2022) impulsaron una serie de reformas en el sector destinadas a mejorar la articulación de la formación TP y el mundo del trabajo. En este sentido, la construcción de un Marco de Cualificaciones para este sector fue uno de los objetivos centrales de la administración educacional de Bachelet, iniciativa continuada y profundizada en el gobierno de Piñera mediante la Agenda de Modernización de la Formación Técnico Profesional destinada a mejorar la integración entre educación media técnica, ESTP y el sector productivo (Revista de Educación, 2019).

La iniciativa más importante a nivel nacional en este sentido fue la creación del Sistema Nacional de Cualificaciones Técnico Profesional. La construcción de este marco fue impulsada por el Ministerio de Educación en conjunto con la Corporación de Fomento a la Producción, el Servicio Nacional de Capacitación y Empleo, dependiente del Ministerio de Trabajo y Previsión Social, la Comisión del Sistema Nacional de Certificación de Competencias Laborales y Fundación Chile. A su vez, participaron también directivos de instituciones formativas secundarias y terciarias, especialistas en currículos, asociaciones gremiales de trabajadores y empleadores, diseñadores y ejecutores de políticas de diversos organismos del Estado y expertos nacionales e internacionales (MINEDUC – CORFO, 2017).

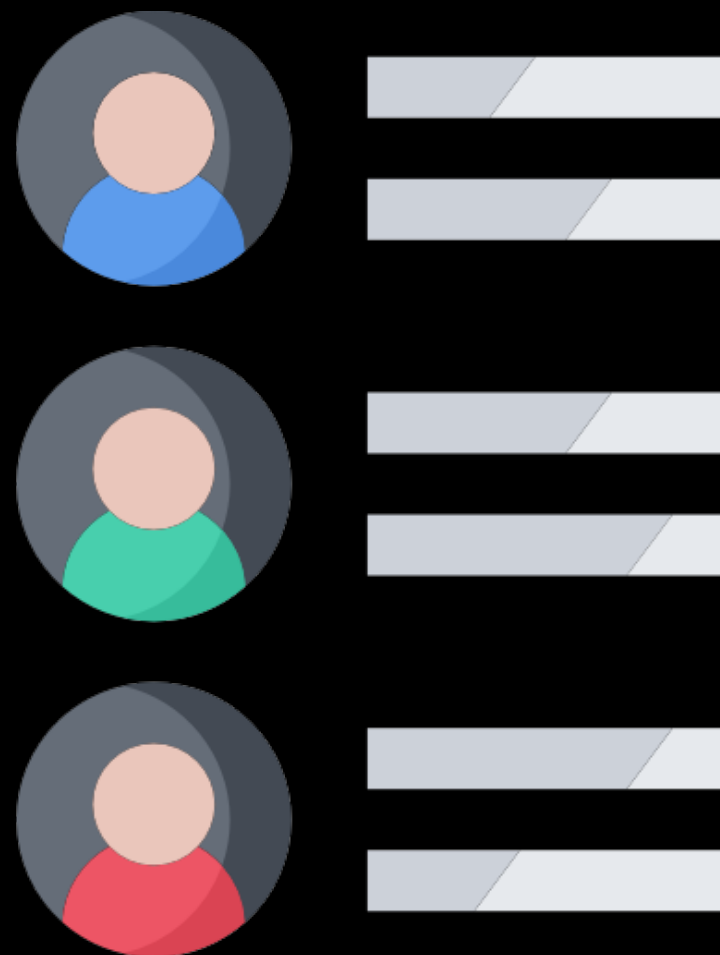
Los objetivos de este Marco incluyen promover itinerarios de desarrollo educativo y laboral continuo a lo largo de la vida de las personas, fomentar y posibilitar su movilidad entre sectores productivos, territorios e instituciones formativas, impulsar la empleabilidad de estudiantes y trabajadores y, especialmente importante para la institucionalización de un sistema de consideración de los aprendizajes laborales, propiciar y facilitar el reconocimientos de sus saberes donde hayan sido adquiridas (MINEDUC – CORFO, 2017).

Actualmente, el Marco Nacional de Cualificaciones Técnico Profesional se encuentra en plena etapa de implementación. La puesta en marcha del piloto “Implementación del Marco de Cualificaciones Técnico Profesional” (2019 – 2021) dio inicio a la instalación del marco a escala nacional, involucrando la participación de instituciones de ESTP, liceos TP, y órganos de capacitación de la región de Los Lagos, Los Ríos, Metropolitana y Valparaíso.

Este Marco considera cinco niveles de cualificación, con distintos grados de complejidad en términos de habilidades presupuestas (información, resolución de problemas y uso de recursos y comunicación), capacidad de aplicación contextual de saberes (trabajo con otros, autonomía y ética y responsabilidad) y dominio de los conocimientos profesionales.

Como ya mencionamos, este marco común de cualificaciones aspira a facilitar la homologación de los aprendizajes adquiridos en el sector laboral y educacional. En este respecto, la laboral de la Comisión del Sistema Nacional de Certificación de Competencias Laborales, creada por la Ley 20.267 (2008) es fundamental. EL propósito de este órgano es reconocer formalmente las competencias laborales de las personas mediante su certificación, independientemente del modo en que los conocimientos se hayan adquirido y si son el resultado de la asistencia de la persona a una institución educacional tradicional.

Para cumplir con esta tarea, Chile Valora –mediante los Centros de Evaluación y Certificación de Competencias Laborales (Chile Valora, 2019a)– evalúa los conocimientos de cada postulante en función de



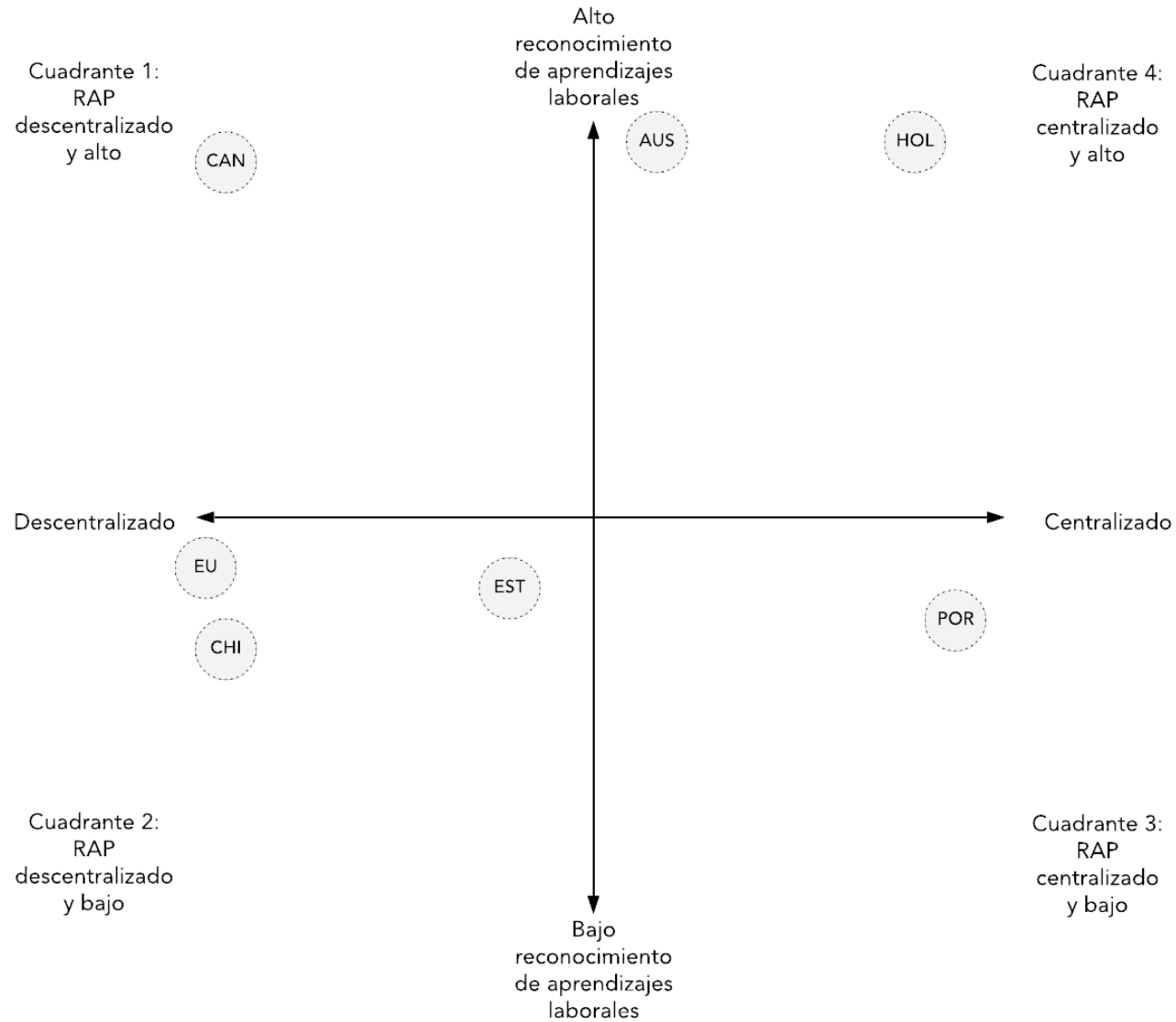
una serie de perfiles laborales, los cuales son elaborados en mesas de trabajo compuestas por empleadores, trabajadores y funcionarios públicos representantes de una industria o sector productivo particular (Chile Valora, 2019b). A continuación, estos perfiles son formulados en función de las dimensiones del Marco de Cualificaciones Técnico Profesional (Chile Valora, 2019c), permitiendo de esta manera identificar los niveles de aprendizaje involucrados en la experiencia laboral del postulante.

Sin embargo, debido al carácter reciente del Marco de Cualificaciones, éste todavía no consigue establecerse como la principal instancia de certificación de conocimientos adquiridos en el desempeño profesional del estudiante. En consecuencia, el reconocimiento de aprendizajes laborales se expresa de manera heterogénea en la ESTP chilena, con diferentes grados de desarrollo, si bien existe hoy en día un número creciente de instituciones que han generado autónomamente mecanismos de admisión especial (DUOC UC, 2019), procedimientos para la evaluación de la pertinencia de la experiencia laboral (CFT PUCV, 2019), exámenes estandarizados de convalidación laboral (AIEP, 2019), entre otros, que ofrecen posibilidades de homologar los saberes adquiridos en el trabajo.

La ubicación de Chile en el Gráfico 1 da cuenta de un sistema de reconocimiento de aprendizajes laborales en Chile con una estructura descentralizada en proceso de mayor centralización, como puede entreverse a partir de la creación del Marco Nacional de Cualificaciones Técnico Profesional. En relación con el grado de reconocimiento de aprendizajes previos, se puede caracterizar el sistema de ESTP de este país como intermedio bajo, con diversas iniciativas que sin embargo no logran crear todavía un marco efectivo.

En suma, como muestra el Gráfico 2, hay diferentes combinaciones de centralización/descentralización administrativa y niveles de reconocimiento de la experiencia laboral en los países examinados. Por una parte, en lo que respecta al grado de descentralización actual, Chile se asemeja a los casos de Canadá y Estados Unidos. Por otra, en lo que respecta al grado de convalidación educativa de la experiencia laboral, su sistema se encuentra en una posición similar a la de países como Estonia y Portugal.

Gráfico 2. Reconocimiento de aprendizajes laborales: experiencias internacionales



4. Conclusiones

En este informe hemos explorado los mecanismos institucionales diseñados para el reconocimiento de aprendizajes previos en el sector de la ESTP en Australia, Estonia, Canadá, Estados Unidos, Holanda, Portugal y Chile, prestando especial atención a aquellos mecanismos cuyo propósito es convalidar los conocimientos adquiridos por los estudiantes en su experiencia laboral. En particular, hemos observado dos dimensiones: su grado de centralización y descentralización y en qué medida la experiencia laboral es reconocida.

A la fecha, el sistema chileno exhibe un nivel relativamente bajo de reconocimiento de aprendizajes laborales en un contexto de elevada descentralización, donde cada institución toma sus propias decisiones en este respecto. Basándose en dicho análisis, es posible formular tres recomendaciones para mejorar el sistema de la ESTP en este respecto.

En primer lugar, es necesario aprovechar las posibilidades del recientemente implementado Marco Nacional de Cualificaciones. Si bien la existencia de un marco de cualificaciones nacional no es una condición necesaria para tener un sistema con un alto reconocimiento de los aprendizajes laborales, como demuestra el caso de Canadá, sí contribuye a que las instituciones de educación superior TP, así como las organizaciones del mercado laboral, incorporen mecanismos comunes para la validación de la experiencia laboral, como muestran los sistemas de Australia y Holanda. En este sentido, la creación de incentivos para impulsar la adopción extendida de este marco es una opción aconsejable.

A continuación, es preciso aprovechar las ventajas que ofrece una organización altamente descentralizada de los mecanismos de reconocimiento de aprendizajes laborales, como la de Estados Unidos y Canadá. En un momento de discusión sobre la necesidad de avanzar en la descentralización política, administrativa y económica del país, estos casos ofrecen interesantes posibilidades de desarrollo para impulsar a que la formación otorgada por las instituciones de educación superior TP atienda a las demandas específicas de sus territorios.

Finalmente, es conveniente considerar que un atributo común de los sistemas exitosos de reconocimiento de aprendizajes laborales es que son el resultado de consensos entre el gobierno, sea éste estatal o regional, y representantes de las instituciones de educación superior y distintos sectores laborales. Como examinamos, esta es una característica que atraviesa la organización de los sistemas de Australia, Estonia, Canadá, Estados Unidos, Holanda y Portugal. Dicha lección resulta relevante para el caso chileno pues, si bien su marco de cualificaciones es el resultado de discusiones entre diferentes sectores, debe también incorporar en sus procesos de evaluación y reformulación instancias participativas.

5. Referencias

Advisory Board (2004). *RPL National Principles*. Canberra, Australia: Australian Qualifications Framework, Department of Education, Australian Government.

Aggarwal, A. (2015). *Recognition of prior learning: Key success factors and the building blocks of an effective system*. Switzerland: International Labour Organization.

Australian Qualifications Framework Council (2012). *Recognition of Prior Learning: An Explanation*. Canberra, Australia: Department of Education, Australian Government.

Australian Qualifications Framework Council (2019). *Review of the Australian qualifications framework*. Canberra, Australia: Department of Education, Australian Government.

Benavides, M., León, J., Haag, F., & Cueva, S. (2015). *Expansión y diversificación de la educación superior universitaria, y su relación con la desigualdad y la segregación*. Lima, Perú: GRADE.

Bohlinger, S., Haake, U., Helms Jørgensen, C., Toiviainen, H., & Wallo, A. (2015). *Working and Learning in Times of Uncertainty: Challenges to Adult, Professional and Vocational Education*. The Netherlands: Sense Publishers.

Brunner, J.J., & Miranda, D.A. (Eds.). (2016). *Educación superior en Iberoamérica: Informe 2016*. Santiago, Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo.

CAEL & HCM (2012). *State policy approaches to support Prior Learning Assessment. A resource Guide for State Leaders*. Chicago, United States: CP College productivity.

CEDEFOP (2016a). *Country report Estonia. 2016 update to the European inventory on validation of non-formal and informal learning*. Pylea, Greece: European Centre for the Development of Vocational Training.

CEDEFOP (2016b). *Country report Portugal. 2016 update to the European inventory on validation of non-formal and informal learning*. Pylea, Greece: European Centre for the Development of Vocational Training.

CEDEFOP (2016c). *Country report Netherlands. 2016 update to the European inventory on validation of non-formal and informal learning*. Pylea, Greece: European Centre for the Development of Vocational Training.

CEDEFOP (2018a). *Vocational education and training in Europe: Portugal*. Pylea, Greece: European Centre for the Development of Vocational Training.

CEDEFOP (2018b). *Vocational education and training in Europe: Netherlands*. Pylea, Greece: European Centre for the Development of Vocational Training.

Chile Valora (2018). *Certificación de competencias laborales*. Santiago, Chile: Comisión Sistema Nacional de Certificación de Competencias Laborales.

Chile Valora (2019a). *Centros de Evaluación y Certificación de Competencias Laborales*. Santiago, Chile: Comisión Sistema Nacional de Certificación de Competencias Laborales.

Chile Valora (2019b). *Metodología Chile Valora*. Santiago, Chile: Comisión Sistema Nacional de Certificación de Competencias Laborales.

Cooper, L., Ralphs, A., & Harris, J. (2017). Recognition of prior learning: the tensions between its inclusive intentions and constraints on its implementation. *Studies in Continuing Education*, 39(2), 197–213.

ECS (2017). *Prior Learning Assessment Policies: State Profiles*. Denver, United States: Education Commission of the States (ECS).

Garnett, J., & Cavaye, A. (2015). Recognition of prior learning: opportunities and challenges for higher education. *Journal of Work-Applied Management*, 7(1), 28–37.

General Records of the United States Government (1944). *An act to provide Federal Government aid for the readjustment in civilian life of returning World War II veterans*. Washington, United States: Enrolled Acts and Resolutions of Congress, 1789-1996; General Records of the United States Government.

Jacobs, A.H.M. (2018). Values, institutional culture and recognition of prior learning. *South African Journal of Higher Education*, 32(4).

Kansas Credit for Prior Learning College Steering Committee (2014). *Credit for Prior Learning: Best Practices for Kansas Public Institutions. A Guide to Prior Learning Assessment in Kansas*. Kansas: Kansas Credit for Prior Learning College Steering Committee In partnership with Jobs for the Future.

Kansas State Department of Education (2017). *Credential Incentive Program Awards*. Topeka, Kansas: Kansas State Department of Education.

Lemaitre, M.J., & Zenteno, M.E. (2016). La calidad de la formación y el valor de la diversidad. In Aequalis, Foro de Educación Superior (Ed.), *La función formativa de la Educación Superior* (pp. 11–73). Santiago, Chile: Aequalis, Foro de Educación Superior.

Lima, L.C., & Guimarães, P. (2016). Recognition of prior learning at the centre of a national strategy: Tensions between professional gains and personal development. *Journal of Adult and Continuing Education*, 22(1), 29–45.

Marginson, S. (2016). The worldwide trend to high participation higher education: Dynamics of social stratification in inclusive systems. *Higher Education*, 72(4), 413–434.

Mikkonen, S., Pylväs, L., Rintala, H., Nokelainen, P., & Postareff, L. (2017). Guiding workplace learning in vocational education and training: a literature review. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 9(1), 137.

Ministerio de Educación - Corporación de Fomento de la Producción. (2017). *Marco de cualificaciones técnico-profesional*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

Ministry of Colleges and Universities (2020). *Ontario Qualifications Framework (OQF)*. Ontario, Canada: Queen's printer for Ontario, Government of Ontario.

Msiska, F.G.W. (2017). Recognition of prior learning: Research from around the globe. *International Review of Education*, 63(1), 133–136.

OECD (2007). *Recognition of Non-Formal and Informal Learning (RNFIL)*. Pan-Canadian Overview. Canada: Council of Ministers of Education.

OECD. (2018). *Education Policy Outlook 2018: Putting student learning at the centre*. Paris: OECD.

Revista de Educación (2019). Puesto en marcha: "Marco de cualificaciones técnico profesional de Chile". Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

Rijksoverheid (2016). *Flexibel hoger onderwijs voor volwassenen Adviesrapport*. The Hague, Netherlands: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Sandberg, F. (2014). A reconstructive analysis of the potential for critical learning and change in recognition of prior learning: a Habermasian analysis. *British Educational Research Journal*, 40(4), 682–698.

Scott, P. (2019). Martin Trow's elite–mass–universal triptych: Conceptualising Higher Education development. *Higher Education Quarterly*.

Singh, M. (2015). *Global Perspectives on Recognising Non-formal and Informal Learning Why Recognition Matters*. Hamburg, Germany: UNESCO Institute for Lifelong Learning.

Steinbicker, J. (2011). *Zur Theorie der Informationsgesellschaft: Ein Vergleich der Ansätze von Peter Drucker, Daniel Bell und Manuel Castells*. Wiesbaden: VS Verl.

UNESCO-UNEVOC (2018). *World TVET Database Australia*. Paris: UNESCO-UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training.

van Vught, F. (2009). Diversity and Differentiation in Higher Education. In F. van Vught (Ed.), *Higher Education Dynamics*, 28. *Mapping the higher education landscape: Towards a European classification of higher education* (pp. 1–16). Dordrecht: Springer Netherlands.



Cátedra
Políticas Comparadas
de Educación Superior

Consejo de Institutos
Profesionales y Centros
de Formación Técnica
Acreditados
EDUCACIÓN SUPERIOR



VERTEBRAL

*Las opiniones expresadas en este documento son de exclusiva responsabilidad del grupo de trabajo Vertebral - CPCE, compuesto por José Joaquín Brunner, Julio Labraña y Javier Alvarez, y no comprometen a la Universidad Diego Portales o al Consejo de Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica Acreditados Vertebral.