

INVESTIGACIONES

El reconocimiento de aprendizajes previos en la Educación Técnica Profesional. La experiencia chilena

Recognition of previous learning in the Technical Vocational Education and Training.
The Chilean experience

María Paola Sevilla Buitrón^a, Pamela Montero Ruiz^b

^aPhD en Educación Universidad Diego Portales-Universidad Alberto Hurtado
Académica Universidad Alberto Hurtado
Correo electrónico: msevilla@uahurtado.cl

^bMagíster en Métodos de Investigación Social y candidata a Doctora en Educación por la
Universidad Diego Portales.
Correo electrónico: pamemontero@gmail.com

RESUMEN

La Educación Técnico Profesional (ETP) requiere asegurar trayectorias formativo-laborales eficientes, entre sus diferentes niveles y modalidades de provisión: formal, no-formal e informal. Para ello resulta necesario instalar en la educación superior, procedimientos confiables y legítimos de reconocimiento de aprendizajes previos (RAP). Este artículo, estudia una muestra de once casos de instituciones de ETP postsecundarias para describir las convergencias y divergencias que en ellas tiene el RAP en cuanto a: 1) propósitos y significados; 2) formas y procedimientos; 3) resultados esperados; 4) visión y proyecciones. Se encuentra que, si bien existe acuerdo consensual en estas instituciones en torno a la relevancia de la validación de los aprendizajes que los postulantes han adquirido fuera del sistema formal, la ausencia de condiciones institucionales, organizacionales y culturales limitan el despliegue masivo del RAP. No obstante, es posible identificar experiencias virtuosas, cuando el sector productivo es mediador del RAP entre los trabajadores y las instituciones de ETP postsecundaria.

Palabras claves: articulación; educación superior; educación no-formal; educación informal.

ABSTRACT

Vocational and Technical Education (VET) needs to ensure efficient pathways between its different levels and modalities of provision: formal, non-formal and informal. For this, it is necessary to install reliable and legitimate procedures of recognizing of previous learning (RPL) in higher education. This article examines a sample of eleven cases of postsecondary institutions to describe the convergences and divergences that RPL has in terms of: 1) purposes and meanings; 2) forms and procedures; 3) expected results; 4) vision and projections. We found that, although there is a consensual agreement in the institutions regarding the relevance of RPL, the absence of institutional, organizational and cultural conditions limits the massive placement of this practice. However, it is possible to identify virtuous experiences, when the productive sector is a RAP intermediary between workers and postsecondary VET institutions.

Key words: articulation; higher education; non-formal education; informal education.

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los atributos de la Educación Técnico Profesional (ETP) que capta mayor interés de la comunidad internacional es su carácter inclusivo, al convocar a la más diversa población estudiantil que busca progresar personal, laboral y socialmente. Asimismo, esta formación ha sido históricamente vista como una fuente de capital humano específico para las empresas, en la medida en que se espera que esté particularmente bien alineada a la realidad y necesidades de los sectores productivo y de servicios. No obstante, para responder a estas expectativas, la ETP requiere primero ofrecer itinerarios formativo-laborales viables y eficientes a las personas para lo cual resulta fundamental la articulación entre sus diferentes niveles y modalidades de provisión formal, no-formal e informal (Marope, Chakroun y Holmes, 2015).

Una práctica que ha contribuido a la articulación de itinerarios formativos entre la ETP y el mundo laboral es el reconocimiento de aprendizajes previos (RAP), entendido como un proceso de evaluación, en tanto conlleva la formulación de un juicio con propósito comunicativo respecto de los conocimientos, habilidades y competencias adquiridos en contextos diversos por los individuos (Bohlinger, 2017; Harris y Wihak, 2018). El RAP otorga visibilidad y valor a los aprendizajes no-formales e informales para el acceso o progresión dentro del sistema formal. Por lo tanto, permite mejorar el acceso al aprendizaje permanente al extender las oportunidades de adquisición de credenciales de educación superior a jóvenes y adultos trabajadores (Singh, 2015).

El presente artículo pone el foco en las instituciones de ETP postsecundarias chilenas para examinar el lugar que tiene el RAP en la configuración de articulaciones entre distintos espacios formativos. Se trata de proporcionar un entendimiento comprensivo de cómo se construyen transiciones entre espacios formales, no-formales e informales, identificando convergencias y divergencias en la implementación de esta práctica entre instituciones. Se pone atención en la valorización de los aprendizajes adquiridos en el lugar del trabajo, la capacitación de los trabajadores y el perfeccionamiento continuo, en tanto puede llevar al reconocimiento de cursos o módulos de programas de estudio conducentes a un título de educación superior.

En Chile, la articulación de la ETP es señalada como uno de los nudos críticos de esta formación para favorecer el desarrollo de competencias laborales a partir de itinerarios formativos que integren la educación regular, la capacitación y el trabajo (Comisión Nacional de Productividad, 2018; Fundación Chile, 2018). No obstante, distintas iniciativas gubernamentales han apuntado a incentivar el RAP como vía de conexión de estos espacios formativos y de admisión especial a programas de ETP postsecundarios; entre ellas, el Programa Chile Califica que, con el objeto de establecer las bases de un sistema articulado de capacitación y educación permanente, piloteó en el 2007 experiencias de RAP en instituciones de educación superior en diversas regiones del país. Asimismo, desde el 2011, el Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Superior (MECESUP), a través de diversos instrumentos de financiamiento, ha dispuesto de recursos para la innovación académica y la actualización curricular que incorporen procesos RAP en Centros de Formación Técnica (CFT) e Institutos Profesionales (IP). Por su parte, el Consejo Nacional de Educación (CNED), en materia de validación de estudios en las instituciones adscritas al sistema de licenciamiento, indica al RAP como ejemplo de mecanismo de validación por conocimientos relevantes. Por último,

la reciente propuesta de Marco Nacional de Cualificaciones para la Educación Superior en Chile afirma que dicho instrumento permitirá que se reconozcan, por ejemplo, los aprendizajes adquiridos en el mundo laboral, como parte de una certificación de ETP postsecundaria (Mineduc, 2016).

A nivel internacional, la importancia de las conexiones de espacios formales, no-formales e informales, y su potencial en materia de equidad en la educación superior, es objeto de estudio creciente (Andersson, 2014; Andersson, Fejes y Sandberg, 2013; Werquin, 2012). Distinto es el caso chileno, donde este tipo de articulaciones que apuntan al reconocimiento de aprendizajes adquiridos fuera del sistema educativo regular ha sido poco atendido y analizado por la investigación educativa. En general, el interés se ha centrado en los avances existentes en materia de articulación entre la ETP secundaria y postsecundaria, y entre esta última y la educación universitaria (Gaete y Morales, 2011; Sevilla, Farías y Weintraub, 2014). En ese sentido, este estudio es de tipo exploratorio-descriptivo, concordante con la escasez de antecedentes sistematizados en la temática y el acceso a información empírica disponible para los análisis, que impone límites a estudios de corte más cuantitativo y generalizable.

El artículo se organiza en cinco secciones incluida esta introducción. En la sección siguiente se presentan antecedentes conceptuales relativos al RAP, así como también de su implementación en contextos internacionales. La sección tres explica los aspectos metodológicos que sustentan el estudio de casos como estrategia de indagación empírica de experiencias RAP en instituciones de ETP postsecundarias. La sección cuatro expone los hallazgos de estas indagaciones, mientras que la sección cinco discute, concluye y recomienda algunas medidas de política para superar dificultades.

2. REVISION DE LA LITERATURA

2.1. DEFINICIÓN Y PROPÓSITOS DEL RAP

El reconocimiento de aprendizajes previos (RAP) remite a una cuestión técnica en cuanto se refiere a un proceso evaluativo que se focaliza en juzgar la evidencia provista por un individuo que ha adquirido aprendizajes fuera del sistema de educación formal. La evidencia proporcionada requiere demostrar que el evaluado ya ha logrado los resultados de aprendizaje requeridos y puede asociarse a la experiencia laboral (formación informal) o a cursos de capacitación (formación no-formal). Es un proceso evaluativo, generalmente individual, o caso a caso, que demanda el establecimiento previo de criterios que definan el objeto de la evaluación y su propósito (Phillips KPA, 2006; Werquin, 2010).

Los procesos de RAP involucran al menos tres fases: solicitud de parte del candidato, recolección de evidencias de aprendizaje y emisión de un juicio. Los instrumentos que se aplican en el proceso de recolección de evidencias son diversos, pudiendo ir más allá del objeto y propósito de la evaluación, en la medida que permitan al evaluado demostrar el máximo de sus conocimientos, habilidades y competencias, y al evaluador identificarlas, medirlas y contrastarlas. Entre los instrumentos más comunes, y que generalmente se usan en forma combinada, están las entrevistas, exámenes escritos, simulaciones o demostraciones prácticas y portafolios de evidencias o dossiers. En la mayoría de los casos, los portafolios son un instrumento transversal pues contiene los antecedentes que son requisitos mínimos

para elevar la solicitud de reconocimiento (currículum vitae, contratos de trabajo, cartas de recomendación, referencias laborales, certificados de estudios formales, evidencias de participación de instancias no-formales, reconocimientos, entre otros) (Singh, 2015).

El RAP, como se ha descrito, es parte de un conjunto más amplio de prácticas de valorización y reconocimiento que pueden ser usadas para diferentes propósitos, incluida la admisión alternativa o progresión en programas de ETP, certificaciones ocupacionales o profesionales, y el desarrollo profesional (Van Kleef, 2014). En ese sentido, permiten ganar oportunidades de aprendizaje tanto en el sistema educativo formal, como también en el lugar de trabajo, donde la naturaleza del aprendizaje se enfoca en la actualización y mejora para la empleabilidad permanente. Para algunos autores, son prácticas de valorización tridimensionales de aprendizaje en tanto otorgan valor para el acceso o la progresión dentro del sistema formal, valor de transferencia en el mercado laboral y valor de uso en las situaciones cotidianas (Singh, 2015). Luego, pueden mejorar significativamente la autoestima y el bienestar de los individuos, al motivarlos al aprendizaje adicional y fortalecer sus oportunidades en el mercado laboral (UNESCO UIL, 2012).

2.2. CALIDAD DEL RAP Y LIMITANTES DE IMPLEMENTACIÓN

Por la importancia de sus consecuencias, es clave que los procedimientos RAP gocen de legitimidad social y sean confiables para las instituciones involucradas. La confianza es una condición necesaria para el desarrollo e implementación exitosa de la validación del aprendizaje no-formal e informal. Su existencia requiere de estándares bien definidos, información clara sobre el proceso de la evaluación y del cómo los resultados serán usados, además del tiempo y los costos involucrados (CEDEFOP, 2015). Pese a ello, hay evidencia de que el RAP se implementa de manera diversa y fragmentada, lo que genera incertidumbre pública y poca confianza (Harris et al, 2014). Esto porque la tendencia es la de delegar los procedimientos de reconocimiento a las propias instituciones que los usan, esperando que estas orienten su implementación por estándares explícitos y compartidos. Sin embargo, aun cuando las instituciones suelen desarrollar manuales y guías accesibles para los usuarios del RAP, estos son heterogéneos y limitan la comparabilidad de los resultados de estos procesos, lo que disminuye la confianza pública.

La calidad del RAP es objeto de estudio creciente en el ámbito internacional. No obstante, la literatura existente es aun escasa y divergente, al tratarse de un concepto difuso que frecuentemente es atravesado por discusiones teóricas inconcluyentes. Una definición aceptada es aquella que define la calidad de esta práctica como el aseguramiento de un ambiente y la implementación de políticas, procesos y prácticas de evaluación que maximizan las oportunidades de los individuos para demostrar completa y precisamente sus conocimientos, habilidades y competencias relevantes. Alternativamente, la calidad del RAP suele ser asociada directamente a la validez y confiabilidad de sus métodos e instrumentos de evaluación, y al uso de múltiples fuentes y técnicas para interpretar y enjuiciar la naturaleza social del aprendizaje. Al respecto se distingue entre validez concurrente y predictiva de esta práctica. La primera aplica cuando el reconocimiento es utilizado para demostrar que se han alcanzado los logros preestablecidos de los resultados de aprendizajes de un curso para efectos de convalidación. En cambio, la segunda se refiere a la capacidad del reconocimiento de medir con precisión la probabilidad del candidato de ser exitoso en el futuro proceso educativo (Van Kleef, 2014).

Los problemas más comunes de implementación de políticas de calidad del RAP suelen circunscribirse a tres aspectos: ausencia de marcos legales nacionales que guíen y regulen la coordinación del sistema; resistencias actitudinales y poca comunicación entre los actores involucrados (instituciones, empresas, certificadores, etc.); e ineficiencia y falta de transparencia de los procedimientos y prácticas de reconocimiento (Singh, 2015). Para Bohlinger (2017), estos aspectos, además de limitantes en los usuarios de esta práctica, guardan directa relación con los obstáculos más comunes para extender el RAP en los sistemas educativos y en la ETP en particular. En suma, para este autor, las limitantes más comunes para extender esta práctica en los países pueden ser de tipo institucional, organizacional, cultural e individual.

Las *limitantes institucionales* surgen cuando el diseño curricular, los criterios de evaluación y la obtención de credenciales no se guían por el enfoque de competencias, lo que dificulta el reconocimiento. Asimismo, las políticas de financiamiento construidas en base a la participación y conclusión de cursos son para el autor otra limitante de este tipo, en tanto llevan a que estudiantes no tradicionales usuarios del RAP se vean excluidos de estas políticas. Por su parte, las *limitantes organizacionales* incluyen prácticas en las instituciones que impiden a los estudiantes someterse a procesos de reconocimiento de aprendizajes o apropiarse plenamente de sus beneficios. Además, el RAP es intensivo en tiempo y recursos, principalmente cuando su implementación no es parte de los procedimientos estándares de evaluación de las instituciones. En tanto, las *limitantes culturales* se refieren a la falta de confianza o de valorización de formas de aprendizaje no tradicionales y a su certificación en sí. Esta desconfianza se traduce en procedimientos de reconocimiento rigurosos, o en el otro extremo laxos, y en la ausencia de recursos de soporte. Finalmente, las *limitantes individuales* surgen cuando los postulantes no están familiarizados con procedimientos formales de evaluación. En general, los individuos con mayor nivel de educación son más propensos a participar del RAP, con lo cual se corre el riesgo de dejar atrás a grupos no tradicionales que tienen acceso a menor información. Comúnmente, los países despliegan esfuerzos para incentivar la ETP continua en la población adulta, pero no ponen atención en aumentar la participación en estos procesos (Bohlinger, 2017).

2.3. MARCOS NACIONALES DE CUALIFICACIONES Y EL RAP

Los Marcos Nacionales de Cualificaciones (MNC) son instrumentos que definen y clasifican de manera jerárquica las cualificaciones existentes en un sistema a lo largo de un continuo acordado por diversas instituciones involucradas y estructurado a partir de resultados de aprendizaje (Tuck, 2007). De este modo permiten explicitar las competencias o aprendizajes a las que se refieren las credenciales asociadas a las cualificaciones otorgadas por estos sistemas, lo que facilita el reconocimiento de aprendizajes obtenidos en contextos no-formales e informales y su equivalencia con los del sistema formal (Wong, 2014). Mientras algunos reconocen la facilitación que significan para RAP y sugieren desarrollar MNC, para otros no son indispensables, ya que el reconocimiento de aprendizajes puede desarrollarse con apoyo de otras formas de explicitación de las equivalencias o aun sin el establecimiento sistemático de ellas, cuando modos informales de adquisición de aprendizajes son conocidos y valorados en la cultura de los países (UNESCO-UIL 2012).

En los países donde existen MNC, hay una tendencia a ejercer una influencia similar en el reconocimiento de aprendizajes no-formales e informales. En primer lugar, permiten una

transversalización y formalización de esta práctica tanto en el contexto educativo como en el mercado laboral. En segundo lugar, reconfiguran su orientación, desde un sentido de justicia y reparación social a un discurso de aprendizaje permanente que vincula la educación con la economía nacional y transnacional a través de una política de empleabilidad y de desarrollo de habilidades. Sin embargo, pese a sus potenciales ventajas, el impacto de los marcos en mejorar los sistemas de reconocimiento de aprendizajes y la ETP es aun limitado y no se sabe de sus efectos a largo plazo. Además, es todavía poco claro si es efectivamente un factor habilitar para promover reconocimientos desde contextos no-formales e informales. En algunos países, los procedimientos de reconocimiento de aprendizajes han seguido un enfoque *bottom-up* liderado por empresas, sindicatos y oferentes de formación; en otros, el enfoque ha sido *top-down*, incluyendo los MNC, lo que no implica que este instrumento actúe como generador y promotor de estos procedimientos. Se reconoce que para esto último se requiere una estrategia a largo plazo, en todos los niveles y estamentos de los sistemas de ETP (Bohlinger, 2017).

2.4. UNA MIRADA AL RAP EN OTROS CONTEXTOS

El RAP tiene una larga tradición en algunos países, en el marco de políticas de educación permanente, pero también de justicia y reparación social. En Estados Unidos, por ejemplo, sus inicios se remontan a la década de los 40 cuando una iniciativa federal incentivó a que el entrenamiento militar de los veteranos de la segunda guerra mundial fuera reconocido para ocupaciones civiles. Se estima que alrededor del 50% de las instituciones de educación postsecundaria americanas aplica *Prior Learning Assessment* (PLA) en alguna modalidad (Kuczera y Field, 2013). El PLA es con mayor frecuencia empleado en colegios comunitarios especializados en trabajadores adultos. No obstante, estos servicios también pueden ser externalizados por las instituciones a entidades como el Consejo Americano de Educación que, a través de su Oficina de Créditos y Credenciales, evalúa los conocimientos y competencias adquiridos fuera del aula. Estas agencias externas ejecutoras cumplen un papel clave en materia de promoción de calidad del RAP, en tanto identifican y difunden buenas prácticas, junto con sugerir criterios de calidad para la evaluación de aprendizajes (Singh, 2015).

En Australia, el reconocimiento de aprendizajes previos (RPL, por sus siglas en inglés) tiene sus orígenes en 1988 cuando se estableció el *National Framework for the Recognition of Training* (NFRT) (antecesor del MNC de este país), que contempló principios y procesos para la acreditación de cursos, registro de proveedores, transferencia de créditos y RAP (CEDEFOP, 2015). Otro hito fue el lanzamiento en 2008 de la Agenda de Inclusión Social adoptada para duplicar la proporción de la población adulta con cualificaciones de nivel postsecundario. En el marco de esta agenda, se establecieron subsidios a la demanda para grupos particulares y se financiaron una serie de proyectos e iniciativas para el RAP que apuntaron a ofrecer a las personas la oportunidad de obtener una cualificación para cumplir requerimientos de empleo, así como también a optimizar recursos evitando el entrenamiento redundante en habilidades y conocimientos ya adquiridos (Singh, 2015). En este país, el RAP se implementa de manera flexible y ofrece un amplio rango de métodos de evaluación que buscan ajustarse a los niveles de alfabetización, bagaje cultural y experiencia de los estudiantes, y se evitan sesgos de todo tipo. Asimismo, se ha tendido a privilegiar el uso de *e-portafolios*, que permiten reducir los costos y limitaciones de evaluaciones presenciales,

lo que permite superar barreras geográficas y asegurar una evaluación personalizada a través del uso de archivos digitales, imágenes y fotografías como evidencias (Wong, 2014).

En Bélgica Flamenca, la validación de aprendizajes adquiridos fuera del sistema formal está también establecida hace más de una década en la agenda de políticas públicas de este país y emerge como parte de una serie de iniciativas para mejorar el acceso al aprendizaje permanente. En particular, es referida bajo el término de EVC (*Erkennen Van Competenties*) y es posible en los sectores de educación superior, educación de adultos, en el campo laboral y en los sectores socioculturales y de deportes (tercer sector). Desde sus inicios la validación en estos sectores se ha realizado de manera independiente y solo en los últimos años se trabaja en el desarrollo de un marco de reconocimiento de competencias integrado al alero del MNC de este país (CEDEFOP, 2016).

En la región flamenca, el RAP entre los proveedores de ETP se realiza desde el año 2005, pero está definida en el código de educación superior desde el 2013 y permite a los estudiantes reducir la duración de sus estudios postsecundarios, obtener certificados de créditos o una prueba de sus cualificaciones con fines laborales. La ejecución de estos procedimientos es descentralizada y recae directamente en las instituciones, que la realizan por iniciativa propia o en respuesta a la demanda (enfoque *bottom-up*) (Musset, 2013). En cambio, en la ETP australiana, la evaluación del aprendizaje previo relevante de un individuo para determinar el resultado de una postulación individual a los créditos asociados al MNC, se establece como requerimiento estándar para todas las instituciones acreditadas. De esta manera, Australia se constituye como ejemplo de un sistema donde el RAP es mandatorio al ser objeto de una política nacional de promoción del aprendizaje a lo largo de la vida, que ha considerado la institucionalización de cuerpos legales (enfoque *top-down*) (AQF, 2013).

Pese al uso generalizado que tiene el RAP en estos países, se identifican aspectos de distinta naturaleza que actúan como limitantes para un uso más extendido. En particular, en Estados Unidos, una limitante son las diferentes formas y lugares con las que esta práctica es denominada y se instala al interior de las instituciones postsecundarias, lo que dificulta su acceso por parte de los estudiantes. Otro aspecto es la resistencia de las propias instituciones y sus docentes a aceptar que los conocimientos y competencias adquiridos fuera de sus aulas puedan ser sujetos de créditos académicos, por temor a disminuir el rigor y estatus de las titulaciones que otorgan; pero el mayor obstáculo en este país para el uso más masivo del RAP serían los costos involucrados, los que pueden ser particularmente altos cuando se trata de aprendizajes complejos de ser evaluados y reconocidos. En este país, el financiamiento para estos servicios es responsabilidad individual de las instituciones y normalmente se cobran aranceles adicionales a los estudiantes (Kuczera y Field, 2013). No obstante, en algunos estados de este país, una tendencia reciente para mitigar los altos costos asociados a esta práctica es la modificación de las fórmulas de financiamiento a las instituciones postsecundarias que incluyen incentivos por la frecuencia de uso del RAP (Valenzuela, MacIntyre, Klein-Collinset y Clerx, 2016).

Al igual que en Estados Unidos, en los países europeos, a pesar de que el RAP es política estatal, tampoco está resuelto el problema de financiamiento. En Bélgica Flamenca que es el caso en el que se ha puesto foco, los costos de implementación son asumidos por las propias instituciones ya que no existen recursos públicos para dichos efectos. Además, existiría la percepción de que la validación de aprendizajes no retribuye económicamente a las instituciones, ya que requiere de inversiones relevantes, no generan nuevos ingresos y

pueden traducirse en menores cobros de aranceles (Musset, 2013). Frente a ello, el marco de reconocimiento de aprendizajes integrado en el que se trabaja en este país (tanto para fines de acceso y progresión en la educación formal, como en el mercado laboral), espera hacer frente a la fragmentación de las prácticas de validación existentes con bases legales, y avanzar en políticas de aseguramiento de calidad, y esquemas de financiamiento que promuevan el RAP entre las instituciones de ETP postsecundarias (CEDEFOP, 2015).

Finalmente, respecto a los distintos propósitos que pueden tener las prácticas de validación de aprendizajes en los países, se refiere que en el caso de Estados Unidos, las agencias externas ejecutoras de RAP son las que cumplen el rol articulador, en tanto establecen equivalencias entre las evaluaciones que otorgan valor de transferencias para el mercado laboral (certificación de competencias) y los créditos académicos de nivel postsecundario. En cambio, en Australia, y en el corto plazo también en Bélgica, estas equivalencias no son necesarias porque el reconocimiento de aprendizajes previos, que tiene como referente las cualificaciones de sus respectivos MNC, se realiza tanto para ganar créditos en la ETP formal como para obtener certificaciones con fines laborales. Lo que promueve mayor eficiencia y economía de recursos.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Con el propósito de examinar el lugar que tiene el RAP en la configuración de articulaciones entre distintos espacios formativos en el caso chileno, se realizó una prospección de las instituciones de ETP postsecundarias con avances en esta práctica. Para ello se definieron ciertos criterios de elegibilidad o condiciones que debieron cumplir las instituciones para ser parte del marco muestral del estudio, los mismos que se verificaron a partir de antecedentes disponibles en sitios web oficiales y la consulta a informantes claves del sector. Se trata de un estudio de casos múltiples, al replicarse las mismas técnicas analíticas sobre dos o más unidades sociales acotadas, pero enmarcadas en un mismo contexto global (Levy, 2008; Yin, 1989).

Bajo el supuesto de que la probabilidad de participación y sistematización de experiencias institucionales en el marco de las iniciativas públicas de articulación vía RAP podría verse incrementada para CFT e IP acreditados, se optó por establecer esta condición como primer criterio de elegibilidad. Un segundo criterio de elegibilidad fue la implementación en los últimos 5 años de proyectos con financiamiento MECESUP dirigidos a la flexibilización curricular de carreras de ETP que incluya procesos RAP. Alternativamente, se consideró como criterio de inclusión, la disposición de algún mecanismo de evaluación de aprendizajes previos como procedimiento de admisión especial, informado ya sea en la web institucional o bien, en un *brochure* o materiales de difusión y promoción de la oferta académica de las instituciones de ETP postsecundarias acreditadas a diciembre de 2017.

De un universo de 28 instituciones acreditadas de ETP postsecundarias por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-CHILE), 15 cumplieron con los criterios de inclusión del marco muestral del estudio. De este total de instituciones elegibles, 11 aceptaron participar en el estudio (6 CFT, 3 IP y 2 conglomerados de CFT e IP). Las instituciones incluidas en la muestra, a excepción de dos conglomerados, se caracterizan por ser de pequeño tamaño (medido por el número de estudiantes), concentrar una proporción relevante de

estudiantes mayores de 25 años (probablemente con experiencia laboral previa) y que cursan sus estudios en jornada vespertina. Estos aspectos, de cierta forma, dan cuenta de un perfil institucional pertinente al despliegue de iniciativas de articulación con espacios no-formales e informales vía RAP.

Las entrevistas de las instituciones con sede en la Región Metropolitana de Chile se realizaron de manera presencial, mientras que en los casos de CFT e IP regionales estas fueron virtuales y tuvieron una duración entre 1.5 y 2 horas. Los informantes en las instituciones fueron los encargados académicos de las mismas –coordinadores, directores o vicerrectores–. Las entrevistas fueron semiestructuradas para favorecer una interacción horizontal y flexible con los informantes y de esa manera obtener de mejor forma antecedentes en relación con las iniciativas de RAP de sus instituciones. Adicionalmente, se recolectó documentación oficial de las instituciones indagadas para complementar o corroborar la información proporcionada por los entrevistados: se indagó en reglamentos académicos, manuales RAP, propuestas e informes de reporte de resultados de proyectos MECESUP y datos institucionales provistos por las propias instituciones.

La evidencia levantada sobre los avances del RAP se realiza en entorno a cuatro dimensiones que permiten organizar analíticamente las divergencias y convergencias encontradas entre instituciones: 1) propósitos y significados, 2) formas y procedimientos, 3) resultados esperados, 4) visión y proyecciones del RAP en las instituciones.

4. HALLAZGOS

En Chile no existen vinculaciones sistémicas entre espacios de aprendizaje formales (como la ETP postsecundaria), no-formales (cursos de capacitación o de formación en oficios) e informales (experiencia laboral). No obstante, los criterios de selección de la muestra sujeta a estudio permitieron identificar experiencias de articulación de estos espacios vía RAP. Los casos generalmente derivan de proyectos concretos ejecutados en distintos momentos del tiempo en el marco de programas o iniciativas gubernamentales. En ese sentido, los CFT e IP indagados varían en el nivel de acumulación de estas experiencias, en función del tiempo transcurrido desde la implementación de los proyectos y su escalabilidad al interior de la institución, lo que resulta en un panorama heterogéneo de avances en materia de reconocimiento de aprendizajes. Fue posible identificar instituciones en las cuales el RAP está disponible solo en algunos módulos y de algunas carreras, hasta otras cuyo alcance comprende potencialmente toda la oferta institucional.

Asimismo, se constató la directa relación entre el grado de avance en materia de RAP y el nivel de apropiación del modelo de competencias en el diseño curricular. Con pocas excepciones, las instituciones más destacadas por sus iniciativas de validación de aprendizajes no-formales e informales son las que transversalmente cuentan con mallas modularizadas que incorporan aprendizajes esperados y criterios de evaluación que se derivan de perfiles ocupacionales levantados con participación del sector productivo. En cambio, las instituciones con experiencias incipientes de esta práctica son las que aun se encuentran en proceso de escalamiento del modelo de competencias laborales, por lo que su adopción es parcial y coexiste con mallas antiguas de programas por asignaturas, lo que se constituye en una limitante institucional de expansión del RAP en la ETP postsecundaria.

Pese a la heterogeneidad de las experiencias, fue posible identificar diversas convergencias en visiones, procedimientos e incluso dispositivos implementados en las iniciativas RAP de las instituciones. Aun cuando muchas de estas coincidencias pueden explicarse por las posibilidades y restricciones derivadas de las políticas públicas promotoras de estas iniciativas, otra constatación de carácter general que se destaca es la conformación de redes de colaboración entre instituciones de ETP postsecundaria. En la medida en que estos vínculos permiten intercambiar conocimientos, contribuyen a explicar las convergencias encontradas en términos de propósitos y significados del RAP, formas y procedimientos, resultados esperados y proyecciones.

4.1. PROPÓSITOS Y SIGNIFICADOS DEL RAP

En todas las instituciones que han incorporado formalmente el RAP a sus procesos académicos regulares y en aquellas que se encontraban en vías de hacerlo durante la ejecución del estudio, este es concebido como una vía de admisión especial dirigida principalmente a trabajadores adultos, cuyas competencias desarrolladas producto de su ejercicio laboral se busca identificar y contrastar con los resultados de aprendizaje contenidos en su oferta curricular. La principal finalidad del RAP es la flexibilización y reducción de los tiempos de estudio, toda vez que la verificación de aprendizajes y su equivalencia con los del programa, habilita su eximición.

Asimismo, se identificó que solo para algunos CFT e IP el sector productivo es un actor importante. En estas instituciones, el discurso de los entrevistados enfatiza que las empresas son también demandantes y beneficiarios del RAP, en la medida que a través del reconocimiento se aumenta las probabilidades de acceso y conclusión de programas de ETP postsecundaria de sus trabajadores, lo que eleva su desempeño laboral y por ende la productividad del sector. Estas pocas instituciones que cuentan con sistemas RAP instalados y largamente probados han acumulado su experiencia en el marco de convenios con empresas en sectores estratégicos para la economía nacional potenciando su oferta curricular.

Por otra parte, se encontró que si bien hay consenso en torno a una concepción genérica del término RAP como proceso de evaluación; en algunos casos, prima una acepción abstracta como sinónimo de articulación, que se vuelve en la práctica intercambiable con este término y pierde su particularidad. Lo más frecuente, sin embargo, fue la conceptualización que avanza en sentido contrario; es decir, a un mayor nivel de concreción que termina reduciendo el RAP a un procedimiento o incluso a un instrumento. Asimismo, fue posible constatar que, en varios CFT e IP, el término se aplica también para nombrar los mecanismos de equivalencia y convergencia curricular que permiten la articulación con espacios formales de formación como la ETP secundaria. Como es sabido, las credenciales de técnico de nivel medio en Chile no son reconocidas en la ETP postsecundaria, salvo en el marco de convenios de articulación que permitan la construcción de confianzas entre instituciones (Sevilla, et al, 2014).

4.2. FORMAS Y PROCEDIMIENTOS

En torno a esta dimensión más procedimental del RAP se encontró que aparentemente los CFT e IP que han formalizado y sistematizado un modelo de este mecanismo se han apoyado en los mismos referentes, ya que en su diseño se encontraron múltiples convergencias.

En primer lugar, todos los diseños involucran una estructura secuencial en torno a etapas consecutivas comunes. El proceso se inicia con la postulación del trabajador que debe acreditar experiencia laboral relevante de entre 1 y 3 años, y culmina en la comunicación de los resultados y la propuesta de un plan formativo personalizado por eximición y reducción de carga académica del programa regular, o bien, con objetivos de nivelación y cierre de brechas cuando esta opción está disponible en las instituciones.

Entre la postulación y los resultados, tiene lugar el proceso de evaluación que puede considerar en un extremo solo la examinación de conocimientos relevantes o involucrar variados instrumentos que llevan a procesos integrales de RAP. En ese último caso se distinguen fases cuyas fronteras y orden pueden mostrar algunas variaciones. Sin embargo, en todos los diseños integrales se distinguen al menos los siguientes momentos: (1) entrevista de una comisión académica de conformación ad-hoc; (2) autoevaluación y recolección de antecedentes y/o portafolio de evidencias de desempeño que respalden el dominio de las competencias asociadas a los módulos, fase que puede ser acompañada por un docente tutor que oriente y entregue retroalimentación al postulante; (3) aplicación de instrumentos de evaluación que, si bien pueden ser de distinta naturaleza y combinarse en una batería compleja de pruebas teóricas, a menudo incluye al menos una actividad práctica, observación en el puesto de trabajo, ejercicio programado o simulación.

Junto con el número y el tipo de instrumentos, los diseños RAP pueden diferir en su carácter: son en algunos casos obligatorios, pero en su gran mayoría discrecionales. Esto implica que su aplicación esté condicionada a la decisión de la comisión que puede juzgar como innecesaria más información o, por el contrario, estimar su conveniencia para la resolución. En este sentido, la duración total del proceso no solo varía entre instituciones sino también al interior de estas, aun cuando la documentación y protocolos disponibles refieren a extensiones que van de entre 3 a 5 meses. Otras divergencias refieren a insumos, recursos y materiales de apoyo al proceso que, a su vez, proveen información suplementaria sobre el nivel de avance de la implementación del RAP. Por ejemplo, la disponibilidad de instructivos internos de implementación y/o de manuales de postulación. Asimismo, se refiere que estos últimos, en algunos casos se encuentran fácilmente accesibles para descarga del sitio web institucional, mientras que, por el contrario, hay CFT e IP que no ofrecen información alguna sobre la disponibilidad del RAP en sus páginas institucionales, referencias que solo se rastrean en sus reglamentos institucionales.

4.3. RESULTADOS ESPERADOS

Toda vez que la verificación de aprendizajes y su equivalencia con los establecidos en las mallas curriculares habilita su eximición, los esquemas de RAP implementados por los CFT e IP coinciden en ofrecer a los postulantes la reducción de las cargas de estudio. Este beneficio, no obstante, tiene un límite que oscila entre el 50% y el 80% del total de los módulos o unidades de aprendizajes mínimos de los programas. En la proporción restante, las instituciones incluyen componentes no sujetos a reconocimiento y eximición, cuya obligatoriedad se justifica en referencia al sello institucional.

Por otra parte, aun cuando no existen garantías, en la mayoría de los casos, el reconocimiento del 50% de los programas de técnico de nivel superior permite reducir en un año la duración total de los mismos, lo que supondría también la reducción proporcional del arancel. Sin embargo, dada la estructura arancelaria y curricular tradicional de la educación

superior en Chile, esta reducción suele ser más bien incidental y queda supeditada a que la disminución de la carga coincida con algún período académico completo. Hay contadas excepciones de CFT e IP que han superado estas restricciones académico-administrativas y posibilitan aranceles flexibles y proporcionales. En todo caso se observa una tendencia cuando los casos de RAP son individuales y otra cuando son parte de convenios colectivos con empresas. En esta última situación es más probable la reducción arancelaria, en parte porque se negocia con un ente interesado en disminuir costos y que tiene más poder de intervención en hacer coincidir la eximición con un período completo: semestre o año.

Los trabajadores beneficiados por los convenios son, a veces, integrados en secciones regulares de las instituciones, mientras que, otras veces, se conforman secciones especiales para ellos especialmente cuando versiones alternativas de las mallas regulares son diseñadas a la medida de las necesidades de los trabajadores. En estos casos, el RAP contribuye a establecer un perfil promedio de las competencias y detectar las principales brechas de los trabajadores, contra el cual contrastar el perfil de egreso de la oferta regular y diseñar un programa “cerrado” que se imparta solo a los trabajadores de la empresa en cuestión. En estos casos, se diseñan e imparten cursos remediales de nivelación para los trabajadores que no cumplen el perfil de ingreso definido, los que pueden ser codificados por el Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (SENCE) a fin de ser objeto de financiamiento por esta entidad. En la medida en que se certifica una cohorte, se prepara a la siguiente lo que permite proyectar el convenio y dar una durabilidad que garantice no solo cubrir los costos, sino la rentabilidad de la inversión realizada. Otro aspecto destacable de esta estrategia es el trabajo colaborativo entre la unidad académica a cargo del diseño del programa y la de educación continua a cargo de la implementación específica de los cursos remediales.

4.4. VISIÓN Y PROYECCIONES DEL RAP

Respecto a esta dimensión estratégica de visión y proyecciones del RAP en las instituciones, se encontró que entre los CFT e IP cuya experiencia en RAP es más reciente, tienden a imperar muy bajas expectativas respecto del eventual interés y participación del sector empresarial. Como correlato, se enfatiza y privilegia la demanda individual, pero con proyecciones bajas, debido principalmente a la ausencia de financiamiento para la implementación en régimen de esta práctica como vía de admisión especial a su oferta académica regular.

En general, la preocupación por el financiamiento del RAP fue recurrente durante todo el transcurso de las entrevistas y se identifica como un serio obstáculo para la proyección de RAP en las instituciones de ETP postsecundaria. Considerando que casi todas las instituciones incluidas en el estudio de casos contaron con financiamiento público para la instalación de procedimientos RAP, llama la atención la escasez de información en las instituciones sobre su demanda y el impacto en la matrícula adicional para la institución, sin la cual la inversión en el diseño e implementación de este mecanismo no es posible de justificar.

En un escenario sin soporte externo para la implementación en régimen del RAP, la práctica más frecuente en las instituciones es la de suprimir u obviar la difusión y comunicación sobre la disponibilidad del proceso entre sus postulantes. Asimismo, no se descarta la opción de transferir los costos del proceso a los postulantes, cuya disposición de pago es incierta, dado que la eximición de módulos es solo un resultado probable después

de un largo proceso de sistematización de evidencias. En ambos escenarios, los sistemas RAP implementados en las instituciones corren el riesgo de quedar en desuso y extinguirse, de tal manera que los esfuerzos invertidos, de los que busca dar cuenta esta investigación, acabarían siendo inútiles.

5. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La ETP, como eje de un sistema de educación permanente, requiere asegurar la existencia de pasarelas entre sus diferentes niveles y sectores que validen los aprendizajes de las personas independientemente de su contexto de adquisición, y posibiliten rutas flexibles que permitan compatibilizar la formación con el trabajo. En Chile, los avances en articulación de las distintas formas de la ETP no son sistémicos y se asocian a la acumulación de experiencias institucionales puntuales de un conjunto reducido de CFT e IP que son las que esta investigación ha pretendido sistematizar. Estas experiencias se refieren principalmente a la implementación de mecanismos RAP que emergen como conectores de espacios informales, no-formales e incluso formales de nivel secundario con la ETP postsecundaria.

Transversalmente, en las instituciones incluidas en la muestra del estudio, el RAP es concebido como una vía de admisión especial dirigida a trabajadores adultos, cuyas competencias desarrolladas producto de su ejercicio laboral se busca identificar y contrastar con los estándares de aprendizaje de su oferta curricular. Sin embargo, se trata de una tendencia que en el sistema global de educación superior se encuentra en fases iniciales de implementación, a juzgar por la cantidad exigua de instituciones que resultaron elegibles para la muestra, y porque al interior de la muestra la experiencia acumulada tiende a concentrarse en unas pocas instituciones. Al respecto se impone una nota de precaución, pues el estudio excluye a las instituciones sin acreditación. Es posible que entre ellas existan también varias con avances en modelos de RAP cuyo diseño e implementación no hayan sido financiados con recursos públicos.

Por otra parte, se identificó que experiencias virtuosas de RAP en la ETP postsecundaria se asocian con la participación del sector productivo como actor clave de estos procesos. Cuando el RAP se ejecuta en el marco de convenios colectivos con empresas, involucrando a grupos de trabajadores con perfiles similares, es más probable que el reconocimiento se traduzca en reducción de tiempos de estudio y baja de aranceles, con lo cual se logra una vinculación entre ambos sectores y una mayor pertinencia de los programas de estudio de la ETP con las demandas específicas de los trabajadores. No obstante, la ejecución de este tipo de iniciativas no fue transversal entre las instituciones, sino más bien restringida a un grupo reducido con foco sectorial y orientado a adultos trabajadores que cursan estudios en jornada vespertina. En ese sentido, es posible pensar en políticas de promoción y soporte del RAP que apunten a cierto tipo de instituciones de ETP, aquellas con vocación en estudiantes no tradicionales de la educación superior, más que a todo el sector.

Se evidenció también que, salvo el financiamiento en etapas iniciales de diseño e implementación de modelos RAP en los CFT e IP, el soporte gubernamental está ausente para su ejecución en régimen en la forma de recursos monetarios que lleven a aminorar los costos institucionales del proceso. Ante ello, las instituciones tienden a restringir el despliegue masivo del RAP como vía de admisión especial, limitan su difusión y también acotan los resultados esperados, lo que desincentiva la demanda. Esta tendencia,

está lejos de revertirse, a diferencia de lo que sucede en países como Estados Unidos y Bélgica, donde se despliegan esfuerzos por reconocer los costos de estos procesos en las instituciones a través de cambio de esquemas de financiamiento a la ETP, mientras que en Australia existen subsidios para poblaciones particulares. Una medida inmediata podría ser la creación de una beca a estudiantes trabajadores que ingresen a la ETP postsecundaria por esta vía de admisión especial que aminore los costos del proceso en las instituciones. Esta beca se podría asociar directamente a los cursos de nivelación o cierre de brechas que acompañan los procesos RAP para que el reconocimiento permita una reducción efectiva de los tiempos de estudio. Junto a ello, y también en vista de incentivar su promoción en los CFT e IP, se podría destinar cierto número de cupos de gratuidad exclusivos para estudiantes con experiencia laboral previa que se sometan a este proceso.

De los hallazgos presentados, se resalta también la necesidad de contar con una normativa nacional que permita estandarizar en algún grado los procesos RAP en la ETP, considerando el impacto que puede suponer para la calidad, la ausencia de regulaciones y la baja estandarización. En países como Australia y Bélgica, esta normativa está asociada a sus MNC, lo que podría suceder también en Chile, en la medida que la instalación y uso de este instrumento acontezca. Sin embargo, este es un desafío de gran envergadura, toda vez que primero se requiere contar con una gobernanza común que garantice canales formales que promuevan y faciliten el diálogo entre los múltiples actores que convergen entorno a la ETP. Esto para establecer consensos respecto a estándares y criterios de calidad de procesos y resultados que otorguen valorización social a las distintas credenciales de esta educación y, por tanto, favorezcan la articulación y el uso del RAP.

Finalmente, considerando los múltiples propósitos que las prácticas de valorización y reconocimiento de aprendizajes pueden tener, y la tendencia internacional, es posible pensar para Chile en un sistema único de identificación, evaluación y certificación de competencias, tanto para el acceso y progresión en el sistema de ETP formal, como para la transferencia al mercado laboral. Este nuevo sistema, que involucra una intervención mayor al Sistema de Certificación de Competencias Laborales creado en 2008, promovería una mayor eficiencia y economía de recursos, al evitar redundancias y duplicidades de procesos. Asimismo, permitiría instaurar como mecanismo de garantía de calidad evaluaciones de aprendizaje con triple identidad: certificación de competencias adquiridas en espacios informales a través de la experiencia laboral, credencial de salida del espacio formal (capacitación u oficios) y registro de evidencia que permita sustituir el proceso formativo de los programas de ETP postsecundaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andersson, P. (2014). RPL in further and vocational education and training. In: J. Harris, C. Wihak & J. Van Kleef (Eds.). *Handbook of the recognition of prior learning: Research into Practice* (pp. 337-355). London: National Institute of Adult Continuing Education (NIACE).
- Andersson, P., Fejes, A. & Sandberg, F. (2013) Introducing research on recognition of prior learning. *International Journal of Lifelong Education*, 32(4), 405-411.
- AQF (2013). *Australian Qualifications Framework*, 2nd Edition, January 2013. Published by: Australian Qualifications Framework Council.
- Bohlinger, S. (2017). Comparing Recognition of Prior Learning (RPL) across Countries. In Martin Mulder (Ed.), *Competence-based Vocational and Professional Education* (pp. 589-606).

- Springer International Publishing.
- CEDEFOP (2015). *Ensuring the quality of certification in vocational education and training*. Luxembourg: Publications Office. Cedefop research paper; No 51.
- CEDEFOP (2016). *Country report Belgium-Flanders. Update to the European inventory on validation of non-formal and informal learning. ICF*.
- Comisión Nacional de Productividad (2018). *Formación de Competencias para el trabajo en Chile* (Informe). Recuperado de: https://www.comisiondeproductividad.cl/wp-content/uploads/2018/03/Informe_Formacion-de_Competicencias-para_el_Trabajo.pdf
- Fundación Chile (2018). *Articulación en educación técnica: clave para el desarrollo de trayectorias efectiva*. Santiago: Fundación Chile-Programa Eleva.
- Gaete, M. y Morales, R. (2011). Articulación del sistema de educación superior en Chile: posibilidades, tensiones y desafíos. *Calidad en la Educación*, 35, 51-89.
- Harris, J. & Wihak C. (2018). The Recognition of Non-Formal Education in Higher Education: Where Are We Now, and Are We Learning from Experience. *International Journal of E-learning and Distance Education*, 33 (1) 1-19.
- Harris, J, Wihak, C. & Van Kleef, J. (Eds.) (2014). *Handbook of the recognition of prior learning: Research into Practice*. London: National Institute of Adult Continuing Education (NIACE).
- Kuczera, M. & Field, S. (2013). *A Skills beyond School Review of the United States, OECD Reviews of Vocational Education and Training*. Paris: OECD Publishing.
- Levy, J. S. (2008). Case studies: Types, designs, and logics of inference. *Conflict management and peace science*, 25(1), 1-18.
- Marope, P., Chakroun, B. & Holmes, K.P. (2015). *Unleashing the Potential: Transforming Technical and Vocational Education and Training*. Paris: UNESCO Publishing.
- MINEDUC (2016). *Marco Nacional de Cualificaciones de la Educación Superior*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile, División de Educación Superior.
- Musset, P. (2013). *A skills beyond school: commentary on Flanders. OECD Reviews of Vocational Education and Training*. Paris: OECD Publishing.
- OCDE (2015). *OECD Reviews of Vocational Education and Training. Key Messages and Country Summaries*. Australia: OECD.
- Phillips, K. (2006). *National Study to Improve Outcomes in Credit Transfer and Articulation from Vocational and Technical Education to Higher Education. Stage 1 Report*. Australia: Department of Education, Science and Training.
- Sevilla, M., Farías, M. y Weintraub, M. (2014). Articulación de la educación técnico profesional: una contribución para su comprensión y consideración desde la política pública. *Calidad en la educación*, 41, 83-117.
- Singh, M. (2015). *Global perspectives on recognising non-formal and informal learning: Why recognition matters. Technical and Vocational Education and Training: Issues, Concerns and Prospects*. (Book Series, Vol.21. Unesco). Cham, Switzerland: Springer Open.
- Tuck, R., (2007). *An Introductory Guide to National Qualifications Frameworks. Conceptual and Practical Issues for Policy Makers. ILO International Labour Organization*. Geneva: ILO Publications.
- UNESCO-UIL (2012). *Unesco guidelines for the recognition, validation and accreditation of the outcomes of non-formal and informal learning*. Hamburg: Unesco.
- Valenzuela, I., MacIntyre, D., Klein-Collinset, B. & Clerx, J. (2016). *Prior Learning Assessment and Competency-Based Education: An Overview of Programs, Policies, and Practices*. The Research y Panning Group for California Community Colleges.
- Van Kleef, J. (2014). Quality in PLAR. In: Harris, Van Kleef, y Wihak, C. (Eds.). *Handbook of the recognition of prior learning: Research into Practice* (pp. 206-232). London: National Institute of Adult Continuing Education (NIACE).
- Werquin, P. (2010). *Recognition of non-formal and informal learning: Country practices: Outcomes,*

policies and practices. Paris: OECD publishing.

Werquin, P. (2012). The missing link to connect education and employment: recognition of non-formal and informal learning outcomes. *Journal of Education and Work*, 25(3), 259-278.

Wong, A. (2014). Recognition of Prior Learning and social justice in higher education. In J. Harris, C. Wihak & J. Van Kleef (Eds.) *Handbook of the recognition of prior learning: Research into Practice* (pp. 178-205). London: National Institute of Adult Continuing Education (NIACE).

Yin, R. (1989). *Case Study Research: Design and Methods*, *Applied social research Methods Series*. Newbury Park CA: SAGE publishing.