

Trayectorias formativas en la educación superior chilena: un acercamiento al reconocimiento de aprendizajes previos

Bernardita Sepúlveda-Egaña y Javier Vergara-Núñez

RESUMEN

La investigación analiza las prácticas evaluativas en el contexto del reconocimiento de aprendizajes previos (RAP), a través del discurso declarado en la normativa institucional chilena y las percepciones de actores claves, para establecer el nivel de coexistencia dependiente entre la política pública y la institucionalidad. Se diseñó un estudio de seis casos colectivos, entre centros de formación técnica y universidades. Los resultados muestran la ausencia de comprensión del RAP, por parte de las instituciones de educación superior (IES), generando desconocimiento y desconfianza en las autoridades y cuerpo académico de las instituciones estudiadas. Prevalece la importancia de comprender, diseñar y desarrollar trayectorias formativas flexibles y articuladas, lo que demanda la presencia de especialistas que permitan materializar la declaración de principios.

Palabras clave: aprendizajes previos, trayectorias formativas, IES, Chile.

Bernardita Sepúlveda-Egaña

bsepulse7@alumnes.ub.edu

Chilena. Magíster en Educación, mención Evaluación Educativa, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), Chile. Doctoranda del Programa Educación y Sociedad, Universidad de Barcelona, España. Temas de investigación: trayectorias formativas y transiciones en la educación superior. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8669-7894>.

Javier Vergara-Núñez

jvergara@upla.cl

Chileno. Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad Católica de Lovaina, Bélgica. Profesor e investigador, Universidad de Playa Ancha, Chile. Temas de investigación: currículum, diseño y desarrollo; formación inicial de docentes. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8669-7894>.



Trajetórias de formação no ensino superior chileno: uma abordagem para o reconhecimento da aprendizagem prévia

RESUMO

A pesquisa analisa as práticas avaliativas no contexto do reconhecimento da aprendizagem prévia (RAP), por meio do discurso declarado nas normas institucionais chilenas e das percepções de atores-chave, para estabelecer o nível de convivência dependente entre políticas públicas e institucionalidade. Foi elaborado um estudo de seis casos coletivos, entre centros de formação técnica e universidades. Os resultados mostram a ausência de compreensão da RAP pelas instituições de ensino superior (IES), gerando desconhecimento e desconfiança nas autoridades e no corpo acadêmico das instituições estudadas. Prevalece a importância de compreender, projetar e desenvolver trajetórias de treinamento flexíveis e articuladas, o que também requer a presença de especialistas que permitam que a declaração de princípios se materialize.

Palavras chave: avaliação da aprendizagem, conhecimentos prévios, ensino superior, currículo flexível, igualdade de oportunidades, Chile.

Educational paths in Chilean higher education: an approach to the recognition of prior learning

ABSTRACT

This research analyzes the assessment practices in the context of the recognition of prior learning (RPL), comparing the discourse declared in the Chilean institutional regulations with the perceptions of key actors, in order to establish the level of depending co-existence between the public policy and the institutional framework. A study of six collective cases was carried out in both technical training centers and universities. The results show the lack of understanding of the RPL by higher education institutions (HEI), a lack that generates ignorance and distrust among the authorities and faculty of the institutions under study. What prevails is the significance of understanding, drawing up and developing flexible and articulated educational paths, which also implies the presence of specialized staff to materialize the declaration of principles.

Key words: higher education, recognition of prior learning, public policies, educational paths.

Recepción: 20/11/21. **Aprobación:** 23/01/23.

Introducción

En una sociedad de aprendizaje permanente, el reconocimiento de aprendizajes previos (RAP) y la educación cobran relevancia, pues participan en la facilitación del tránsito de los itinerarios formativos de las personas, rescatando sus prioridades e intereses (Álamos, 2002; OCDE, 2008). Respecto de esta experiencia, países como Australia, Canadá y Holanda han diseñado un marco nacional sobre el RAP, promoviendo trayectorias entre los niveles de formación (Brunner, Labraña y Álvarez, 2020a), atendiendo a las necesidades concretas, producto de la aplicación de principios educativos asociados a modelos basados en competencia. Del mismo modo, en Francia y en Canadá, en la Provincia de Quebec, existen organismos estatales y privados que se ocupan de ofrecer alternativas de reconocimiento de experiencia laboral; en los casos de Francia y Quebec, para los inmigrantes en general (Francia, Décret 2016-772/2016; en Quebec, Programme Immigrant Quebec). Por su parte, en Chile, la legislación más reciente sobre educación superior (ES) establece un sistema común de ingreso que debe combinar criterios de selección e inclusión, explicitando la incorporación del RAP como mecanismo de ingreso a los programas de estudio, para validar y certificar los aprendizajes obtenidos y competencias desarrolladas en el mundo del trabajo y en otros programas de formación (Ley 21 091, 2018). De acuerdo con lo expuesto, la pregunta guía de la investigación refiere cómo las prácticas evaluativas en torno al RAP son percibidas por las IES, desde lo declarado en la normativa, como en la cultura de sus acciones evaluativas y curriculares, abordando el diseño de trayectorias formativas y su articulación. El objetivo del estudio fue analizar las prácticas evaluativas en el contexto del RAP en la educación terciaria chilena, a partir de las nociones sociopolíticas de la admisión y desde las concepciones técnicas de la evaluación. Así también, conocer la relación del contexto del RAP en el diseño curricular de trayectorias formativas y acercarse a la

singularidad de cada tipo de IES para implementar prácticas evaluativas que faciliten la articulación de programas de estudio en itinerarios de aprendizaje.

Lo anterior se contextualiza, pues el RAP se encuentra dispuesto en las IES y, por ende, existe un nivel de coexistencia dependiente entre la política pública y la institucionalidad, lo que se comprende paralelamente desde la rendición de cuentas de las políticas de aseguramiento de la calidad. También puede ser entendida, según Zancajo y Valiente (2019), bajo la mirada bipolar y superposición entre dos paradigmas expresados en el desarrollo de capital humano *versus* el derecho a la educación. Esto se debe al marcado modelo neoliberal establecido por el régimen militar en Chile, expresado en los sistemas educativos (Angulo, 2019; Angulo y Redon, 2012), lo que evidencia ciclos de disputa social y política, en especial en los últimos diez años en la educación superior (Aguayo, 2015; Zancajo y Valiente, 2019).

Mecanismos de evaluación en el reconocimiento de aprendizajes previos

El RAP se considera una pieza fundamental en la actual sociedad, donde las personas requieren de la actualización continua de sus conocimientos (Rimbau *et al.*, 2008). Por lo mismo, el RAP aplica el principio de valorar el aprendizaje, a través de un proceso de evaluación independiente del programa de aprendizaje, potenciando el efecto de éste en los objetivos particulares, vinculados a aspectos laborales, de cualificación o netamente personales (Urta y Duvekot: 2017; Blons-Pierre, 2019). Lo anterior permite comprender que la evaluación de los aprendizajes está en el corazón de la experiencia de los estudiantes (Bull, Brown y Pendelebury: 2013), apreciando las acciones evaluativas que rescatan —e identifican— saberes claves para la formación a la cual se está postulando (Learreta y Águeda, 2012).

Desde la evaluación de los aprendizajes, la acreditación formal en sentido estricto se refiere a una acción educativa consistente en un juicio evaluador,



emitido por académicos de la educación formal (Medina y Sanz, 2009; Sevilla y Montero, 2019). Por lo mismo, la relevancia de un sistema validado de implementación de procesos de evaluación exige que los expertos disciplinares desarrollen, en conjunto con los expertos evaluadores, las instancias e instrumentos evaluativos que les permitan adquirir evidencias del nivel de logro del aprendizaje esperado (Rucci, 2010).

De esta manera, desde la perspectiva del desarrollo de competencias profesionales y laborales, o bien, desde la formación académica y desde la experiencia profesional, estas instancias de evaluación generan un juicio evaluador que consiste en reconocer y certificar las competencias que posee una persona, independientemente de cuándo, dónde y cómo las adquirió (Espinoza y González, 2011; Medina y Sanz, 2009). Este reconocimiento y certificación de la experiencia directa en el campo laboral es relevante, pues hubo una movilización obligada por el desempleo de trabajadores calificados y semicalificados, en su búsqueda de nuevos empleos, producto del COVID y el desempleo; en el caso estadounidense, actualmente presiona al sistema completo y a la política pública, apremiando la aceleración y generación de mecanismos de reconocimiento de la diversidad de aprendizajes informales y experiencias de aprendizaje logrado en este tránsito necesario de un empleo a otro nuevo (Leibrandt, Klein-Collins y Lane, 2020).

Trayectorias formativas: realidad nacional

En Chile se diseñó el Marco Nacional de Cualificaciones para la Formación y Certificación Laboral (Ley 20 267, 2008), estableciendo un camino transitable entre la educación y el empleo, lo que permitió crear un sistema interconectado que comprenda y reconozca todo tipo de aprendizajes, basado en un diálogo tripartito entre trabajadores, empresarios y gobierno (Chile Valora-SENCE, 2014). Ahora bien, desde el sistema educativo formal, las experiencias de articulación indican una escasa conexión

curricular e institucional entre la Enseñanza Media Técnica Profesional (EMTP) y la Educación Superior Técnico Profesional (ESTP), para lo cual se propone un modelo de organización del sistema educativo (Fundación Chile, 2018). Lo anterior, orientado por el Marco Nacional de Cualificaciones de 2017, que busca implementar un sistema de educación superior ordenado, coherente y transparente, donde los itinerarios formativos permitan el cambio de carreras y programas, la continuidad de estudios entre la educación técnica y la universitaria, y la alternativa entre estudio y trabajo, además de ser un instrumento fundamental para el sistema de aseguramiento de la calidad (MINEDUC-CORFO, 2017).

Flexibilidad curricular

La flexibilidad es una de las orientaciones educativas primordiales que debe asumir la ES, entendida desde la mirada de los aprendizajes de los estudiantes, entregando mayor autonomía en las decisiones respecto a su formación, tanto en los itinerarios formativos, como en las salidas o entradas a los programas de estudio (IIPE-UNESCO, 2021; Irigoín *et al.*, 2013; Gaete y Morales, 2011). Por consiguiente, Malagón (2004) señala que la flexibilidad en la ES puede ser enfrentada por las instituciones y los sistemas educativos desde diversas perspectivas, especificando que la academia requiere de nuevas formas de organización en cuanto a sus unidades y coordinación, denotando que lo administrativo debiese flexibilizar normas, procedimientos, reglamentación, planeación y evaluación, y finalmente, lo pedagógico debería enfocarse en la innovación didáctica y lo curricular como proceso de apertura y reorganización entre los diversos elementos que constituyen el currículo.

Diseño metodológico de la investigación

Para comprender las prácticas evaluativas del RAP en un contexto social e histórico determinado, se diseñó un estudio de caso colectivo abordando el análisis desde un paradigma hermenéutico interpretativo

y una metodología cualitativa, pues necesario responder a la especificidad, en función de su carácter único y determinado, a través de la indagación, como también de lo común y lo particular del mismo (Redón y Angulo, 2017; Stake, 2013; Yin, 2009; Stake, 1999).

Unidades de estudio

Las unidades de estudio constituyen espacios institucionales de carácter educativo, donde se están diseñando y/o implementando prácticas evaluativas en el contexto del RAP tipificadas en centros de formación técnica y universidades, lo que permite responder a escenarios diversos en su naturaleza, pero que presentan en común el objeto de estudio (Flick, 2007). Para definir los casos, se indagó en todas las posibles IES que estuviesen declarando y/o implementado prácticas evaluativas en el marco del RAP, recurriendo a dos elementos claves: programas especiales presentes en su oferta académica 2021, publicada por el Servicio de Información de Educación Superior (SIES), y la declaración de RAP, en su proceso de admisión y matrícula 2021.

De esta manera, los criterios de validez para la selección de la unidad de estudio se agrupan en tres grandes líneas que permiten delimitar inicialmente los casos, a saber: primera, IES de la región de Valparaíso; segunda, organismos estatales, y tercera, IES de la Macro-zona Sur del país. Es importante señalar que la división territorial inicial, establecida para las IES de la región de Valparaíso, se utiliza para centrar y determinar primeramente las unidades de estudio dado que, como es conocido, muchas de las IES no son exclusivas de la región determinada, sino que brindan formación y desarrollo en otras, dependiendo de cada caso.

Selección de casos y participantes

Se establecieron criterios de selección de los participantes de los casos, determinando a directivos y profesionales pertenecientes a direcciones o unidades

que se encuentran bajo el alero de la vicerrectoría académica o similar de la institución, y que específicamente se refieran a temáticas de diseño, innovación y/o evaluación curricular, admisión, calidad, entre otras análogas. Se realizó el primer acercamiento con los directivos y profesionales de estas unidades, para luego acceder a académicos que participan en el diseño de las prácticas evaluativas o de programas de estudio con presencia de articulación.

Procedimientos y técnicas de recolección de información

Se utilizaron dos tipos de instrumentos: entrevista semiestructurada y análisis de documentos de carácter normativo y declarativo. Específicamente, se utiliza la entrevista semiestructurada, atendiendo que permite acercarse al mundo de significados del informante, mediante la planificación de ámbitos de preguntas y temáticas (Redón y Angulo, 2017). Se elaboró un protocolo o guía de temas y preguntas, según cada tipo de informante, estableciendo los ámbitos en que versa el espacio de conversación (Vallejos y Angulo, 2017), tras lo cual, y con el fin de asegurar los criterios de calidad en la investigación, se validaron por juicio de experto los protocolos diseñados, tanto en lo concerniente a su coherencia interna como por la claridad de las preguntas, garantizando la confiabilidad, mediante la seguridad y/o auditabilidad de que los procedimientos efectuados fueron desarrollados de un modo pautado y no antojadizo (Vasilachis, 2006). En la selección de los expertos se consideró su conocimiento sobre el objeto de estudio, esto es: prácticas evaluativas en el marco del RAP, y su experiencia en formación técnica y profesional, considerando elementos de articulación y trayectorias formativas flexibles. Se procedió a realizar las mejoras expresadas y confirmar el guión definitivo de la entrevista.

Por lo tanto, como muestra la tabla 1, se elaboraron cuatro protocolos diferentes para las entrevistas semiestructuradas, en relación con las funciones del cargo, el rol desempeñado, la organización en donde



se desarrolla y los objetivos determinados en el estudio. Así también, se evidencia la estructura general de cada protocolo expresado en ámbitos y temas desarrollados en la conversación guiada.

Debido al contexto de pandemia, las entrevistas fueron realizadas en modalidad virtual, las cuales se coordinaron enviando anticipadamente el consentimiento informado y el enlace de la videoconferencia.

Tabla 1. Deserción general acumulada en educación superior

Ámbito	Tema	Informante Clave			
		IES RAP		OE-IES	Ind
		DP	A	DP	EX
Contextualización y caracterización del informante	Cargo, desempeño, trayectoria	x	x	x	x
	Relación entre las políticas naciones e internaciones sobre trayectorias formativas				x
Concepciones socio políticas de la admisión	Acceso inclusivo a las IES	x	x	x	x
	Expresión del principio de equidad en el sistema de admisión a la ES	x	x	x	x
	Consecuencias sociales RAP sobre acceso a un perfil de estudiante laborante	x	x	x	x
	Tensiones y desafíos del RAP en las unidades académicas e IES	x	x	x	x
	Proyección implementación RAP	x			x
	Validez de las prácticas evaluativas implementadas por el RAP	x	x		x
Concepciones técnicas de la evaluación	Experiencia RAP como proceso	x	x	x	x
	Experiencia RAP desde la evaluación de saberes		x		
	Tensiones y desafíos del RAP en las unidades académicas e IES	x	x	x	x
	Articulación entre unidades académicas	x	x		x
	Vínculo entre RAP y certificación de competencias (Chile Valora)				
	Consecuencias en el diseño curricular de planes de estudio	x	x	x	x
Trayectorias y articulación	Carga académica del estudiante y duración total del plan formativo	x		x	x
	Proyección implementación RAP				x
Singularidad IES	Diferenciación de los criterios de selección para ESTP y ES Universitaria	x	x	x	x
	Aporte de la formación técnica profesional	x			x

Nota: en la tabla 1 se muestran las temáticas abordadas en los protocolos de las entrevistas semiestructuradas según informante clave, donde DP: directivos y profesionales, A: académicos y Ex: expertos. Según la dependencia de la unidad de estudio, se explicita IES: institución de educación superior, OE: organismos estatales, e Ind: independiente.

El segundo instrumento corresponde al *análisis documental*, con el cual se pudo, como señala Clausó (1993), expresar el contenido de textos o documentos sobre formas destinadas a facilitar la recuperación de la información, a través de una serie de procedimientos. Se distó entre documentos de tipo normativo y declarativo con el fin de establecer el nivel de coexistencia dependiente entre la política pública e institucionalidad. Se recurrió a documentos normativos de las IES, tales como decretos, reglamentos y/o resoluciones, que refieren a un carácter obligatorio y mandatorio en su contenido, tienen imperio, en atención principalmente a su fuente u origen, o sea de la autoridad de quien emana. En cambio, los documentos de orden declarativo se enfocan en una función destinada a establecer principios, describir o argumentar, en este caso vinculados al plan de desarrollo estratégico institucional, guías u otro documento que entregara lineamientos institucionales, los cuales carecen de la fuerza para mandar u obligar, pero que se deben considerar en la praxis institucional.

Crterios de análisis

El análisis de contenido documental normativo y declarativo se fundó en el levantamiento de categorías muestrales, mediante la definición de contenidos recurrentes y relevantes, lo que permitió establecer categorías de semejanzas y diferencias del objeto de estudio en los casos delimitados, clarificando los significados y verificando la repetitividad de la interpretación desde las variadas perspectivas (Stake, 1999); se buscaron patrones y desde ellos se produjeron las explicaciones (Gibbs, 2012). Para profundizar en la comprensión del fenómeno se analizó el contenido

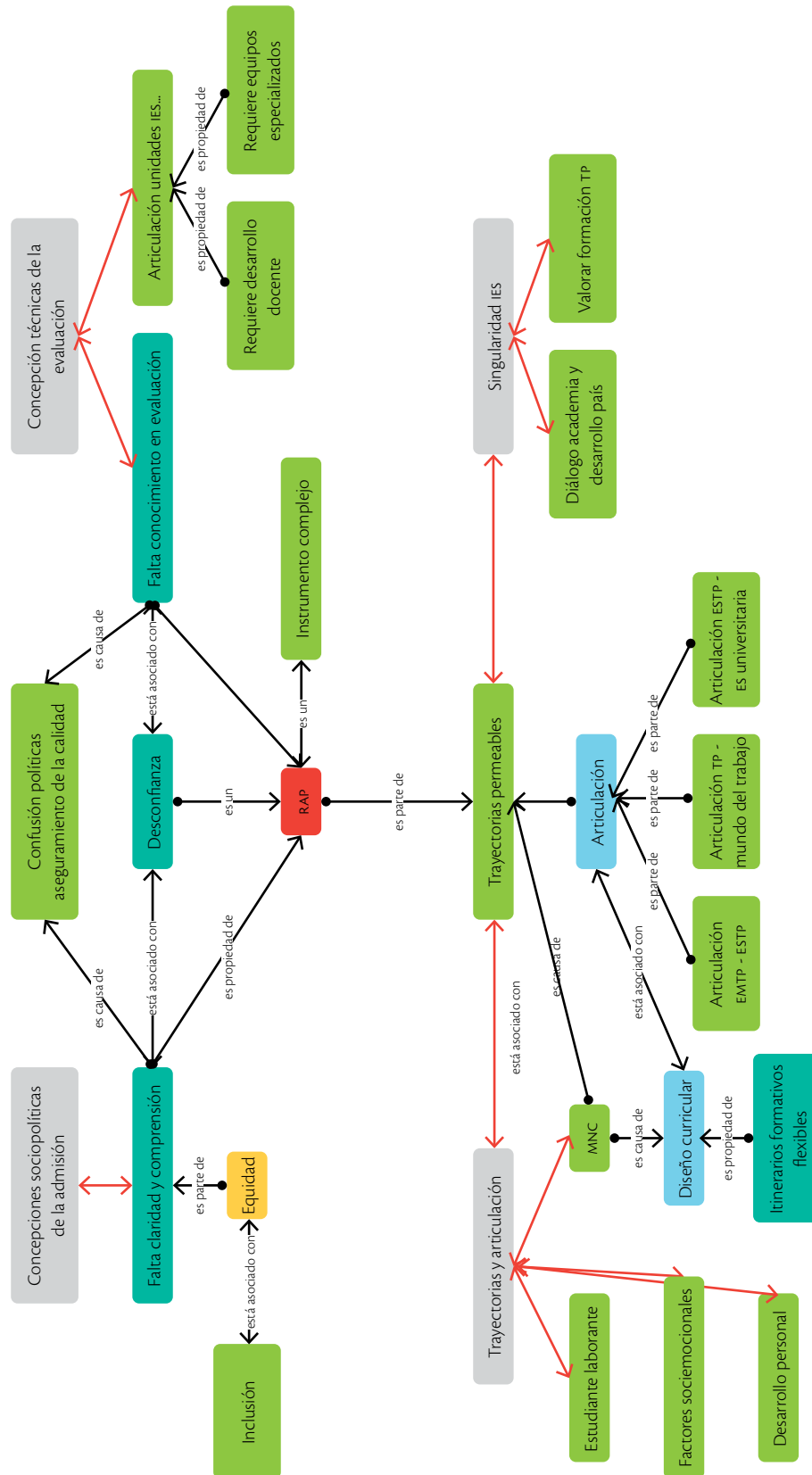
de las entrevistas. Como resultado, se buscó la triangulación de técnicas complementarias, en razón de los casos delimitados en el trabajo de campo, para generar un mayor valor interpretativo con las posiciones teóricas (Redon y Angulo, 2017).

Resulta oportuno visualizar el árbol categorial que explica los elementos comunes sobre las prácticas evaluativas desde los casos de estudio. Como se observa en la figura 1, en el núcleo se ubica el RAP como objeto de estudio y en los cuatro vértices las dimensiones de cada objetivo específico. Éstas no se comprenden desde la separación de redes semánticas por cada eje, sino desde la interconexión y retroalimentación aportadas por cada una de ellas, respondiendo al objetivo general de la investigación y resguardando la coherencia interna del estudio.

Así, desde el escenario expuesto, la temática investigada presenta múltiples aristas, destacando los aspectos legales normativos, como los referidos al desarrollo e implementación de ésta, y las consecuencias en las personas. Respecto a esto último, en la investigación se distinguen los aspectos humanos, expresiones de sentimientos y representaciones del RAP, particularmente desde los docentes, quienes en sus discursos muestran aversión por sesgos sociales. Según Andersson y Harris (2006) y Blons-Pierre (2019), esto refiere a dimensiones humanas como elementos gravitantes. Andersson les llama “significados sociales”, mientras Blons-Pierre (2019) afirma que no se trata sólo de cómo se implementa el sistema, sino del compromiso que tienen con el propio sistema quienes lo implementan, lo cual rebasa con mucho lo meramente burocrático y/o técnico, referido a los instrumentos y herramientas para evaluar los aprendizajes adquiridos (Bureau y Tuchsirer, 2010).



Figura 1. Árbol categorial sobre prácticas evaluativas en contexto RAP en estudio de casos múltiple



Fuente: elaboración propia a partir del análisis de datos.

En la profundización de las prácticas evaluativas desde las concepciones sociopolíticas, se espera que surjan visiones vinculadas a la justicia, equidad, igualdad y oportunidad, entre otras. Para esto, se requiere asumir la naturaleza del conocimiento desde el paradigma crítico del currículo, el cual aborda las relaciones entre educación y sociedad, y cómo el Estado concibe el desarrollo del currículum a través de la institucionalización (Kemmis, 1998). Desde la lógica de Kemmis (1998), la relación educación y sociedad denota la relevancia de analizar las prácticas evaluativas desde las concepciones sociopolíticas, y el estudio del lenguaje y el discurso de las políticas públicas y sus declaraciones, como también desde las formas de organización de las IES.

Resultados y discusión

En torno a los seis casos de estudio, se lograron concretar tres unidades de estudio relativas a IES pertenecientes al Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH), dos unidades de estudio referidas a centros de formación técnica (CFT), una

universidad de carácter público y el caso de dos expertos no adscritos directamente a ninguna unidad de estudio anterior. En la tabla 2 se evidencia la presencia o ausencia del RAP como práctica evaluativa en las fuentes de información recogidas.

En la tabla 2 se observa que los casos 1, 2 y 3 indican presencia del RAP en las tres fuentes de información, a diferencia del caso 4, que revela ausencia en los documentos declarativos y el caso 5, que muestra ausencia en ambos tipos de documentos. Respecto de las entrevistas, el fenómeno en estudio está presente en todos los informantes claves y, por lo mismo, refuerza la pertinencia como fuente de información.

Adicionalmente, se considera que tanto en el caso 4 como en el 5, se trata de organismos estatales de educación superior, por ende, cumplen un rol público dentro de sus acciones principales, aun cuando el resto de los casos de estudio corresponden a IES que reciben financiamiento del Estado en la lógica del mejoramiento de la calidad de la educación, mediante diversos programas, por lo que también responden a un rol público.

Tabla 2 . Antecedentes de los casos de estudio y presencia versus ausencia RAP

Caso	Objeto estudio	DN	P/A	DD	P/A	Entrevista	Informante clave				P/A
							Dir	Prof	Acad	Exp	
Caso 1. CFT PUCV	IES RAP	3	P	2	P	1	x	-	-	-	P
Caso 2. Universidad Católica de Temuco	IES RAP	3	P	3	P	5	x	x	x	x	P
Caso 3. Universidad Técnica Federico Santa María	IES RAP	4	P*	4	P	1	x	-	-	-	P
Caso 4. CFT Estatal de la Región de Valparaíso	IES RAP – OE	4	P	2	A	1	x	-	-	-	P
Caso 5. Universidad de Playa Ancha	IES – OE	2	A	2	A	2	x	-	-	-	P
Caso 6. Expertos	RAP	---	---	---	---	2	-	-	-	x	P

Fuente: elaboración propia.

Nota: la tabla 2 muestra los casos de estudio investigados en razón del trabajo de campo realizado, donde IES: institución de educación superior, RAP: presencia del objeto de estudio y OE: organismo estatal. Se señalan los documentos analizados, donde DN: documentos normativos y DD: documentos declarativos; de las entrevistas realizadas, se indican los informantes claves participantes, donde Dir: directivo, Prof: profesional, Acad: académico y Exp: experto. También se evidencia la presencia versus ausencia (P/A) del RAP, donde en el caso 3 aparece un asterisco en la presencia del documento normativo, pues el informante clave en la entrevista se refiere a la presencia de reglamento y protocolo RAP aprobado en la institución, pero finalmente no se pudo acceder a la fuente de información original.



RAP en las IES desde la política pública e institucionalidad

A continuación, en la tabla 3 se sistematiza la triangulación de fuentes de información respecto del RAP en su definición, en su manifestación y concreción dentro de cada institución, abordando la proyección en cada caso.

Primeramente, se observa que la definición de RAP es diversa en todos los casos de estudio, sin embargo, presenta ciertos rasgos de similitud que expresan relación con la validación de aprendizajes adquiridos, principalmente en experiencias formales, siendo utilizada como una vía de ingreso especial en un continuo educativo. En este aspecto, como dificultad inicial se señala que los estudios de casos entienden el RAP sólo como un mecanismo de convalidación u homologación del currículum declarado en el nivel

anterior de formación, es decir, exclusivamente del sistema formal, o sea desde la EMTP a la ESTP o desde la ESTP a la ES Profesional. Desde el escenario de las políticas educativas, en el marco de los sistemas de acceso bajo el principio de equidad y mecanismos inclusivos, se observa un consenso respecto a la presencia de vías de admisión diversas que permitan el ingreso de perfiles heterogéneos; es preciso advertir que es importante implantar las acciones de acompañamiento, como advierte Aguayo (2016), por lo que es necesario discutir la base moral que las sustentan, con el fin de que realmente se desarrollen en torno a los principios de equidad e inclusión; de lo contrario, se cae en la lógica mercantilista derivada en los principios del individualismo, la competencia, exacerbación del yo y poder subjetivo (Díaz, 2017), alejada de la visión de colectivo y de trayectoria formativa.

Tabla 3. Triangulación de fuentes de información respecto al RAP

Caso	Definición RAP	Manifestación	Proyección
Caso 1. CFT PUCV	Corresponderá a la validación académica de los conocimientos, habilidades y actitudes que el estudiante haya adquirido en ámbitos formales o no formales, medida a través de instrumentos pertinentes.	Articulación EMTP - ESTP	Diversificación de niveles, formatos y modalidades de los programas educativos, desde los jóvenes que inician la formación como los trabajadores que buscan una alternativa de desarrollo laboral.
Caso 2. Universidad Católica de Temuco	Referido en la continuidad directa entre carreras técnicas y profesionales de la misma institución.	Articulación EMTP - ESTP Articulación ESTP - Licenciatura PET Centro Certificador Chile Valora	Continuo educativo de educación continua con magíster Continuo educativo pre – posgrado
Caso 3. Universidad Técnica Federico Santa María	Vía de ingreso especial en la lógica de promover las trayectorias formativas entre diferentes niveles educacionales, estando dirigida a estudiantes que han logrado aprendizajes mediante la experiencia laboral y/o capacitaciones.	Articulación EMTP - ESTP Articulación ESTP - ES Licenciatura Centro Certificador Chile Valora	Sistematización de prácticas, investigación y mejora continua.
Caso 4. CFT Estatal de la Región de Valparaíso	Permite validar las competencias básicas, conductuales y funcionales que se desarrollan tanto a través de actividades de aprendizaje formal como por medio de diversas modalidades de aprendizaje no formal o informal.	Articulación EMTP - ESTP Articulación SENCE – ESTP Centro Certificador Chile Valora	Convenios EMTP.
Caso 5. Universidad de Playa Ancha	Ausente	Articulación EMTP - ESTP	Continuo educativo desde oficio hasta postgrado.

Fuente: elaboración propia a partir de la triangulación de fuentes de información de los casos en estudio

RAP en las IES desde la praxis

Otro signo igualmente transversal, notable, lo constituye la falta de claridad, regulación y participación desde lo señalado en la normativa, desencadenando una comprensión diversa sobre la declaración de incorporar criterios de selección e inclusión en los mecanismos de admisión bajo el marco de equidad (Sevilla y Montero, 2018; Rimbau *et al.*, 2008). Lo señalado genera que desde las IES exista una gran desconfianza en este tipo de accesos, explicado por el desconocimiento y el prejuicio académico manifestado por los informantes claves como racismo y elitismo académico.

Entonces este racismo académico como que mira los técnicos allá y los licenciados acá [...] Más que prejuicio es como racismo académico brutal (Caso 2. Entrevistado 5).

Entonces que en definitiva yo creo que hay que ponerle atención a lo que está pasando, si esta cuestión no puede seguir en esta lógica de la universidad sigue mirando desde la torre de cristal. Entonces yo creo que es un tema de cambios (Caso 5. Entrevistado 9).

Yo me imagino que en instituciones más elitistas como universidades tradicionales va a ser mucho más difícil. Mucho más difícil (Caso 6. Entrevistado 12).

Desde las IES, específicamente desde el *cuerpo académico*, las barreras expresadas por los informantes pueden entenderse desde la historia de las universidades, con los distintos roles que desempeñaron, debido a que en América Latina y el Caribe la universidad tuvo una función político-religiosa a cargo de formar líderes, pero no tecnócratas (Jiménez, 2007). En la actualidad las IES en su mayoría continúan reproduciendo modelos tradicionales con adherencia parcial a las políticas de equidad e inclusión, en la real lógica de asegurar igualdad de oportunidades a los estudiantes. Por lo tanto, el RAP desde las instituciones se observa con desconfianza y, finalmente, se ejecuta como política con el fin de responder a los criterios de

aseguramiento de la calidad, esto es, se diseña cuando la institución procede a procesos de acreditación y/o es utilizado como estrategia de crecimiento económico mediante el aumento de su matrícula.

Mira, no sé si desconocimiento o la autoridad de la Universidad no quiso firmarlo (Caso 5. Entrevistado 10).

Igualmente debo decir que hay instituciones que no hacen reconocimiento de aprendizajes previos por desconfianza (Caso 2. Entrevistado 5).

Entonces a mí me llamó la atención, y no era el espacio como para entrar en la discusión, pero bueno, está ahí, está ahí y tiene que ver con este tema de la desconfianza (Caso 2. Entrevistado 6).

Mientras las instituciones dependan de la matrícula, ¿ya? existe siempre la posibilidad de que estos procesos se transformen [...] así como en el blanqueo de título, este sería blanqueo de la experiencia (Caso 6. Entrevistado 11).

Yo creo que muchos en mi institución y en otras instituciones hablan de RAP y no entienden, no les importa tampoco ni qué significa la sigla porque saben que hay que instalarlo. Y esa es mi visión patética de la situación (Caso 6. Entrevistado 12).

Respecto de estas representaciones discursivas, se evidencia lo planteado por Medina y Sanz (2009: 255), refiriéndose a los sistemas de reconocimiento y acreditación de los aprendizajes no formales e informales, quienes las describen como “un tema controvertido, que en unos despierta entusiasmos y en otros, desconfianza”, generando serios debates entre IES, profesionales y expertos. Así, activar este tipo de prácticas evaluativas conlleva a una innovación por parte de las IES, que implica remover procesos asociados a la cultura institucional, de modo de considerar variables implicadas “desde la estructura organizativa, sus normativas internas hasta la actualización o perfeccionamiento docente” (González y Mardones, 2015: 1).



RAP en las IES desde la formación

Desde la perspectiva de las *unidades académicas*, se pudo evidenciar mayor comprensión de lo que persigue la política, se demuestra la necesidad de formar equipos de trabajo con mayor especialización con el fin de generar conocimiento en dicha materia. Se registra que para implementar el RAP es necesaria la elaboración de instrumentos complejos que demandan el diseño y validación rigurosa, de modo que respondan a los principios de validez y confiabilidad y, con ello, romper el círculo de la desconfianza-desconocimiento. Con esto queda de manifiesto que, cuando se discute sobre el diseño de instrumentos evaluativos destinados a conocer el nivel de logro de un resultado de aprendizaje mediante desempeños, en algunos de los casos en estudio se recurre aún a pruebas escritas sobre saberes conceptuales.

Por lo tanto, se advierte que en los casos 1, 2, 3 y 4, dependiendo de cada unidad de estudio, se realiza equivalencia curricular mediante el traslape entre programas y/o convergencia curricular por medio de intervenciones curriculares, para alinear dos o más programas, lo que se aborda desde la cualificación o certificación reconocida, o sea, desde el currículo declarado en la educación formal.

Se evidencia que en las organizaciones estudiadas no necesariamente se están aplicando instrumentos evaluativos para demostrar aprendizajes experienciales, donde las IES necesariamente diferencian, por diversas razones, entre RAP y articulación, y por ende, denominan RAP a experiencias evaluativas que no reúnen los principios de constituir un aprendizaje permanente, el reconocimiento de la experiencia individual y la formación de capital humano (OCDE, 2013; OEI, 2010; UNESCO, 2012; Urra y Duvekot, 2017; Urra, Henssen y Méndez, 2016).

De este modo, por lo observado en los casos estudiados, el RAP se realiza de forma diferenciada, primero en la educación formal mediante la convergencia o equivalencia curricular, segundo, en la educación informal a través de las capacitaciones

SENCE y tercero, en la educación no formal, por medio de los centros de certificación de competencias laborales registrados en Chile-Valora. De estas tres formas, en los casos de estudio, las IES realizan con sus programas formativos principalmente la primera, generando una simetría semántica y procedimental entre RAP y articulación, que conlleva a la falta de comprensión sobre los sustentos teóricos y metodológicos.

RAP en las IES desde el estudiantado

Desde el escenario de los *estudiantes*, se revelan tres elementos. El primero, asociado a la comunicación y visualización de este tipo de vías de acceso a la formación. La evidencia muestra que estas rutas formativas no siempre se encuentran socializadas de forma pertinente entre los postulantes, lo cual se vincula con el desconocimiento de la política pública, su comprensión e implementación. De esta forma, los destinatarios directos son informados vagamente respecto de sus posibilidades educativas y las alternativas que puede presentar su trayectoria formativa en virtud de su aprendizaje y queda a juicio de un tercero, en este caso el directivo de carrera o programa u otro agente de la IES, quien decide si informa, de acuerdo con la idoneidad que la institución resolvió.

El segundo elemento se refiere a los sistemas de acompañamiento que deben existir para garantizar el itinerario formativo de cada estudiante, respondiendo las IES a las brechas de aprendizaje. Ahora bien, y a partir de los resultados, se constata que el caso 3 aborda el enfoque otorgado a los sistemas de apoyo, desde el soporte para el logro efectivo de la trayectoria formativa y no sólo anclado desde la nivelación de contenidos desde una lógica de brecha curricular. Esto se comprende mediante la estrategia de acompañamiento estudiantil y la apertura de un sistema de apoyo integral al estudiantado en la lógica de la formación en la educación terciaria (Valenzuela *et al.*, 2021).

Es cuando se garantiza internamente que ese estudiante que ingresó pueda tener condiciones óptimas para tener un egreso, un egreso profesional, como profesional (Caso 5. Entrevistado 5).

Porque aperturar la posibilidad de que una persona con alto bagaje experiencial, pero sin certificación se inserte en el sistema de educación superior, implica hacer todo un sistema para que acceda, pero también para acompañarlo (Caso 5. Entrevistado 2).

Por lo tanto, desde el contexto estudiantil, se identifican múltiples factores en un perfil de ingreso heterogéneo, el que comprende diversas características vinculadas a ámbitos del ciclo vital, disciplina de estudios, experiencias laborales, desarrollo de diversos roles, entre muchas más. En definitiva, se requiere la presencia de acompañamientos integrales durante las rutas formativas, donde la experiencia de enseñanza aprendizaje dialogue entre el desarrollo de la persona y el logro del perfil de egreso.

Lo anterior repercute en un tercer elemento referido a los factores socioemocionales, como recursos y herramientas potenciadoras del estudiante, que le permiten desenvolverse mediante la autorregulación y la persistencia demostrada, saber cuándo y a quién solicitar ayuda, respondiendo satisfactoriamente ante brechas de aprendizaje, situaciones de alta demanda social y cognitiva.

Los datos que nos demuestran que los estudiantes que entran por vía formación técnica sin dar PSU en ese tiempo y que luego hacen continuidad, obtienen resultados iguales o superiores a los que entraron por PSU (Caso 2. Entrevistado 6).

RAP en las IES desde el diseño curricular expresado en la articulación

Otro aspecto que emerge del cruce de contextos estudiados, sistematizado en la tabla 3, advierte sobre un elemento común en el RAP concerniente a la *articulación* realizada entre dos niveles de formación.

Aquí se manifiesta la dificultad anteriormente señalada, pues tanto en el caso 1 como en el 4, declaran analizar el diseño curricular e intentar elaborar un instrumento evaluativo en función del desempeño descrito en el programa de asignatura, pero emergen conflictos cuando se diseñan situaciones evaluativas auténticas, ya que los saberes evaluados solamente se vinculan con los resultados de aprendizaje declarados en el currículum formal, excluyendo al saber adquirido en contextos no formales e informales. Por su parte, los casos 2 y 3 expresan que levantan proyectos piloto con carreras determinadas; que cuentan con equipo de especialistas más el cuerpo académico-docente; que realizan un procedimiento exhaustivo que conlleva el análisis curricular, elaborando matrices de cruce entre ambos niveles; que diseñan situaciones evaluativas e instrumentos de desempeños, y que validan sus procesos de forma interna. Esto demuestra, la revisión curricular de los resultados de aprendizajes declarados en los programas de asignatura, el diseño de actividades evaluativas que consideren situaciones auténticas de la disciplina, la creación y validación de instrumentos evaluativos y la coordinación entre académicos de la IES y el establecimiento educacional, con el objetivo de dialogar sobre los saberes evaluados y las oportunidades de mejora del proceso.

Otro rasgo de similitud que involucra a todos los casos estudiados refiere que la articulación opera como un proceso temporal directo, lo que implica el tránsito de las personas insertas en el sistema educativo formal, sin considerar el contexto de aprendizaje no formal e informal. Es decir, los procesos de articulación están destinados a las personas con un rol activo de estudiante, es decir, están inmersos en el sistema educativo formal, y no necesariamente para aquellas personas que están insertas en el contexto laboral, quienes se encuentran desarrollando saberes, los cuales al parecer no responden a estos mecanismos de RAP. De esta forma nuevamente nos situamos, al igual que en el punto anterior, desde



el sistema formal, o sea desde la institucionalidad educativa.

Es importante señalar que, desde los aprendizajes informales y no formales, los casos 2, 3 y 4 presentan centros de evaluación y certificación de competencias laborales registrados en Chile-Valora, organismo reconocido por los informantes claves, principalmente expertos y profesionales, por su pertinencia y certeza en las prácticas evaluativas que realizan. Lo anterior demuestra un acercamiento de parte de las IES en comprender las políticas sobre trayectorias flexibles de aprendizaje.

RAP en las IES desde la singularidad de la institucionalidad con miras a la situación del país

Volviendo sobre la pregunta de investigación, particularmente lo alusivo a comprender la influencia de la articulación de las trayectorias formativas y las prácticas evaluativas en el diseño curricular de los planes de estudio, figura en el discurso la concepción del marco de calificaciones y la valoración de la formación técnica.

Pero la cosa es que la mayoría no entiende todavía, o ha costado que se valore la educación técnica desde un punto de vista como opción de vida [...] y después pasar a una carrera profesional, como si fuera digamos el objetivo prioritario (Caso 4. Entrevistado 8).

En primer lugar, desde las políticas educativas la evidencia expresada aborda la presencia de criterios de equidad e inclusión para ingresar al sistema de educación superior, en donde confluyen en valorar al ser humano como potenciador de sus aprendizajes y por lo mismo, se plantea su reconocimiento como derecho constitucional [...] no creen que el ser humano es un ser de potencialidades, y eso va en contra de ese aprendizaje a lo largo de toda la vida, ¿no? que, está constantemente aprendiendo (Caso 2. Entrevistado 5).

Mi experiencia potencialmente es certificable y, por lo tanto, hay un derecho constitucional [...] el Estado no me puede poner barrera para mi desarrollo personal [...] y una barrera es que me obligue a ir a clases, cuando yo no necesito ir a clases [...] Debería ser un derecho constitucional para que todo esto otro tenga sentido porque si no va a ser [de nuevo], una concesión graciosa (Caso 6. Entrevistado 11).

En la misma línea analítica, el caso 6 apunta a utilizar este tipo de prácticas como política del país frente a la validación de competencias y a la situación migratoria, conociendo de qué manera permiten favorecer el desarrollo de los sectores productivos, y no necesariamente desde la lógica de servicios.

Pero a lo mejor es un tremendo dirigente local, y tenemos competencias de liderazgo que nosotros decimos: “bueno, ¿y dónde están los líderes?” Bueno, pero ahí están. Pero usted no los ve, porque su sistema le dice que se meta a estudiar en una carrera de liderazgo o lo que sea [...] La idea central es ésta, no es que no tengamos capacidades o no sepamos si las personas son capaces, es que no sabemos de qué son capaces, y para eso hay que tratar de poner pie en el acelerador en el reconocimiento de la experiencia (Caso 6. Entrevistado 12).

Creemos que tenemos un problema de migración [...] tenemos una población que no sabemos con que contamos, ¿ya? que podrían ser muy útiles [...] el RAP podía ayudar a solucionar esta cosa en término de decir “oye, ¿cuál es la capacidad real con la que contamos?” (Caso 6. Entrevistado 11).

Lo mismo ocurre con la población nacional, en proceso de envejecimiento, donde se destaca que, al presentar activamente este tipo de mecanismos de validación y certificación de competencias, es posible conocer la ruta de desarrollo en la nación, también valorar a las personas y otorgar oportunidades para involucrarse desde el área de su conocimiento y, desde el

punto de vista económico, acceder a una valoración de su saber (Learreta y Águeda, 2012; Rucci, 2010).

Desde el escenario de las IES, se llama a valorar el aprendizaje no formal y la formación técnica, asimismo, se comparte por todos los casos la importancia de contar con un marco de calificaciones nacional con un enfoque desde y para las personas, que permita resguardar la formación desde un prisma ético y con participación tripartita. Sobre esto mismo, se aborda que para el éxito en el reconocimiento de aprendizajes laborales debe existir consenso entre los sectores laborales, las IES y el gobierno, sea estatal o regional (Bruner *et al.*, 2020a).

Por lo mismo, desde los informantes claves se establece que se debe entender el marco nacional de cualificación como un diálogo curricular desde la educación parvularia a la educación superior, coordinando la formación y evitando la duplicidad curricular para que posteriormente cada IES, unidades académicas y equipos puedan desarrollarlo con sentido reflexivo, en virtud de la adaptación a las necesidades del contexto y sus estudiantes (Agray, 2010; Malagón, 2004).

RAP en las IES con un enfoque en las trayectorias formativas

Se concibe un discurso común sobre las trayectorias formativas bajo un continuo educativo articulado, analizado primero desde los objetivos trazados en los planes estratégicos institucionales y enriquecido con la información obtenida en las entrevistas. De todo lo anterior, se desprende que el RAP presenta características intrincadas e imbricadas en su representación en cada caso de estudio, principalmente mediante lo declarado en la documentación por cada IES. Algo no muy diferente a lo hallado por Sevilla y Montero (2018) para el caso chileno, como también se desprende del estudio internacional de casos (IPE-UNESCO, 2021: 13) sobre trayectorias de aprendizaje flexible en educación superior. En este último, nos encontramos con aseveraciones enfáticas

como “aún no existen mecanismos sistemáticos que puedan diseñar, planificar e implementar iniciativas de mediano a largo plazo, lo que ha mantenido el tema de la flexibilidad y la articulación fuera de las principales prioridades públicas”, lo que conlleva a indicar que las políticas nacionales no promueven los itinerarios flexibles de aprendizaje, siendo prácticamente invisibles a nivel nacional, con la posible excepción de la educación técnico profesional.

Efectivamente, respecto de la diferenciación entre el sistema universitario y técnico profesional, se califica de inoportuna y absurda, por lo que se debería abordar una estrategia hacia “una integración completa entre los sistemas, cosa que parece lógica no haber hecho inicialmente, toda vez que la irrupción de un nuevo sistema podría dañar el funcionamiento del otro” (Flores *et al.*, 2020).

Y el marco de cualificación de la formación técnica que tenemos hoy día vigente y que, de opinión muy personal, me parece bastante injusto que esté separado [...] Yo creo que deberíamos tener un solo marco y desde un solo paradigma [...] esto de tener esta cosa tan ecléctica (Caso 3. Entrevistado 7).

Es tarea de las instituciones darle un carácter más práctico o reflexivo (Caso 2. Entrevistado 2).

Por lo mismo, se enfatiza en lograr trayectorias formativas permeables que permitan el tránsito entre los niveles, en función de las rutas que logre desarrollar cada persona. Para instalar estas acciones es importante abrir espacios de trabajo en las IES con elementos del paradigma curricular práctico y crítico y, consecuentemente, estas innovaciones debieran ser abordadas como procesos de investigación, donde la comprensión del currículum y su desarrollo, involucren la imbricada relación entre teorías, propuestas o pilotos, el rol docente y la práctica educativa (Stenhouse, 1991).

Desde el diseño curricular, los casos de estudio reportan que aún no se logra disminuir el tiempo total



de los itinerarios formativos, sólo la carga académica del estudiante. Por lo mismo, González y Mardones (2015: 1), señalan que al contar con prácticas evaluativas en el contexto RAP, se “permitiría optimizar tiempos totales de formación, ampliar la mirada sobre las trayectorias formativas y laborales, valorando especialmente los diferentes aprendizajes logrados y favorecería el aprendizaje para toda la vida”. Para esto, se deben formar especialistas (Rimbau *et al.*, 2008) y reconocer al ser humano como generador de aprendizaje (Bermeosolo, 2019; Carrasco, 2018; Espinoza y Carrasco, 2019) sin que sea un rol exclusivo de las IES. Asimismo, apreciar el aporte del RAP a la política migratoria y responder al envejecimiento de la población, entendiendo que son “prácticas educativas que tienen sentido en el campo de la educación de adultos” (Medina y Sanz, 2009: 272), por lo que el valor radica en “reconocer y dar el mismo valor educativo a los procesos de educación no formales e informales” (Medina y Sanz, 2009: 257) como respuesta a los requerimientos de una parte importante de la sociedad, así como también del gobierno y otros actores o agentes (Rimbau *et al.*, 2008).

Desde la valoración de la educación no formal e informal, las IES debiesen comprender que no son exclusivas en el ámbito del conocimiento, por lo que se requiere un diálogo entre la academia y el mundo laboral, en todas las áreas del saber, y de esta forma romper ciertas tensiones para levantar trayectorias formativas permeables o itinerarios de aprendizaje flexible coordinados (Bruner *et al.*, 2020b; IIPE-UNESCO, 2021; Sevilla y Montero, 2018) que respondan a un proyecto de país en colectivo, pues ya sabemos que la competencia no ha dado respuesta y queda exenta de todo principio biológico (Maturana, 2020).

Conclusiones y reflexiones finales

Si bien toda investigación persigue alcanzar la perfección plena, en tanto a formalidades y convenciones, este estudio permitió abordar la comprensión del fenómeno mediante la triangulación de las mayores

fuentes de información a que accedió en cada caso de estudio. En esta misma línea, inicialmente el diseño consideró a los estudiantes como informantes claves, lo cual se obstaculizó toda vez que debía pasar por la autorización de directivos, resultando difícil y finamente imposible, ya sea por causas de logística debido a la situación sanitaria, como a la compleja temática del estudio.

Revisando y disutiendo las evidencias colectadas desde la revisión de los antecedentes documentales, como desde los diálogos con los informantes claves del tema en sus respectivas instituciones y, complementariamente, la revisión que se desarrolló en la literatura experta, bien se pueden identificar diez óbices que marcan la trayectoria del proceso, entregando elementos que permiten comprender su estado actual y su evolución.

Cada una de estas trabas dan cuenta de planos diversos pero que, en la práctica, actúan de consuno: primero, existe desconfianza en el sistema RAP por parte de quienes deben implementarlo en las IES; segundo, cuando se producen los procesos de acreditación de las instituciones se simula interés y se declaran procesos que, en la práctica, no cumplen sino con la funcionalidad de mostrar que ese componente formativo está siendo considerado pero, en concreto y con fines proyectivos, muy poco tienen de realidad. Un tercer elemento se refiere a una cuestión de índole cultural que alude aspectos relativos a la disposición a implementarla y una especie de negación a hacerlo, prejuicio probablemente. Otro óbice, cuarto, refiere las dificultades administrativas, en lo que concierne a la disponibilidad de normas que ordenen procesos. Quinto, se pudo establecer una cuestión de índole técnico, radicada en quienes deben diseñar e implementar los instrumentos de evaluación válidos, confiables y articulados con la realidad que evalúan. El sexto elemento se ubica en uno de los flancos más sensibles del proceso, su ejecución, que comprende a los docentes y su preparación para implementar las políticas. Séptimo, óbice igualmente ligado a los

docentes, corresponde al desarrollo de procesos de acompañamiento técnico, de apoyo a procesos de nivelación de aprendizajes y, en particular, un campo deficitario como el factor socioemocional. Cercano a este elemento, aparece —octavo— aquél que corresponde a los procesos de comunicación de la información a los estudiantes-beneficiarios. El noveno elemento se refiere a la cuestión curricular que se ve implicada en términos de definir itinerarios formativos, carga académica, trayectorias formativas y la valoración de aprendizajes logrados. Finalmente, un décimo elemento corresponde a la cuestión de la política pública, como acción que se remite a asuntos generativos, pero que no aporta claridad en la implementación que deja en manos de las IES.

A raíz de lo planteado, se proyectan diversas temáticas de investigación desde los escenarios abordados en la discusión de resultados: política educativa, IES, cuerpo académico y equipos profesionales, y estudiantes:

- Desde la política educativa, es posible continuar profundizando en la complejidad y convergencia de las prácticas evaluativas en el contexto del RAP, desde la comprensión de la institucionalidad como desde los actores relevantes.
- Por parte de las IES es interesante conocer, desde los actores involucrados, las razones sobre las barreras que justifican las acciones institucionales frente a la selección y desempeño académico de los estudiantes provenientes del nivel técnico profesional.
- En relación con el cuerpo académico con funciones docentes, resulta del todo necesario saber en profundidad las dificultades de implantación que presenta el modelo educativo basado en

competencias iniciado hace más de una década en las universidades chilenas. En esta misma línea, abordar los sistemas de acompañamiento docente que existen en las IES, desde la valoración que se tiene de éstas como desde su nivel de incidencia en los procesos de desarrollo profesional docente.

- Naturalmente, se requiere profundizar en la temática sobre el proceso de evaluación de desempeños, principalmente entendidos desde los contextos informales hacia los formales, para contribuir realmente al conocimiento y disminución de la desconfianza.
- Profundizar en las historias de vida de estudiantes que presentan itinerarios de aprendizaje flexible permitiría identificar características propias de los ciclos de vida, experiencias, fortalezas y debilidades de aquellas personas que transitan desde contextos de aprendizaje formales, no formales e informales.

En consecuencia, si bien las tensiones y desafíos son diversos en su naturaleza, pues se abordan desde las políticas públicas, las IES, los recursos, el contexto y las personas que asumen diversos cargos, no se desea abandonar la esencia del ser humano como persona que vive en comunidad con otros y que aprende diversos saberes en todas las etapas del ciclo vital. A esta característica deben responder las IES, u otras instituciones vinculadas a la formación, quizás nuevas en su nomenclatura, pero como fuere, resulta imperativo que como sociedad podamos hacernos cargo del aprendizaje, para lograr una ciudadanía más consciente, más segura de sus decisiones, más culta, más creativa y que finalmente evidencie el bien común y el desarrollo en su conjunto. ■



Referencias

- Agray, N. (2010), “La construcción de currículo desde perspectivas críticas: una producción cultural”, *Signo y Pensamiento*, vol. 29, núm. 56, pp. 420-427, <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86019348023>>.
- Aguayo, P. (2016), “Igualdad de oportunidades en educación superior: una discusión sobre la implementación del Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa en la Universidad de Chile”, *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, vol. 3, núm. 1, pp. 61-72.
- Aguayo, P. (2015), “¿Distribución y reconocimiento? Un análisis a partir de John Rawls”, *Quaderns de filosofia*, vol. 2, núm. 2, pp. 11-28.
- Álamos, P. (2002), “Formación técnica de nivel superior. Principales ejes de política, instrumentos y líneas de acción”, *Calidad en la Educación*, núm. 16, pp. 157-171.
- Andersson, P. y Judy Harris (2006), *Re-theorising the recognition of prior learning*, <<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-33226>>.
- Angulo, J. (2019), “La estandarización en educación, un dispositivo de neoliberalismo”, Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, <https://www.researchgate.net/publication/336196976_Centro_de_Investigacion_para_la_Educacion_Inclusiva_CIE_160009>.
- Angulo, J. y Silvia Redon (2012), “La educación pública en la encrucijada. La pérdida de sentido público en educación”, *Estudios Pedagógicos*, vol. 38, núm. especial, pp. 27-46.
- Bermeosolo, J. (2019), *Cómo aprenden los seres humanos: una aproximación psicopedagógica* (2da. ed.), Chile, Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Blons-Pierre (2019), “Reconnaissance et validation des acquis de la mobilité géographique et de’apprentissage à distance : virtualité ou réalité ?”, *Revista de Movilidad Internacional*, núm. 7, pp. 3-22.
- Brunner, Joaquín, Julio Labraña y Javier Álvarez (2020a), “La continuidad en la formación de trabajadores en el sector de la ESTP: el reconocimiento de aprendizajes previos en perspectiva comparada”, *Enfoque de políticas ESTP*, núm. 6, <<https://cpce.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/10/6-La-continuacion-CC%81n-de-la-formacion-CC%81n-de-trabajadores-en-el-sector-de-la-ESTP.pdf>>.
- Brunner, Joaquín, Julio Labraña y Javier Álvarez (2020b), “Estructura de títulos y grados en perspectiva comparada con foco en la Educación Superior Técnico Profesional”, *Enfoque de políticas ESTP*, núm. 11, <<https://vertebralchile.cl>>.
- Bull, Joanna, George Brown y Malcolm Pendlebury (2013), *Assessing student learning in higher education*, Londres, Editorial Routledge.
- Bureau, Marie-Cristine y Carole Tuchsirer (2010), “La validation des acquis de l’expérience est-elle un moyen de reconnaissance du travail ?”, *Sociologie du Travail*, vol. 52, núm. 1, pp. 55-70.
- Carrasco, J. (2018), “Análisis epistemológico y construcción del objeto de estudio de la Psicopedagogía”, *Revista Pilquen Sección Psicopedagogía*, vol. 15, núm. 2, pp. 37-42, <<http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/psico/article/view/2172>>.
- Chile Valora-SENCE (2014), *Marco de Cualificaciones para la Formación y Certificación Laboral*, Chile, Ministerio del Trabajo.
- Clausó, A. (1993), “Análisis documental: el análisis formal”, *Revista General de Información y Documentación*, vol. 3, núm. 1, pp. 11-19.
- Décret 2016-772 (2016), *Programme Immigrant*, Quebec, Programa de inmigración, <<https://immigrantquebec.com/fr/>>.
- Díaz, C. (2017), “Educación superior en Chile como proceso de modernización”, *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, vol. 4, núm. 2, pp. 64-86.
- Espinoza, Oscar y Luis González (2011), “Experiencias y aspectos a considerar para la implementación de un sistema de información de apoyo para el aprendizaje a lo largo de la vida en Chile”, *Calidad en la Educación*, núm. 34, pp. 125-163.
- Espinoza, Rodrigo y Javiera Carrasco (2019), *Psicopedagogía*.

- travesías del aprender humano*, La Serena, Chile, Trepén.
- Flick, U. (2007), *Introducción a la Investigación Cualitativa*, Madrid, Editorial Morata.
- Flores, Roberto, Catalina Iglesias y Ricardo Paredes (2020), “Un sistema de acceso a la Educación Superior Técnico Profesional: ideas a partir del caso de Chile”, *Estudios Públicos*, núm. 160, pp. 55-79.
- Fundación Chile (2018), “Articulación EMTP-ETNS y Reconocimiento de Aprendizajes Previos: ¿En qué estamos?”, <https://ecitydoc.com/download/articulacion-emtp-etns-y-reconocimiento-de-aprendizajes_pdf>.
- Gaete, Marcela y Raquel Morales (2011), “Articulación del sistema de educación superior en Chile: posibilidades, tensiones y desafíos”, *Calidad en la Educación*, núm. 35, pp. 51-89.
- Gibbs, G. (2012), *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*, Madrid, Morata.
- González, Julio y María Regina Mardones (2015), “Innovación organizacional: propuesta inicial para implementar el reconocimiento de aprendizajes previos en una facultad de tecnología”, *Revista Técnica Administrativa*, vol. 14, núm. 3, <<http://www.cyta.com.ar/ta1403/v14n3a3.htm>>.
- Instituto de la UNESCO (2012), *Directrices de la UNESCO para el reconocimiento, validación y acreditación de los resultados del aprendizaje no informal e informal*, UNESCO, <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002163/216360s.pdf>>.
- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación [IPIE-UNESCO] (2021), “Flexible learning pathways in higher education in Chile. Hacia una mayor flexibilidad de la educación superior en Chile: el rol de las políticas de financiamiento, aseguramiento de la calidad y la autonomía institucional”, *CINDA*, <<https://cinda.cl/publicacion/resumen-ejecutivo-flexible-learning-pathways-in-higher-education/>>.
- Irigoin, María, Rodrigo Del Valle y Constanza Ayala (2013), *Acceso y permanencia en la educación superior: sin apoyo no hay oportunidad*, Santiago de Chile, AEQUALIS.
- Jiménez, E. (2007), “La historia de la Universidad en América Latina”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 36, núm. 1, pp. 169-178, <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60414108>>.
- Kemmis, S. (1998), *El currículo, más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid, Morata.
- Learreta, Begoña y Ana Águeda (2012), “Análisis documental sobre el estudiante adulto en la educación superior: un perfil emergente de alumnado”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 58, núm. 3, pp. 1-12.
- Leibrandt, Sarah, Rebecca Klein-Collins y Patrick Lane (2020), “Recognizing prior learning in the COVID-19 era: helping displaced workers and students one credit at a time”, *Council for Adult and Experiential Learning*, <<https://www.wiche.edu/key-initiatives/recognition-of-learning/pla-covid-19/>>.
- Ley 21 091(2018), *Ley sobre Educación Superior (Publicada en el Diario Oficial de la República de Chile)*, Santiago, Chile, <<http://bcn.cl/2hnkn>>.
- Ley 20 267 (2008), *Crea el Sistema Nacional de Certificación de Competencias Laborales y perfecciona el Estatuto de Capacitación y Empleo*, *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, Chile, <<https://bcn.cl/2k1bs>>.
- Malagón, L. (2004), “El currículo: dispositivo pedagógico para la vinculación universidad-sociedad”, *Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*, vol. 1, núm. 1, pp. 1-28, <<http://revista.ired.org/actual/index.html>>.
- Maturana, H. (2020), *Emociones y lenguaje en educación y políticas educativas*, Santiago de Chile, Paidós.
- Medina, Oscar y Florentino Sanz (2009), “Los sistemas de reconocimiento y acreditación de los aprendizajes no formales e informales: referencias históricas, funciones socioeducativas y perspectiva teórica”, *Revista de Educación*, núm. 348, pp. 253-281, <<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/23087/19/0>>.
- Ministerio de Educación (MINEDUC) (2017), *Marco de Cualificaciones Técnico-Profesional*, Santiago, Chile, MINEDUC-Corporación de Fomento para la Producción (CORFO)/Fundación Chile, <<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2256?show=full>>.
- OECD (2013), *El aseguramiento de la calidad en la educación superior en Chile 2013*, París, Revisión de Políticas



- Nacionales de Educación, OECD Publishing. OCDE (2008), *Sistemas de cualificaciones. Puentes para el aprendizaje a lo largo de la vida*, París, INCUAL, OCDE.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2010), *2021 Metas educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*, Madrid, OEL.
- Redon, Silvia y Félix Angulo (2017), “El estudio de caso”, en S. Redon y F. Angulo (coords.), *Investigación cualitativa en educación*, Buenos Aires, Miño y Ávila, pp. 67-82.
- Rimbau Gilabert, E, Manuel Armayones, Ana María Delgado, Xavier Mas García y Helena Rifá Pous (2008), “El reconocimiento de los aprendizajes adquiridos por la experiencia previa: un nuevo reto para el sistema universitario”, *Revista Estudios sobre Educación*, núm. 15, pp. 31-51, <<https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/23443>>.
- Rucci, G. (2010), *Chile: capacitación en el sistema de formación continua basado en competencias laborales: avances, desafíos y recomendaciones de política*, Banco Interamericano de Desarrollo, <<http://www.iadb.org/>>.
- Sevilla, Paola y Pamela Montero (2019), “El reconocimiento de aprendizajes previos en la Educación Técnica Profesional, la experiencia chilena”, *Estudios Pedagógicos*, vol. 45, núm. 1, pp. 7-22.
- Sevilla, Paola y Pamela Montero (2018), “Articulación de la educación técnica formal, no-formal e informal: garantías de calidad para un continuo educativo”, *Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad*, núm. 9.
- Stake, R. (2013), “Estudio de casos cualitativos”, en N. Denzin e Y. Lincoln, *Manual de investigación cualitativa, Vol. III, Las estrategias de investigación cualitativa*, Barcelona, Gedisa.
- Stake, R. (1999), *Investigación con estudio de caso* (2da. ed), Madrid, Morata.
- Stenhouse, L. (1991), *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Morata.
- UNESCO (2012), *Recomendaciones del Tercer Congreso internacional sobre educación y formación técnica y profesional, Transformar la EFTP: forjar competencias para el trabajo y la vida*, París, UNESCO.
- Urra, Pamela y Rud Duvekot (2017), *Compendio de experiencias del sistema de validación de aprendizajes previos para continuidad de estudios universitarios*, Santiago de Chile, Ril.
- Urra, Pamela, Roger Henssen y Miguel Méndez (2016), *Guía del evaluado. Para el reconocimiento y certificación de aprendizajes experienciales en la formación universitaria*, Santiago de Chile, Ril.
- Valenzuela, Jorge, Jorge Miranda-Ossandón, Álvaro González-Sanzana y Carla Muñoz (2021), “Apoyos académicos demandados por estudiantes universitarios, Evidencia para las políticas de apoyos académicos en la educación superior”, *Formación Universitaria*, vol. 14, núm. 3, pp. 127-138.
- Vallejos, Natalia y Félix Angulo (2017), “La entrevista etnográfica”, en S. Redon y J. F. Angulo (coords.), *Investigación cualitativa en educación* (1a ed.), Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 41-56.
- Vasilachis, I. (2006), “La investigación cualitativa”, en I. Vasilachis de Gialdino (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (1a ed.), Buenos Aires, Gedisa, pp. 23-64.
- Yin, R. (2009), *Case study research*, EUA, Sage.
- Zancajo, Adrian y Oscar Valiente (2019), “TVET policy reforms in Chile 2006-2018: between human capital and the right to education”, *Journal of Vocational Education & Training*, vol. 71, núm. 4, pp. 579-599.

Cómo citar este artículo:

Sepúlveda-Egaña, Bernardita y Javier Vergara-Núñez (2023), “Trayectorias formativas en la educación superior chilena: un acercamiento al reconocimiento de aprendizajes previos”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, vol. XIV, núm. 40, pp. 39-58, DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2023.40.1544> [Consulta: fecha de última consulta].