

|N°9/2018|

CUADERNOS DE  
INVESTIGACIÓN

ISSN  
0719-7896

# Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior

---

Articulación de la educación técnica formal,  
no-formal e informal: garantías de calidad para un  
continuo educativo

---

María Paola Sevilla y Pamela Montero



Comisión Nacional  
de Acreditación  
CNA-Chile



CUADERNOS DE  
INVESTIGACIÓN

---

Aseguramiento  
de la Calidad  
en Educación  
Superior



Comisión Nacional  
de Acreditación  
CNA-Chile

ISSN 0719-7896

Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad  
N°9 Año 2018

Comisión Nacional de Acreditación (CNA)

Santa Lucía 360, Piso 6 - Santiago, Chile

Teléfono: (56-2) 226201100

estudios@cnachile.cl

**Directora** Paula Beale Sepúlveda

**Editor General** Pablo Baeza Virgilio

**Coordinadora Editorial** Debora Jana Aguirre

**Equipo Técnico**

Luciano Mariño Beltrán, Gonzalo Serrano Solís y Nicole Droguett Sarmiento

**Diseño y realización gráfica**

FYM/Carlos Ríos Hidalgo

**Impresión**

A Impresores S.A.

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.

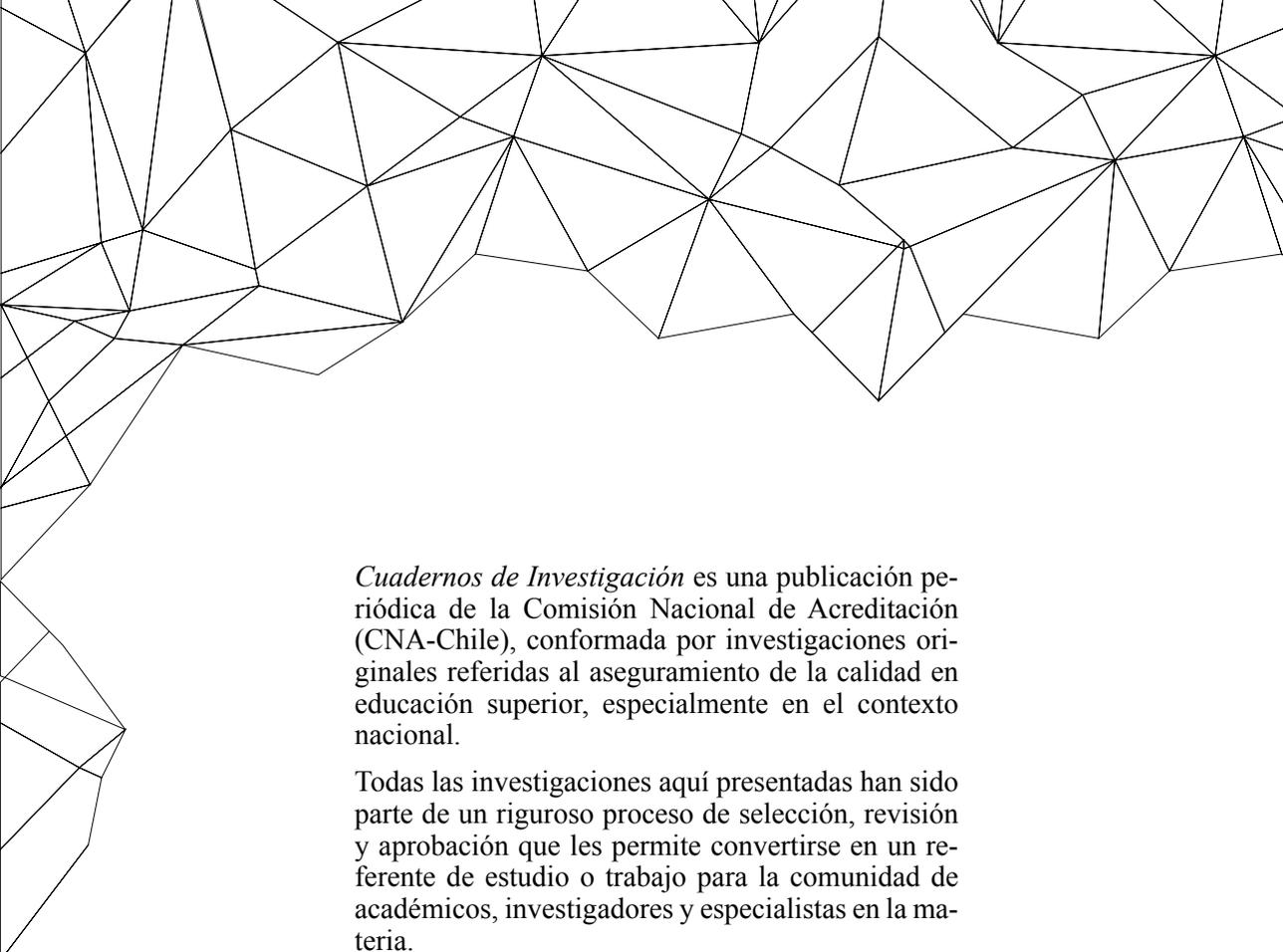


Reconocimiento. Debe reconocer adecuadamente la autoría, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo de cualquier manera razonable, pero no de una manera que sugiera que tiene el apoyo del licenciador o lo recibe por el uso que hace.



No Comercial. No puede utilizar el material para una finalidad comercial.

Para citar este documento: Sevilla, M.P., Montero, P. (2018). *Articulación de la educación técnica formal, no-formal e informal: garantías de calidad para un continuo educativo*. (Vol.N°9). Santiago de Chile: Comisión Nacional de Acreditación. Serie Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad. Disponible en la red: <http://www.investigacion.cnachile.cl/>



*Cuadernos de Investigación* es una publicación periódica de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile), conformada por investigaciones originales referidas al aseguramiento de la calidad en educación superior, especialmente en el contexto nacional.

Todas las investigaciones aquí presentadas han sido parte de un riguroso proceso de selección, revisión y aprobación que les permite convertirse en un referente de estudio o trabajo para la comunidad de académicos, investigadores y especialistas en la materia.

Los *Cuadernos de Investigación* de CNA-Chile pretenden fomentar el desarrollo y creación de nuevo conocimiento en el ámbito del aseguramiento de la calidad en educación superior, difundir sus resultados y contribuir al debate y reflexión en la materia.

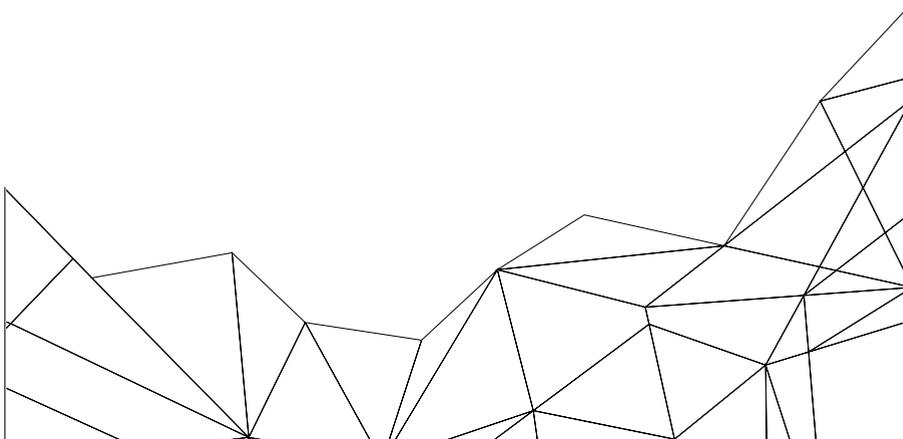


---

Articulación de la educación técnica formal,  
no-formal e informal: garantías de calidad para un  
continuo educativo

---

María Paola Sevilla y Pamela Montero



## CONTENIDOS

---

### **Presentación**

Alfonso Muga, Presidente de Comisión Nacional de Acreditación 13

### **Prólogo**

Gabriela Navarro, INACAP 15

**Glosario** 17

**Resumen/Abstract** 19

**Introducción** 21

### **Capítulo I**

Antecedentes conceptuales 27

I.1. Agenda global de aprendizaje a lo largo de la vida y ETP 29

I.2. Espacios de provisión de la ETP 30

I.2.1. ETP en el sistema formal 31

I.2.2. ETP no-formal e informal 32

I.2.3. ETP informal 32

I.3. Resultados de aprendizaje y cualificaciones 33

I.4. El reconocimiento de aprendizajes no-formales e informales en la ETP 35

I.4.1. Objeto y operacionalización del reconocimiento de aprendizajes 35

I.4.2. Calidad en el reconocimiento de aprendizajes 37

I.4.3. Limitantes del reconocimiento de aprendizajes y potencial de los MNC 39

I.5. Aproximación al concepto de articulación del estudio	41
I.6. Contexto de la provisión de la ETP en Chile y articulación	42
I.6.1. Estructura e institucionalidad de la ETP	42
I.6.2. Iniciativas públicas de vinculación de los distintos espacios de la ETP	46

## **Capítulo II**

Marco Metodológico	51
II.1. Objetivos de investigación	53
II.1.1. Objetivo general	53
II.1.2. Objetivos específicos	53
II.2. Diseño de la investigación	54
II.2.1. Estudio de casos de modelos internacionales de provisión de ETP	55
II.2.2. Estudio de casos de experiencias institucionales en el contexto chileno	56

## **Capítulo III**

Resultados	63
III.I. Modelos internacionales de provisión de la ETP	65
III.1.1. Estados Unidos	65
III.1.2. Australia	75
III.1.3. Bélgica (Región de Flandes)	81
III.2. Experiencias institucionales de articulación de la ETP en Chile	87
III.2.1. Panorama general	88
III.2.2. Mecanismos RAP: articulación de la ETP formal, no-formal e informal	91

III.2.3. Mecanismos de convergencia y equivalencia curricular: articulación de la ETP formal y no-formal	96
III.2.4. Sistema de Certificación de Competencias Laborales	103
III.3. Análisis comparado de modelos internacionales y el caso chileno	106
<b>Capítulo IV</b>	
Conclusiones	119
<b>Referencias bibliográficas</b>	127
<b>Anexos</b>	137
Anexo 1. Pauta de entrevista. Casos nacionales	139
Anexo 2. Presentación de casos nacionales	141
<b>Sobre los autores</b>	170
<b>Contexto de los Cuadernos de Investigación</b>	171
<b>Estudios y publicaciones de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile)</b>	177

## Índice de Tablas

Tabla 1. Criterios de selección de modelos internacionales de provisión de ETP	56
Tabla 2. Criterios de selección instituciones para estudio de casos nacionales	57
Tabla 3. Instituciones elegibles para el estudio de casos nacionales	59
Tabla 4. Criterios de calidad para la evaluación de aprendizajes previos en Estados Unidos	74
Tabla 5. Síntesis espacios de aprendizajes ETP y mecanismos de articulación empleados	91
Tabla 6. Síntesis iniciativas de articulación implementadas en la muestra de casos nacionales	105
Tabla 7. Síntesis características de lo modelos internacionales revisados y el caso chileno	110



## PRESENTACIÓN

---

La Comisión Nacional de Acreditación ha dedicado un esfuerzo importante en estos últimos años a la promoción de la investigación sobre temáticas relevantes para el aseguramiento de la calidad en educación superior. Ese esfuerzo se expresa anualmente en la Convocatoria de Investigación y en la publicación de sus resultados dentro de la serie *Cuadernos de Investigación*. CNA está convencida de que el mejoramiento de la calidad de la educación superior es una tarea que involucra a todos sus actores, y que la reflexión rigurosa sobre sus problemáticas, nudos y potencialidades, permite orientar de forma eficiente y pertinente las políticas y estrategias en el área.

Considerando la realidad del aseguramiento de la calidad y de nuestro sistema de educación superior, las 4 investigaciones que forman parte de esta nueva colección de la serie *Cuadernos de Investigación* abordan temas diversos: articulación de la educación técnica formal, no-formal e informal; trayectorias laborales y profesionales de egresados; experien-

cia educativa de estudiantes que ingresan a la educación superior por vías de inclusión y equidad; y las características de los nuevos profesionales de la gestión académica en la educación superior, que sustenta la propuesta de un modelo formativo para su desarrollo en el sistema.

El Cuaderno N°9 se titula “Articulación de la educación técnica formal, no-formal e informal: garantías de calidad para un continuo educativo”.

El estudio fue conducido por María Paola Sevilla de la Universidad Alberto Hurtado. Entre los principales aportes del estudio destaca el análisis de los aspectos institucionales, organizacionales y culturales presentes en el contexto chileno que condicionan la movilidad de estudiantes y trabajadores entre distintos espacios de aprendizaje de la educación técnico profesional, con avances ascendentes en sus trayectorias formativas conducentes a un título de nivel superior.

La Comisión espera que estas nuevas investigaciones que

se ponen a disposición de la comunidad constituyan una valiosa herramienta de análisis del sistema de aseguramiento de la calidad.

Alfonso Muga

Presidente Comisión Nacional de Acreditación

## PRÓLOGO

---

Una vez más nos encontramos ante un contundente aporte de la investigadora María Paola Sevilla, al estudio de la formación técnica y sus proyecciones. En esta ocasión, el especial valor está dado porque el estudio, realizado junto con la investigadora Pamela Montero, se refiere a un ámbito poco abordado en Chile, la articulación entre espacios educativos formales, no formales e informales ya que, en general la escasa literatura sobre esta materia se ha concentrado en la articulación de los niveles educativos formales: educación media, superior y de postgrado.

La investigación se sustenta en el marco de aprendizaje a lo largo de la vida y en su “finalidad, dar respuesta a la demanda por una formación continua y flexible, capaz de actualizar las capacidades de una fuerza de trabajo cuya vida productiva se extiende producto del envejecimiento de la población”.

El estudio, oportuno y relevante para el país, destaca desde el punto de vista educativo –debido

al impacto probado de los títulos y grados en la habilitación e integración social de las personas– y desde el punto de vista productivo. Esto es así, pues el envejecimiento de la población es un desafío país, traducido en la necesidad de reconvertir una fuerza de trabajo que está en condiciones de desempeñarse laboralmente y aportar al desarrollo socio-económico del país.

Las investigadoras brindan una refrescante mirada sobre la articulación entre espacios educativos, logrando superar el mero diagnóstico del estado nacional. Así, basada en una exhaustiva búsqueda de modelos internacionales, que a través de distintas metodologías han logrado establecer políticas efectivas de reconocimiento de aprendizajes, presenta distinciones técnicas como la diferencia entre resultados de aprendizaje y competencias. Distinción que permite realizar recomendaciones con precisión a las instituciones y los organismos regulatorios. Esto puede traducirse en medidas efectivas y de alto impacto en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Por ejemplo, establecer un sistema

común de resultados de aprendizajes entre las instituciones, que permita hacer efectiva la implementación de un marco de cualificaciones.

El diagnóstico identificado por las investigadoras en materia de instrumentos públicos que promuevan la articulación no es auspicioso en nuestro país. Ello responde a que el reconocimiento de experiencias de aprendizajes logrados en espacios más o menos formales, dependen de diversas políticas que no conversan entre sí. En este sentido, el análisis de casos chilenos de instituciones de educación superior técnico profesional, que aun en este contexto adverso han avanzado en el reconocimiento de aprendizajes, es especialmente atendible en tanto puede observarse un alto nivel de

heterogeneidad de mecanismos de evaluación que convendría regular a objeto de resguardar la efectiva progresión de aprendizajes de los estudiantes.

Vale la pena insistir en la importancia del camino que deja trazado este estudio, invitando al lector a revisarlo no solo como un tema de educación técnico profesional. Invita también a revisarlo por su potencial en el impulso al desarrollo humano y aumento de la productividad del país, en un contexto de creciente envejecimiento de la población y automatización de la industria.

Gabriela Navarro  
INACAP

## **GLOSARIO**

---

Agencia de Aseguramiento de la Calidad de la Educación y el Entrenamiento (AKOV)

Australian Qualifications Framework (AQF)

Career and Technical Education (CTE)

Centros de Formación Técnica (CFT)

Colleges de Technical and Further Education (TAFE)

Comisión Nacional de Acreditación (CNA)

Educación Media Técnico Profesional (EMTP)

Educación Técnico Profesional (ETP)

Flemish Qualifications Structure (FQS)

Fondo Nacional de Capacitación (FONCAP)

Institutos Profesionales (IP)

Marco Nacional de Cualificaciones (MNC)

Organismos Técnicos de Capacitación (OTEC)

Organismos Sectoriales de Competencias Laborales (OSCL)

Profesional sin licenciatura (PSL)

Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Superior (MECESUP)

Reconocimiento de Aprendizajes Previos (RAP)

Registered Training Organisations (RTO)

Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (SENCE)

Técnico de Nivel Superior (TNS)

Vocational Education and Training (VET)



## **Articulación de la educación técnica formal, no-formal e informal: garantías de calidad para un continuo educativo**

### RESUMEN

Un sistema de educación superior accesible, equitativo y receptivo requiere asegurar itinerarios eficientes de adquisición de títulos para adultos y jóvenes trabajadores. Este estudio aborda el desafío de la articulación de la Educación Técnico Profesional (ETP) de nivel superior a través del reconocimiento de aprendizajes previos y mecanismos de convergencia o equivalencia curricular desde espacios no-formales e informales de aprendizajes. Para ello examina modelos internacionales de provisión de ETP con avances en este tipo de articulaciones y los contrasta con la realidad chilena perfilada a partir de un estudio de casos de instituciones de educación superior acreditadas y ejecutoras de iniciativas de articulación financiadas con recursos públicos. Los hallazgos muestran avances limitados de instalación de itinerarios formativos conducentes a título desde espacios no-formales e informales de aprendizajes, debido a la ausencia de condiciones institucionales, organizacionales y culturales que los promuevan. En consideración a ello, se emana un conjunto de recomendaciones de política para avanzar en Chile hacia un sistema de ETP articulado y con garantías de calidad que facilite la formación continua a personas de todas las edades.

**Palabras clave:** educación técnica profesional, reconocimiento de aprendizajes previos, garantías de calidad, educación superior, vías de aprendizaje

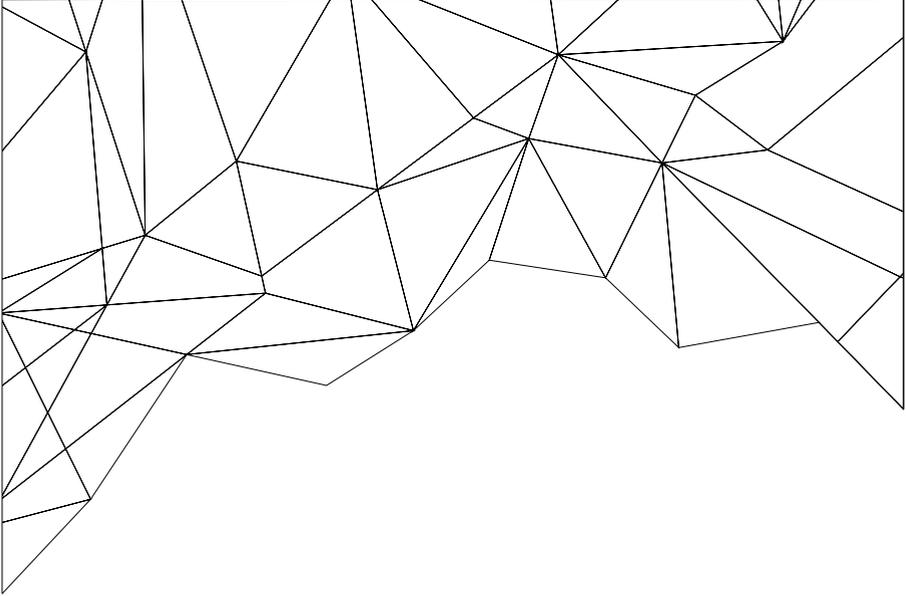
### ***Articulation of formal, non-formal and informal vocational and technical education: quality guarantees for an educational continuum***

#### ABSTRACT

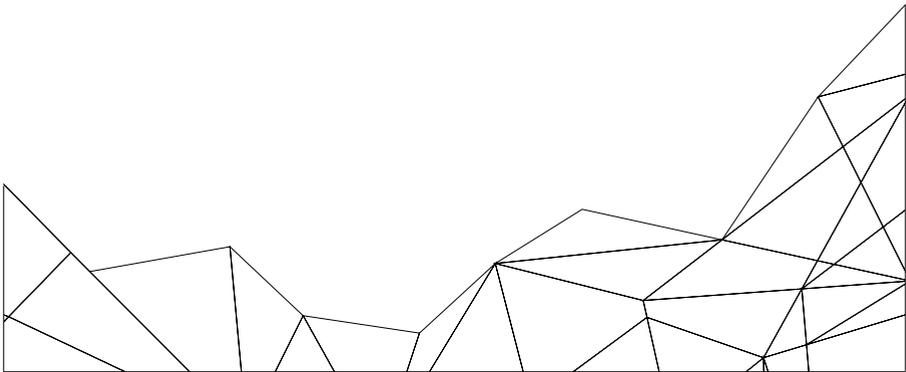
*An accessible, equitable and receptive higher education system requires ensuring efficient degrees acquisition pathways for young and adult workers. This study addresses the challenge of articulation of Vocational and Technical Education (VET), through mechanisms of prior learning recognition, and curriculum convergence or equivalence from non-formal and informal learning setting. For that purpose, examines international models of VET provision with advances in this type of articulation, and contrasts them with the Chilean reality drew from a case study of accredited higher education institutions which participated in articulation initiatives financed with public resources. The findings show limited advances in the installation of pathways leading to degrees from non-formal and informal learning setting, due to the absence of institutional, organizational and cultural conditions that promote them. Therefore, the study gives a set of guidelines and policy recommendations to move towards an articulated VET system with quality assurance that facilitates lifelong learning for people of all ages.*

**Keywords:** vocational and technical education, recognition of previous learning, quality guarantees, higher education, learning pathways





## **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 educación ha sido históricamente vista como una fuente de capital humano específico para las empresas, en la medida 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 y contribuir a los propósitos de equidad, productividad y sustentabilidad de las naciones, la ETP requiere primero asegurar trayectorias formativo-laborales eficientes a las personas. Para ello resulta fundamental la articulación entre sus diferentes niveles y modalidades de provisión.

La presente investigación centra su interés en la articulación de la ETP de nivel superior con espacios de formación no-formales e informales, y en las garantías de calidad necesarias para asegurar el continuo educativo para personas de todas las edades y condiciones de actividad económica. De esa manera se alinea a la agenda internacional de reformas de impulso a la ETP que, a fin de favorecer el aprendizaje permanente y extender las oportunidades de adquisición de credenciales de educación superior a nuevos segmentos de la población –incluidos migrantes, adultos con periodos largos de desempleo y personas con discapacidad– ha puesto énfasis en las políticas de conexión de espacios formativos formales con otros fuera del sistema educativo regular.

En particular, en Estados Unidos distintas iniciativas buscan aumentar al 60% la proporción de adultos con algún título de nivel postsecundario al 2025. El desafío en este país es el de diseñar y construir trayectorias eficientes de adquisición de títulos en el marco de un sistema de educación superior accesible, equitativo y receptivo para estudiantes con aprendizajes adquiridos fuera de las aulas tradicionales (Lumina Foundation, 2017). Otros países, principalmente europeos, han

incluido sistemas nacionales de validación de aprendizajes previos en sus marcos nacionales de cualificaciones (MNC) estableciendo estándares que permitan su equivalencia con cualificaciones formales. Aun cuando el alcance de estos sistemas es todavía limitado, y no se sabe de sus efectos a largo plazo, la señal para la promoción y aceptación de estos mecanismos a las instituciones de educación superior está dada con la implementación de los MNC junto con los sistemas de validación (Bohlinger, 2017).

En Chile, la articulación de la ETP es señalada como uno de los nudos críticos de esta educación para favorecer el desarrollo de competencias laborales a partir de itinerarios formativos que integren la educación regular, la capacitación y el trabajo. Al ser sus dos niveles de enseñanza formal y su provisión no-formal parte de marcos regulatorios diferentes, esta formación ha evolucionado por trayectorias institucionales independientes, dando lugar a tres subsistemas escasamente conectados: Educación Media Técnico Profesional (EMTP) inserta en el subsistema escolar; ETP de nivel superior que depende del subsistema de educación superior; y Formación de oficios y capacitación laboral tutelada por el Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (SENCE). A estos subsistemas se suma el Sistema de Certificación de Competencias Laborales (ChileValora) que, a fin de favorecer las oportunidades de aprendizaje permanente de las personas, tiene el mandato de reconocer y valorizar sus competencias, independientemente de la forma en la que hayan sido adquiridas. No obstante, su vinculación con el sistema de capacitación laboral, y en particular con la ETP secundaria y superior es limitada, pese a que se reconocen algunos avances recientes (Fundación Chile, 2017; Comisión Nacional de Productividad, 2018).

Los hallazgos de la investigación se sustentan en la construcción de un marco de antecedentes conceptuales relevantes dentro de la agenda de investigación de formación permanente, y en dos estrategias de indagación complementarias. La primera, la revisión de tres modelos internacionales de provisión de ETP postsecundaria en conexión con espacios de formación no-formales e informales de aprendizajes, destacando los dispositivos o mecanismos de aseguramiento de calidad existentes. La segunda, la sistematización nacional de experiencias institucionales de articulación de la ETP de nivel superior con cursos de formación continua o de oficios, así como de reconocimiento de aprendizajes previos. Se busca identificar convergencias y divergen-

cias institucionales que integren las distintas vertientes de la ETP en el contexto chileno, junto con generar recomendaciones de política pública que permitan fortalecer estas conexiones, propiciando condiciones de calidad que favorezcan el continuo educativo.

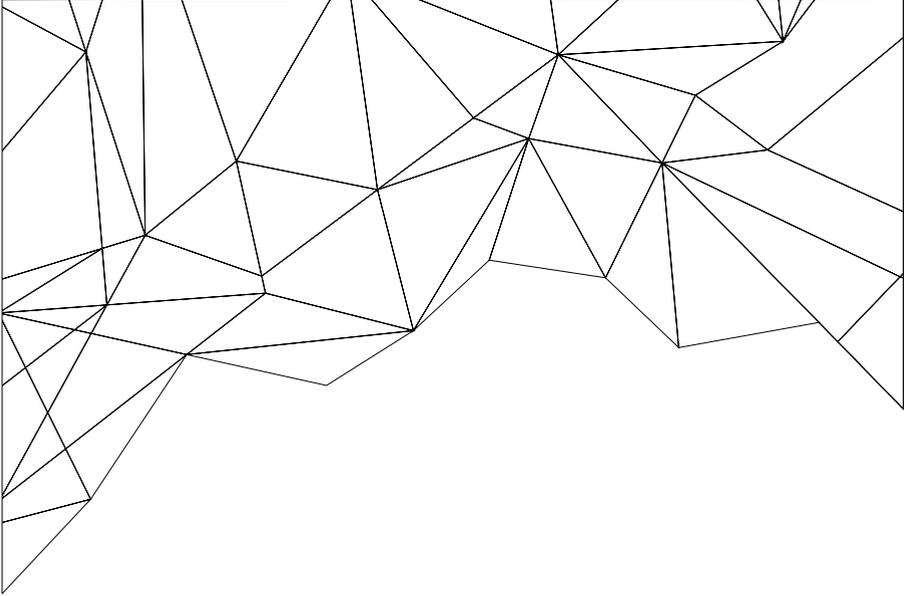
El irrumpir en el ámbito de la articulación de la ETP con espacios de formación para el trabajo no-formales e informales es relevante por la tendencia internacional a una concepción holística de la ETP concordante con la promoción y el desarrollo de sistemas de aprendizaje a lo largo de la vida que integre también el desarrollo de competencias para el trabajo y la vida fuera del sistema educativo regular (UNESCO, 2015). Por otra parte, a diferencia de lo que sucede en el plano internacional, en Chile la importancia de estas conexiones y su potencial en materia de equidad ha sido poco atendida y analizada tanto por la investigación educativa como por la política pública. En general, el interés se ha centrado en los avances existentes en materia de articulación entre la ETP media y superior, y entre esta última y la educación universitaria (Gaete & Morales, 2011; Sevilla, Farías & Weintraub, 2014).

El estudio es de tipo exploratorio-descriptivo, concordante tanto con el estado del arte de la investigación en el campo, como con la escasa experiencia local y, por tanto, con el limitado acceso a información empírica disponible para los análisis. En general, los estudios internacionales sobre vinculación de diferentes formas de ETP en instituciones postsecundarias se enfocan en proporcionar elementos respecto de cómo se construyen transiciones entre distintos espacios formativos identificando obstáculos y facilitadores. La falta de estadísticas confiables limita estudios de corte más cuantitativo en busca de resultados de impacto.

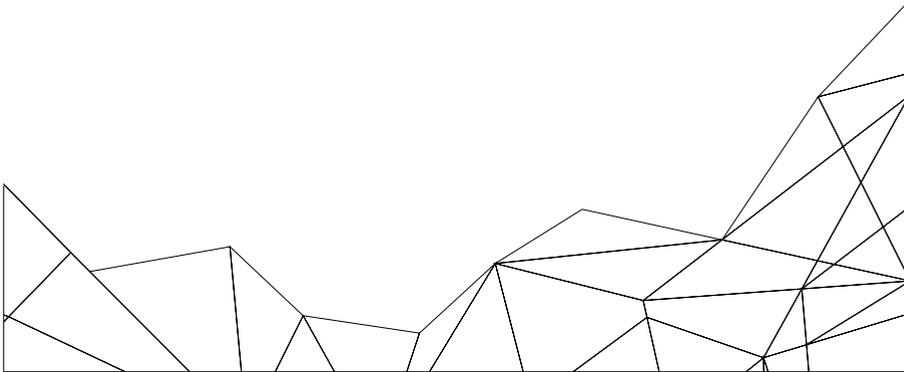
Dos son las preguntas amplias que el estudio espera responder. Por una parte, ¿cómo se configuran en los modelos internacionales de provisión de ETP las vinculaciones entre sus vertientes formal y no-formal, junto con sus dispositivos de aseguramiento de calidad? Por otra, ¿cuáles son los alcances y desafíos de estas vinculaciones en el sistema de educación chileno y, en particular, entre las instituciones de ETP postsecundarias? Estas preguntas emergen en el contexto de una educación superior masiva pero que aún permanece poco accesible para adultos trabajadores y estudiantes no tradicionales en general, dado las rigideces en su provisión y vías de admisión.

Para dar respuesta a sus interrogantes, el estudio se desarrolla en cuatro capítulos. En el Capítulo I se despliegan los antecedentes conceptuales que guían las investigaciones sobre ETP en el marco de políticas de formación a lo largo de la vida y de reconocimiento de aprendizajes. Se describe también el contexto de provisión de la ETP chilena junto con las principales iniciativas públicas de vinculación de sus espacios formal, no-formal e informal. El Capítulo II contiene los aspectos metodológicos que guían las indagaciones realizadas. El Capítulo III presenta los hallazgos del estudio, ofreciendo un panorama comparativo de los modelos internacionales y su contraste con el caso chileno, a partir de la evidencia levantada desde las propias instituciones de educación superior. El Capítulo IV contiene las conclusiones del estudio.

Finalmente, las investigadoras agradecen al Consejo de Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica (VERTEBRAL) y a la Red Técnica de Articulación de Trabajo Colaborativo de Instituciones de Educación Superior por el impulso y apoyo brindado en el desarrollo de esta investigación. En especial, a Cristóbal Silva de ESUCOMEX y a Luis Villarroel de CFT UV quienes contribuyeron con ideas y conceptos claves para la relevancia del estudio. Asimismo, se reconoce la colaboración de las instituciones de ETP, principalmente las de regiones, que fueron parte del estudio de casos nacional. No obstante, los contenidos u omisiones que este trabajo presenta son de exclusiva responsabilidad de las autoras, y en nada los comprometen.



**CAPÍTULO I**  
**ANTECEDENTES CONCEPTUALES**





## **I.1. Agenda global de aprendizaje a lo largo de la vida y ETP**

Los avances científicos y tecnológicos, y la progresiva globalización económica a partir de la década de los 70, impusieron condiciones de incertidumbre e inestabilidad en los mercados laborales, ocasionando que las credenciales educativas que hasta ese momento aseguraban el acceso y permanencia en el empleo a las personas comenzaran a ser sucesivamente insuficientes para dicho propósito. En este escenario de cambio social y económico, conocido como el origen de la sociedad del conocimiento, surge la agenda global del aprendizaje a lo largo de la vida. Su finalidad, dar respuesta a la demanda por una formación continua y flexible, capaz de actualizar las capacidades de una fuerza de trabajo cuya vida productiva se extiende producto del envejecimiento de la población (Duvekot, 2014).

La implementación inicial de la agenda del aprendizaje permanente consideró el diseño de políticas de universalización de la educación escolar y masificación de la educación terciaria a nivel mundial, apuntaladas por organismos multilaterales como UNESCO y OCDE. Sin embargo, pese a la convergencia en un diagnóstico y estrategia común, las miradas de estas organizaciones mostraron importantes diferencias. Por una parte, UNESCO enfatizaba en las funciones sociales del aprendizaje a lo largo de la vida para el desarrollo de las personas, incluyendo su integración social y laboral, su participación en la democracia y su movilidad social. OCDE, por otra parte, destacaba su aporte económico para suplir las demandas cambiantes del mercado laboral a través de una educación recurrente que asegurara la preparación y productividad de la fuerza de trabajo (Duvekot, 2014; Singh, 2015).

De esta manera, la agenda global de educación permanente emerge y evoluciona a través de la implementación de políticas tensionadas entre propósitos económicos y sociales, oscilando entre iniciativas *top-down* y prácticas *bottom-up*, orientadas tanto a la oferta como a la demanda (Duvekot 2014). Un foco común de las políticas de esta

agenda, que combina tanto el énfasis en las personas como en la productividad, es la Educación Técnico Profesional (ETP) que se conecta de manera más directa con el mercado laboral. Esta formación, cuyos orígenes pueden rastrearse en la Edad Media, se expande y diversifica en el marco de las transformaciones económicas y sociales introducidas por la industrialización, de la mano de asociaciones de productores (Hyslop-Marginson, 2000). No obstante, adquiere visibilidad inédita en el marco de la agenda global de educación permanente.

Como eje del aprendizaje a lo largo de la vida, la ETP se imparte en los niveles secundario, postsecundario y terciario, e incluye el aprendizaje en el lugar del trabajo, el entrenamiento continuo y el desarrollo profesional que conduce a la obtención de certificaciones. Se asocia también a la ETP el desarrollo de toda gama de oportunidades de adquisición de habilidades en sintonía con los contextos nacionales y locales. Asimismo, el aprender a aprender y el desarrollo de habilidades transversales y de ciudadanía son componentes integrales de la ETP (UNESCO, 2015).

## **I.2. Espacios de provisión de la ETP**

Bajo la concepción holística que se enfatiza para la ETP en el marco de la agenda de educación permanente, es posible distinguir espacios de provisión formal, no-formal e informal. No obstante, algunos autores como Werquin (2014) sugieren que esta diferenciación es una abstracción teórica, ya que en su contraste empírico se encuentra que no representan categorías discretas, sino más bien tipos ideales que describen elementos dentro de un continuo que va desde un polo de mayor estructuración de los contenidos y de encuadre pedagógico enfocado en su transmisión, hacia otro mucho más flexible, enfocado en la práctica y aprendizaje activo.

Sin prejuicio de los contornos difusos de estos espacios y su posible traslape, éstos son descritos a continuación, ya que trazar una línea divisoria resulta central en la discusión respecto al rol que tiene la articulación en hacer visible todo conocimiento y competencia independientemente de la forma de su adquisición. Además, la diferenciación entre ETP formal, no-formal e informal, otorga la oportunidad de enfatizar entre sus respectivos marcos de aprendizaje (en términos de

tiempos, lugares, objetivos, contenidos y grupos) y tipo de aprendizajes (explícito, intencional, procesal) (Bohlinger, 2017).

### **I.2.1. ETP en el sistema formal**

La ETP en el sistema formal es impartida por instituciones educativas oficiales y conduce a la obtención de certificados y grados reconocidos por los sistemas educacionales de los países (CEDEFOP, 2015). Es también conocida como ETP inicial al ser comúnmente cursada por jóvenes antes de su ingreso al mercado laboral. Con distintas denominaciones en cada contexto, se extiende desde la educación secundaria hasta la superior, variando en su duración y formato según sus propósitos particulares. De estos propósitos también depende el grado de conexión entre sus distintos niveles y su relación con la vertiente de formación general o académica tradicional, distinguiéndose entre sistemas de provisión segmentados y comprensivos.

En los sistemas de provisión segmentados, la ETP y la formación general son impartidas en forma concomitante, asumiendo el carácter de modalidades educativas alternativas paralelas que, orientadas por distintas finalidades, presentan ofertas curriculares conducentes a certificaciones e itinerarios educativo-laborales divergentes. Con frecuencia, esta segmentación se asocia a sistemas educativos cuya capacidad para distribuir oportunidades equitativas entre sus estudiantes depende de la flexibilidad de estos itinerarios.

Los sistemas comprensivos, por su parte, emergen como una respuesta a la inequidad de los segmentados, mediante la articulación curricular creciente entre la ETP y la formación general, toda vez que su integración en un plan de estudios único equipara las condiciones de acceso tanto para la continuación de estudios como para la inserción laboral temprana de los estudiantes. Común entre países desarrollados, la tendencia comprensiva contribuye a su vez a la eficiencia de la ETP, en tanto que, retrasando la diferenciación de itinerarios educativo-laborales hasta el nivel superior, previene la redundancia entre ambos niveles de provisión. En estos esquemas, la ETP secundaria asume un carácter complementario para ofrecer oportunidades universales de exploración vocacional y desarrollo de competencias transversales de empleabilidad en el nivel secundario.

### **I.2.2. ETP no-formal e informal**

La ETP no-formal se refiere a cualquier instancia de formación para el trabajo que, enmarcada en una institucionalidad diferente al sistema educacional, no conduce a certificados o grados otorgados ni reconocidos por éste. Su provisión suele tener lugar en entornos laborales o comunitarios, e involucra la participación tanto de la industria como de organizaciones de la sociedad civil, a través de diversos arreglos institucionales público-privados.

Con propósitos tanto económicos (productividad) como sociales (empleo), este tipo de ETP abarca una oferta extensa y flexible que intenta responder a los requerimientos sectoriales cambiantes, y que dependiendo de los aprendizajes involucrados, puede o no exigir escolaridad completa. Su provisión puede ser complementaria o adicional a la educación formal y ser impartida como modalidad inicial o continua. Es decir, entrenamiento habilitante para la inserción al mundo del trabajo o bien, actualización, especialización o reentrenamiento tanto para mejorar la empleabilidad o movilidad laboral de los trabajadores que se encuentren o no empleados. En ambos casos, los trabajadores constituyen beneficiarios directos, aun cuando son los empleadores quienes, participando tanto de su financiamiento como de su provisión, conforman la demanda principal de estos sistemas. No obstante, cuando es provista para desempleados, suele ser parte de programas sociales de gobierno y, por tanto, financiada públicamente.

La ETP no-formal, junto con sus múltiples beneficiarios directos e indirectos, tiende a involucrar una diversidad de proveedores, superponiéndose en algunos casos al sistema formal, pero distinguiéndose por un diseño y provisión más flexible (Singh, 2015). Producto de esta heterogeneidad, el sector recibe distintas denominaciones según el contexto, entre ellas: entrenamiento técnico o vocacional; educación continua; y en el caso particular de Chile, capacitación y formación en oficios.

### **I.2.3. ETP informal**

La ETP informal es aquella que ocurre en el lugar de trabajo y en las actividades cotidianas, a partir de los intereses y actividades individuales o grupales. A diferencia del aprendizaje formal y no-formal, que son

intencionales desde la perspectiva del que aprende, esta forma de ETP no está estructurada en torno a objetivos, tiempos ni dispositivos de aprendizaje. Más bien descansa en la práctica y es incidental a la experiencia laboral o de vida. La ausencia de estructura contribuye a su alta variabilidad, y su efectividad, en último término, depende no solo de la voluntad del trabajador, sino de su capacidad para identificar y reducir en forma autónoma las brechas de aprendizaje en su cargo.

En la agenda de educación permanente, al relevar la dimensión social del aprendizaje junto con la de resultados, se rescata a la ETP informal independientemente del espacio y la forma en la que haya sido adquirida (CEDEFOP, 2009). No obstante, este rescate depende de la toma de conciencia de su adquisición de parte del trabajador y de la capacidad que éste tenga de visibilizarlos. Luego, requiere contar con las mejores evidencias para demostrar la adquisición de sus aprendizajes y justificar la equivalencia con contenidos formalizados.

### **I.3. Resultados de aprendizaje y cualificaciones**

Los sistemas de aprendizaje permanente demandan la comparabilidad de los distintos tipos de ETP para asegurar el continuo educativo, aun en etapas de ejercicio laboral. En el caso de la ETP adquirida en espacios no-formales, al ser las diferencias con la ETP formal sistemáticas y transparentes, en tanto ambas remiten a programas más o menos estructurados, es posible comparar procesos (en términos de objetivos, contenidos y métodos), así como también los aprendizajes que se buscan promover. Distinto es el caso de la ETP informal, donde los procesos de aprendizaje al ser no intencionales permanecen ocultos por la falta de estructura de las experiencias individuales. En ese sentido, solo puede ser reconocida a partir de sus resultados, restringiéndose a esta dimensión su comparación con la ETP formal y no-formal (Bohlinger, 2017).

Al acotar la validez de las comparaciones entre las tres formas de ETP a la dimensión de resultados, los sistemas de aprendizaje permanente se ven favorecidos por la adopción más o menos explícita de modelos formativos estructurados en base a resultados de aprendizaje. Esto porque proveen una estructura de referencia que indica lo que se espera que el estudiante esté en condiciones de saber hacer al concluir

su proceso formativo (estándar educativo) respecto a lo que se espera en los puestos de trabajo (estándar ocupacional), estableciendo un lenguaje común entre el mundo educativo y el laboral. Luego, su adopción conlleva un cambio sustantivo del enfoque tradicional de aprendizajes de la ETP formal y no-formal centrado en la transmisión de contenidos de sus programas o en la asistencia a los mismos.

La transición desde el enfoque tradicional al de resultados de aprendizaje exige la sustitución de nociones que, en la medida en que se encuentren asentadas, generan superposiciones o duplicidades conceptuales que inducen a equívocos. Una expresión frecuente de esto es el uso indistinto de los términos resultados de aprendizaje y competencias que, si bien están estrechamente relacionados, no son directamente intercambiables. Entendida como una actuación que contempla la activación de distintos tipos de aprendizaje (conocimientos, habilidades cognitivas y prácticas, y disposiciones sociales), una competencia es, por definición, resultado de un proceso de aprendizaje (OECD, 2003). No obstante, en ocasiones, y como resultado de una transición parcial entre estos dos enfoques, las competencias son concebidas más bien como objetivos de aprendizaje, llevando a que varias competencias constituyan un resultado de aprendizaje de amplio alcance. En cambio, cuando los programas de estudio están organizados en subcomponentes (cursos o módulos) que se enuncian en términos de resultados de aprendizajes bien definidos, contribuyen a construir las competencias (Werquin, 2012).

La ambigüedad conceptual que en la práctica encierra la noción de competencia afecta el establecimiento de equivalencias entre las diferentes formas de ETP. Asimismo, en el caso particular de la ETP formal obstruye la convergencia entre sus distintos niveles, programas y proveedores. Por último, en la medida que la ETP formal y no-formal permanecen desconectadas, la validación del espacio informal queda en entredicho, en tanto los aprendizajes adquiridos en contextos laborales no tienen un valor relativo en términos sistémicos.

Un concepto que, esclareciendo la distinción entre competencias y resultados de aprendizaje, ha contribuido a la convergencia entre el mundo educativo y el laboral, es el de cualificación. Se entiende como la verificación por parte de un ente autorizado y legítimo, del cumplimiento de un conjunto de estándares que describen los resulta-

dos de aprendizaje en virtud de los cuales un individuo puede ser públicamente declarado como competente. Las cualificaciones, más allá de la posesión de competencias y habilidades, son las que permiten acceder y progresar en el mercado laboral, ya que son las que se utiliza en los procesos de contratación y de mejoras salariales. Esto releva la necesidad que los aprendizajes no-formales e informales, que son formas dominantes de la ETP, sean reconocidos y que resulten en la obtención de cualificaciones comparables a las otorgadas por el sistema formal.

Una cualificación se obtiene cuando un ente legítimo determina que un individuo puede ser declarado competente en relación con un *set* específico de estándares que describen los resultados de aprendizaje o competencias a los que se refiere la cualificación. De esta forma, la cualificación alude a un mecanismo de reconocimiento de aprendizajes que promueve su valorización social y económica, tanto en el mundo del trabajo como en el sistema educativo. Dependiendo de las tradiciones culturales e imperativos económicos, los países tienden a priorizar su reconocimiento en un contexto o el otro. Sin embargo, una cualificación puede no ser reconocida en ninguno de los dos espacios cuando su otorgamiento se asocia a procesos informales y precarios de evaluación de resultados de aprendizajes. En ese sentido se debe distinguir entre reconocimiento de resultados de aprendizajes, que es una cuestión técnica, y reconocimiento de cualificaciones, que es una cuestión de valorización social asociada a garantías de calidad (Werquin, 2014).

## **I.4. El reconocimiento de aprendizajes no-formales e informales en la ETP**

### **I.4.1. Objeto y operacionalización del reconocimiento de aprendizajes**

Los procesos de identificación, verificación y reconocimiento de aprendizajes adquiridos en contextos no-formal e informales pueden ser usados para diferentes propósitos, incluidos la admisión alternativa o progresiones en programas de ETP, certificaciones ocupacionales o profesionales, y el desarrollo profesional (Van Kleef, 2014). En ese sentido permiten ganar oportunidades de aprendizaje no solo en la ETP, sino también en el lugar de trabajo, donde la naturaleza del aprendizaje se enfoca en la actualización y mejora para la empleabilidad perma-

nente. En concordancia con ello, autores como Singh (2015) los conciben como procesos 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.

El reconocimiento de aprendizajes tiene varias denominaciones según el contexto en el que éstos se sitúen. En particular, organismos internacionales como UNESCO se refieren a ellos a través de la sigla RVA (Reconocimiento, Validación y Acreditación) y los definen como prácticas que otorgan visibilidad y valor a las competencias ocultas y no-reconocidas que los individuos obtienen en contextos diversos, a través de varios medios y en diferentes fases de sus vidas. Esta valorización y reconocimiento puede mejorar significativamente la autoestima y el bienestar de los individuos, motivarlos al aprendizaje adicional y fortalecer sus oportunidades en el mercado laboral (UNESCO & UIL, 2012).

En términos operacionales, el reconocimiento de aprendizajes se define como un proceso de evaluación, en tanto conlleva la formulación de un juicio con propósito comunicativo, respecto a los conocimientos, habilidades y competencias que alguien ha adquirido. En ese sentido, demanda el establecimiento de criterios que definan el objeto de la evaluación y su propósito, los que deben ser de dominio público y guiar la relación entre evaluador y evaluado (Werquin, 2008).

En los contextos educativos el reconocimiento de aprendizajes involucra al menos tres fases: solicitud de parte del estudiante regular o prospectivo; 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 permiten 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 re-

comendación, referencias laborales, certificados de estudios formales, evidencias de participación de instancias no-formales, reconocimientos, entre otros (Singh, 2015).

#### **I.4.2. Calidad en el reconocimiento de aprendizajes**

La calidad del reconocimiento de resultados de aprendizaje en las instituciones de ETP es objeto de estudio creciente en el ámbito internacional. Esto, porque existe evidencia respecto a que, si bien se trata de una práctica institucional bastante transversal, su implementación es diversa y fragmentada, lo que genera incertidumbre pública y poca confianza. No obstante, la literatura existente es aún escasa y divergente al tratarse de un concepto difuso que frecuentemente es atravesado por discusiones teóricas inconcluyentes. Considerando que el término de calidad es una construcción social que se asocia a procedimientos, criterios e indicadores, cuyo significado es negociado por las partes interesadas para lograr la confianza del público, 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 (Van Kleef, 2014).

Por otra parte, dada su naturaleza de altas consecuencias y la importancia de la credibilidad de sus resultados, la calidad del reconocimiento de aprendizajes 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. Para ello, debe utilizar el lenguaje del candidato al explorar sus aprendizajes previos, en vez de mapear los aprendizajes preestablecidos de los programas académicos. Asimismo, se argumenta que debe permitir identificar expresiones de conocimiento que no son fácilmente separadas de las experiencias pero que son pedagógicamente reconocidas (Van Kleef, 2014).

La tendencia mundial es la de delegar los temas de calidad del reconocimiento en las propias instituciones, confiando en que éstas acoplen su implementación a los estándares de los que disponen. Sin embargo, aun cuando las instituciones desarrollen manuales y guías para su aplicación, éstos son heterogéneos y limitan la comparabilidad de los resultados de los procesos, lo que disminuye la confianza pública (Van Kleef, 2014). En coherencia con ello, Singh (2015) circunscribe los problemas más comunes de implementación de políticas de calidad a tres aspectos: ausencia de marcos legales nacionales que guíen y regulen la coordinación y la calidad del sistema; existencia de resistencias actitudinales y comunicación entre los actores involucrados (instituciones, empresas, certificadores, entre otros); e ineficiencia y falta de transparencia de los procedimientos y prácticas de reconocimiento. Asimismo, para CEDEFOP (2009) 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 costo involucrado, así como de la guía y el apoyo provisto.

Por último, desde una perspectiva integral, Werquin y Wihak (2011) formulan empíricamente una tipología de los avances de implementación de los sistemas de reconocimiento de aprendizaje en los países, que permite clasificarlos en 7 niveles, aun cuando el último que proponen –un sistema completamente desarrollado– es solamente teórico. El cuasi-sistema es el nivel inmediatamente anterior y reúne a países como Irlanda, Dinamarca y Noruega. Éstos se distinguen del resto precisamente por contar con un marco legal integrado para todos los niveles y espacios de formación y que contempla garantías de calidad. Las únicas brechas que describen los autores en estos países son, por una parte, la ausencia de datos y estudios de evaluación del impacto y, por otra parte, la existencia de una cultura instalada de reconocimiento que dé cuenta de la total aceptación social del sistema. La ubicación de los países en los siguientes niveles depende del grado de integración o de visión del sistema de las prácticas de reconocimiento en los distintos sectores y niveles educativos y del financiamiento disponible.

### **I.4.3. Limitantes del reconocimiento de aprendizajes y potencial de los MNC**

Mientras es más probable encontrar documentos de política sobre los beneficios del reconocimiento de aprendizajes, hay escasa investigación respecto a las limitaciones para extender esta práctica en los sistemas educativos, y en particular en la ETP formal. No obstante, para Bohlinger (2017) cuatro son los tipos de obstáculos más comunes que enfrenta el reconocimiento de aprendizajes en los países.

- **Institucionales:** dependen del grado de orientación a resultados de los programas de ETP. Cuando el enfoque de competencias no guía los procesos de diseño curricular, la estructura de cualificaciones, los criterios de evaluación y obtención de éstas, dificultan el reconocimiento. Las políticas de financiamiento construidas en base a participación y conclusión de cursos son otra limitante de estos procesos y llevan a que no estén disponibles para estudiantes no tradicionales, ya que su financiamiento se asocia a la asistencia a cursos.
- **Organizacionales:** incluye prácticas en las instituciones de ETP, que impiden a los estudiantes someterse a procesos de reconocimiento de aprendizajes o apropiarse plenamente de sus beneficios. Además, estos procesos son intensivos en tiempo y recursos, principalmente cuando su implementación no es parte de los procedimientos estándares de evaluación de las instituciones. Para enfrentar estos obstáculos, algunos países han establecido instancias nacionales para realizar o apoyar los procesos de reconocimiento de aprendizajes previos de las instituciones, entre ellos, Alemania e Irlanda.
- **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 laxos en otro extremo, y en la ausencia de recursos de soporte.
- **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 reconocimiento de aprendizajes, corriéndose 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.

De distinto modo, los marcos nacionales de cualificaciones (MNC), al ser instrumentos que congregan y clasifican las cualificaciones existentes en un sistema a lo largo de un continuo de niveles acordados y estructurado a partir de resultados de aprendizaje, son considerados motores comunes del reconocimiento de aprendizajes (Wong, 2014). Esto porque permiten transparentar, a través de las cualificaciones que llevan a su obtención, las competencias o aprendizajes a las que se refieren las credenciales otorgadas por estos sistemas, facilitando el reconocimiento de aprendizajes obtenidos en contextos no-formales e informales y su equivalencia con los del sistema formal. No obstante, no necesariamente son requisito previo, ya que el reconocimiento de aprendizajes puede desarrollarse aun sin el establecimiento sistemático de estas equivalencias, cuando formas no tradicionales de adquisición de aprendizajes son valoradas como resultado de tradiciones históricas y culturales de los países.

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 aún limitado y no se sabe de sus efectos a largo plazo. Además, es todavía poco claro si es efectivamente un factor habilitador 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 ello se requiere una estrategia a largo plazo, en todos los niveles y estamentos de los sistemas de ETP (Bohlinger, 2017).

### **I.5. Aproximación al concepto de articulación del estudio**

La equivalencia de los distintos tipos de ETP a fin de favorecer el continuo educativo se alcanza contrastando los procesos y aprendizajes que se busca promover o bien, directamente sus resultados cuando se trata de la ETP informal. Un término que da cuenta de la existencia de las condiciones necesarias para el establecimiento de dichas equivalencias es el de articulación. No obstante, lo que se entiende por articulación varía según el contexto y la experiencia que acumulan los países en la implementación de iniciativas, políticas y programas de educación permanente, y los objetivos enfatizados en estos programas. Se trata de un concepto no normalizado en la literatura y que puede ser interpretado de variadas formas por los actores locales y hacedores de política.

Un aspecto común en todas las definiciones es la acepción de movilidad entre distintos contextos de formación, y entre éstos y el mundo del trabajo, sin especificar el alcance, sentido o dirección. En el contexto chileno, donde la articulación se ha instalado solo recientemente en la agenda, también existen definiciones diferentes que responden a iniciativas o experiencias concretas. Algunas restringidas al ámbito educativo, enfatizan la movilidad vertical de estudiantes que se alcanza cuando los programas de estudio están conectados en forma secuencial, omitiendo vacíos o repeticiones de contenidos (Miranda, 2003). Otras, en cambio, proponen una visión más amplia, pues apuntan a los mecanismos institucionales que reconocen los conocimientos y/o competencias previas dentro del mismo sistema educativo y desde el mercado laboral. Dentro de estos mecanismos se admite el traspaso de credenciales definidas legalmente entre diferentes sectores y niveles de la ETP, como evidencia de los aprendizajes adquiridos (Solar et al., 2013). Esta última acepción que extiende el alcance de la articulación más allá de los contextos educativos, incorporando el entorno laboral, es la que predomina a nivel mundial, y la que este estudio adopta al considerar también a la ETP informal adquirida a través de la experiencia laboral.

En particular, para efectos de este estudio el término de articulación indica la presencia de condiciones institucionales, organizacionales y culturales que admitan la movilidad de estudiantes y trabajadores entre distintos espacios de aprendizaje de ETP (formal, no-formal e informal) con avances ascendentes en sus trayectorias formativas. Esta movilidad demanda la implementación de mecanismos de equivalencia o convergencia curricular<sup>1</sup>, cuando los estudiantes o trabajadores portan credenciales reconocidas y asociadas a estándares educativos u ocupacionales, o de reconocimiento de aprendizajes previos (RAP) en la ausencia de estas credenciales. No obstante, la sola presencia de estos mecanismos en los sistemas de ETP no asegura su aplicación adecuada ni universal. Requiere de regulaciones y financiamiento (condiciones institucionales); compromiso y promoción de parte de oferentes educativos y empleadores (condiciones organizacionales); y confianza y valorización de las distintas formas de ETP (condiciones culturales).

Con la definición adoptada, se sigue la aproximación de trabajos que con el término de articulación van más allá del plano curricular, enfatizando que para promover el continuo educativo, no solo es necesario trazar rutas formativas entre distintos espacios de ETP, sino hacer que dichas rutas sean transitadas eficiente y exitosamente por jóvenes y adultos (Gaete & Morales, 2011; Sevilla et al., 2014).

## **I.6. Contexto de la provisión de la ETP en Chile y articulación**

### **I.6.1. Estructura e institucionalidad de la ETP**

En Chile, las distintas formas de ETP (formal, no-formal e informal), al ser parte de marcos regulatorios diferentes, han evolucionado por trayectorias institucionales independientes y dan lugar a subsistemas escasamente conectados carentes de un ente rector común y de políticas coherentes de formación y entrenamiento. A esto se suma la ausencia de un marco nacional de cualificaciones (MNC) instalado que, a partir de cualificaciones definidas con base a resultados de aprendizaje, permita articular itinerarios formativos (Comisión Nacional de Productividad, 2018).

---

<sup>1</sup> La equivalencia permite identificar traslapes curriculares, mientras que la convergencia se refiere a intervenciones curriculares para alinear dos o más programas o planes de estudio.

### **ETP de nivel superior.**

En particular, la ETP formal que conduce a la obtención de títulos y grados reconocidos por el Ministerio de Educación está bajo la gobernanza de esta entidad gubernamental. Sin embargo, aun bajo un mismo ente rector, sus niveles medio y superior carecen de referentes curriculares comunes y son provistos por oferentes que responden a normativas distintas, lo que lleva a que en la práctica se trate de dos subsistemas diferentes y también desconectados entre sí: educación media técnico-profesional (EMTP) y la ETP superior.

La ETP superior, que es el ámbito de interés de este estudio al indagarse sus conexiones con espacios de aprendizaje no-formales e informales de aprendizaje, se rige por la Ley Orgánica Constitucional de Educación (N° 18.962, 1990) que define los distintos tipos de títulos y grados en la educación superior y las instituciones habilitadas para impartirlos. La ley mandata que los títulos considerados como propios del sector de ETP, Técnico de Nivel Superior (TNS) y Profesional sin licenciatura (PSL) pueden ser otorgados por Institutos Profesionales (IP) y por Centros de Formación Técnica (CFT) (solo en el caso del TNS). No obstante, las universidades que tienen exclusividad para el otorgamiento de grados académicos están también autorizadas para impartir títulos de la ETP superior, aunque solo concentran una fracción minoritaria de la matrícula correspondiente a este sector (Paredes & Sevilla, 2015). Tanto CFT, IP como universidades son autónomos en la definición de sus planes de estudio y títulos asociados.

Según procesamientos propios, a partir de las bases oficiales del Ministerio de Educación<sup>2</sup>, en 2017, el 85% de la matrícula de CFT e IP se concentró en 30 instituciones que contaban con acreditación institucional vigente, de un total de 94 que conjuntamente convocan al 41% de los estudiantes de todo el sistema de educación superior. Proporción que ha ido en ascenso desde el 2006, año en que el financiamiento público fue extendido a las instituciones de educación superior privadas (incluidos CFT e IP). Este sector, en mayor medida que el universitario, concentra una fracción relevante de estudiantes mayores de 30 años (34% en contraste a un 25%), y que cursan sus estudios en

---

<sup>2</sup> Disponibles en [www.mifuturo.cl](http://www.mifuturo.cl)

jornada vespertina o en alguna modalidad semipresencial (47% en contraste a un 18%). Esto devela un cierto perfil de estudiantes de ETP que combina trabajo o estudio y/o que posee experiencia laboral previa, para quienes el reconocimiento de aprendizajes adquiridos en entornos no-formales e informales aparece especialmente relevante.

### **ETP no-formal correspondiente a cursos de capacitación y formación de oficios.**

Por su parte, la ETP no-formal atañe a los cursos de capacitación y formación en oficios que tienen como finalidad aumentar la empleabilidad de adultos trabajadores y también de grupos específicos con problemas de empleo, principalmente mujeres y jóvenes. Se trata de un subsistema fuera de la institucionalidad del Ministerio de Educación, donde confluyen una amplia heterogeneidad de actores enmarcados en iniciativas con múltiples propósitos y cuya implementación tiene lugar a través de diferentes arreglos y vínculos institucionales. Esta forma de ETP está regulada por la Ley de Capacitación y Empleo (N° 19.518, 1997) y mandata al Servicio Nacional de Empleo y Capacitación (SENCE), organismo técnico descentralizado dependiente del Ministerio de Trabajo y Previsión Social, responsable del diseño, ejecución y monitoreo de programas para la asignación de recursos públicos. Siendo el monitoreo parte integral de sus funciones, SENCE asume la supervisión de toda la operación del subsistema y, por tanto, es también responsable del aseguramiento de la calidad.

En términos operativos, SENCE compra cursos a terceros para mejorar las condiciones de empleabilidad de la población, cuya ejecución puede ser asumida tanto por las empresas como por Organismos Técnicos de Capacitación (OTEC). Las OTEC son entidades con personalidad jurídica, cuyo único objetivo es la provisión de capacitación. Algunas pertenecen a universidades, IP y CFT reconocidos por el Ministerio de Educación, y también a municipalidades. Para registrarse como OTEC la entidad debe acreditar su certificación bajo la Norma Chilena de la Calidad para OTEC (NCh2728), con tres años de vigencia. En la práctica, las OTEC definen la oferta de cursos (a través planes formativos o la infraestructura disponible), los que deben ser aprobados por el SENCE para acceder a financiamiento público.

Si bien los recursos que dispone el subsistema tienen la misma procedencia –ingresos públicos derivados de la recaudación fiscal– se distinguen dos mecanismos de asignación que apuntan a diferente público objetivo. Por una parte, está la Franquicia Tributaria (Impulsa Personas); dirigido principalmente a trabajadores con contrato de trabajo y que se financia a través de un descuento al impuesto de primera categoría que deben pagar sus empleadores. Por otra parte, está el Fondo Nacional de Capacitación (FONCAP); orientado a la formación en oficios de trabajadores y desempleados de los segmentos más vulnerables. Dentro de los principales programas financiados a través de este fondo está el Programa +Capaz, que en el año 2016 representó el 83% de su presupuesto. El programa tiene por objetivo apoyar el acceso y permanencia en el mercado laboral de mujeres, jóvenes y/o personas con discapacidad en situación de vulnerabilidad social, para lo cual contempla distintas líneas de acción (línea regular, discapacidad, mujer emprendedora, continuidad de estudios y nivelación de estudios).

A diferencia de los cursos de capacitación financiados a través de la Franquicia Tributaria que son definidos por las propias OTEC considerando la demanda del mercado, los correspondientes al FONCAP, incluidos los del Programa +Capaz de formación en oficios, son definidos por el SENCE y luego licitados a las OTEC para su implementación uniforme en términos de contenidos y duración. A estos programas los beneficiarios acceden de manera individual en base a determinados criterios de elegibilidad. En cambio, a los cursos vía Franquicia Tributaria los trabajadores pueden acceder tanto de forma individual como colectiva cuando su empresa es la que demanda directamente la capacitación. En este segundo caso, los cursos ofertados por las OTEC tienden a responder directamente a los requerimientos particulares que la empresa realiza y son cerrados a sus trabajadores.

### **La ETP informal certificada por ChileValora.**

A los subsistemas ya descritos se agrega el Sistema de Certificación de Competencias Laborales, establecido mediante la Ley N° 20.267 del año 2008, conducido por ChileValora, que es un servicio público descentralizado con nexos con el Ministerio del Trabajo y Previsión Social. Su función principal es el reconocimiento de aprendizajes no-formales e informales mediante procesos de evaluación y certificación basados en estándares definidos y validados por los sectores produc-

tivos. Para ello cuenta con Organismos Sectoriales de Competencias Laborales (OSCL) que representan a los empleadores y trabajadores de los distintos sectores productivos en la identificación de perfiles ocupacionales que se requieren certificar. Asimismo, dispone de Centros de Evaluación y Certificación de Competencias Laborales que son personas jurídicas, previamente acreditadas por ChileValora, cuya función es la ejecución de evaluación y certificación de las personas que lo solicitan, en base a los perfiles ocupacionales definidos por los OSCL y contenidos en un Catálogo de Competencias Laborales. En los 7 años de funcionamiento de ChileValora, se han creado 52 OSCL en 21 sectores de la economía; se han desarrollado 839 perfiles de competencias; y se han realizado alrededor de 71.000 certificaciones de competencias laborales (Fundación Chile, 2017).

ChileValora también tiene el mandato de contribuir a que el subsistema de capacitación y formación de oficios disponga de una oferta de cursos diseñada en base a estándares de competencias definidas por el sector productivo para hacer posible el cierre de brechas de competencias. Asimismo, tiene el deber de poner la información del sistema a disposición de las instituciones educativas, para que las competencias levantadas por las OSCL puedan ser consideradas como parte de los planes y programas de estudios de la ETP formal, y así facilitar el proceso de reconocimiento de las competencias certificadas en los procesos formales de educación. Para intencionar esto, ha suscrito convenios de colaboración con algunos CFT e IP, para trabajar en procesos de articulación para que las mallas curriculares de las carreras de TNS consideren mecanismos de reconocimiento de aprendizajes previos, alternancias y salidas intermedias, asociadas a perfiles ocupacionales de ChileValora.

### **I.6.2. Iniciativas públicas de vinculación de los distintos espacios de la ETP**

Como se ha visto, en Chile no es posible hablar de un sistema de ETP que vincule sus distintos espacios de aprendizaje favoreciendo el continuo educativo. No obstante, existen iniciativas que, si bien no han sido sistemáticas, buscan revertir esta situación a lo largo del tiempo. Entre las que conciernen a la ETP superior, y apuntan a favorecer el acceso a sus credenciales por parte de adultos trabajadores o desempleados, así

como de jóvenes en situación de vulnerabilidad, se encuentran: promoción de mecanismos RAP; uso de franquicia tributaria para el financiamiento de carreras de TNS; y línea de Continuidad de Estudios del Programa +Capaz.

### **Promoción de mecanismos RAP.**

La promoción de estos mecanismos en las instituciones de ETP superior tiene sus orígenes en el Programa Chile Califica, que tuvo como objetivo establecer las bases de un sistema articulado de capacitación y educación permanente, para lo cual desplegó distintas líneas de acción entre las que se encontró la de RAP.

En el marco de este programa, y con la participación del SENCE, en el año 2007 se implementó la primera experiencia piloto destinada a reconocer los aprendizajes de trabajadores del sector acuícola de la Región de Aysén. Posteriormente, esta experiencia fue replicada en 9 regiones del país, involucrando 14 instituciones de educación superior (CFT, IP y universidades) con oferta de carreras TNS en los sectores de minería, administración y comercio, agropecuaria, acuícola, turismo y madera. Las principales dificultades para la instalación de los mecanismos RAP se asociaron en ese entonces a la estructura de una oferta formativa que, insuficientemente acoplada al enfoque de competencias, no ofrecía condiciones para un diseño curricular flexible y modularizado. En la práctica, se constató que los diseños curriculares presentados como ofertas por las instituciones presentaban una estructura tradicional de asignaturas, aun cuando en algunos casos eran presentados como módulos, lo que dificultaba el establecimiento de equivalencia con los aprendizajes reconocidos. Junto con ello, una segunda dificultad se asoció al financiamiento y la disponibilidad de recursos para que los trabajadores pudieran participar de esta iniciativa.

Por otra parte, en el 2011, el Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Superior (MECESUP) promovió un Fondo de Innovación para la Competitividad y la Articulación de la Formación Técnica que facilitó la disponibilidad de recursos para el desarrollo de modelos de gestión e implementación de sistemas RAP en los CFT e IP. Adicionalmente, a través de otros instrumentos, como los Convenios de Desempeño que han dispuesto recursos para la innovación académica, este programa ha facilitado el tránsito de las instituciones hacia el modelo de competencias, financiando procesos de ac-

tualización curricular que promuevan la convergencia y equivalencia, e incorporen mecanismos de reconocimiento de aprendizajes desde la EMTP y el mercado laboral.

Dentro de las normativas existentes que hacen referencia al RAP se encuentran aquellas emanadas por el Consejo Nacional de Educación (CNED) que, en materia de validación de estudios de las instituciones adscritas al sistema de licenciamiento, indican al RAP como ejemplo de mecanismo de validación por conocimientos relevantes. Según la normativa, estos mecanismos permiten determinar equivalencias entre los conocimientos, habilidades y actitudes de un estudiante, con los objetivos de aprendizaje establecidos en los programas de una asignatura o de un módulo de un estudio de una carrera o programa. No obstante, más allá de especificar el porcentaje máximo de asignaturas o módulos que podrán ser convalidados, no entregan lineamientos adicionales.

#### **Uso de la Franquicia Tributaria para el financiamiento de carreras de TNS.**

Otra iniciativa puntual que buscó favorecer la obtención del título de TNS en CFT a trabajadores dependientes que, por regla general, no accedían a los beneficios diseñados para los jóvenes egresados de la enseñanza secundaria, fue la posibilidad de financiar por medio de la Franquicia Tributaria módulos de formación basados en competencias laborales conducentes a esta titulación. Sin embargo, la implementación concreta de este beneficio que se estableció en el año 2004 presentó, desde sus inicios, diversos problemas que han llevado al uso prácticamente inexistente del mismo (Comisión Externa Formación Técnica, 2009).

Entre las dificultades de esta iniciativa estuvieron: la insuficiencia del monto autorizado como valor máximo a ser imputable como franquicia, que en sus inicios fue extremadamente bajo; y la obligatoriedad de aprobación de los planes modularizados de las carreras de TNS de parte del Ministerio de Educación, que se caracterizó por su lentitud y falta de instancias de apelación ante resultados desfavorables. No obstante, a juicio de las autoridades del SENCE, el principal problema es más bien de carácter estructural y se refiere a la alta rotación e inestabilidad del mercado laboral chileno, que inviabiliza estrategias de desarrollo y planes de capacitación a largo plazo de parte de las empresas, desincentivando la inversión de recursos de la franquicia

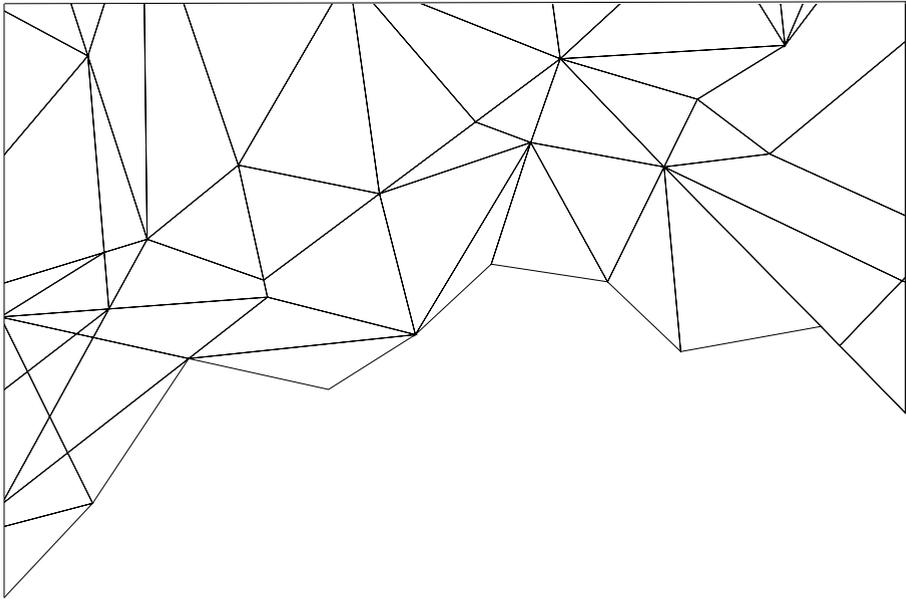
tributaria en programas TNS debido a su duración.

### **Línea de Continuidad de Educación del Programa +Capaz.**

El Programa +Capaz contempló, dentro de sus líneas de Continuidad de Estudios, incrementar la empleabilidad de personas con escasa o nula participación en el mercado laboral a través del desarrollo de competencias habilitantes para el ejercicio de un oficio; y abrir caminos de reinserción en el proceso educativo, convirtiéndose en puentes o pasarelas para el acceso a la ETP superior. Inicialmente, la línea fue pensada de modo que los componentes de formación de oficios y continuidad de estudios fuesen ejecutados por entidades independientes. Sin embargo, este diseño no fue considerado apropiado por las instituciones de educación superior que finalmente otorgarían el título de TNS, debido a la falta de garantías de calidad de los procesos formativos de la etapa de oficios que podrían ser ejecutados por cualquier OTEC que participara del Programa +Capaz a partir de las propuestas formativas del SENCE. Finalmente, se resolvió que las instituciones de educación superior, en consideración a su autonomía institucional y experiencia en procesos formativos, serían las que definirían los contenidos tanto de los componentes de oficios como de continuidad de estudios, para luego impartirlos secuencialmente a los beneficiarios del programa.

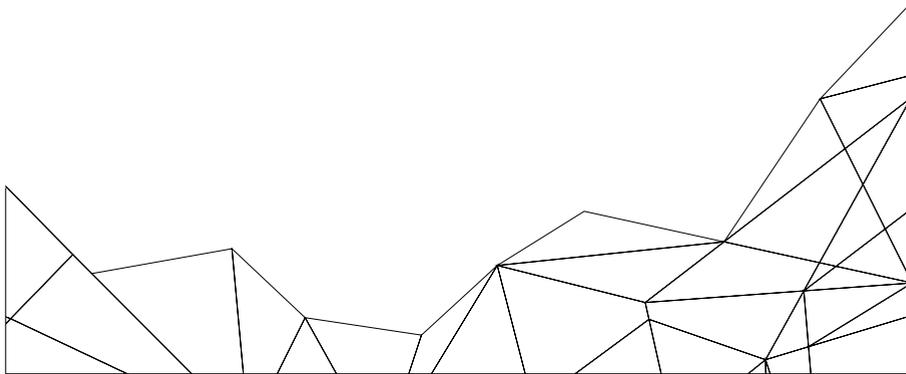
Se realizaron dos concursos en modalidad abierta, es decir no vinculada a la oferta formativa regular del SENCE en los años 2015 y 2016. Los recursos transferidos a las instituciones seleccionadas como organismos ejecutores contemplaron el pago, tanto del componente de oficios como de continuidad de estudios, además de gastos de administración. Asimismo, el programa contempló aportes monetarios durante la formación en el oficio, como subsidio por asistencia diaria (diferenciado según situación del participante). Si bien su evaluación en términos de procesos y resultados es aún materia pendiente, se trata de la primera iniciativa de articulación entre los espacios de provisión de ETP no-formal y formal de alcance nacional.





## **CAPÍTULO II**

### **MARCO METODOLÓGICO**





En este capítulo se explicitan los objetivos general y específicos con relación a las dos interrogantes amplias que esta investigación busca responder. La primera, referida a la configuración en los modelos internacionales de ETP de las vinculaciones entre sus vertientes formal, no-formal e informal, junto con sus dispositivos de aseguramiento de calidad. La segunda respecto a los alcances y desafíos de estas vinculaciones en el sistema de educación chileno, y en particular en el sector de la ETP de nivel superior. Asimismo, se da cuenta detallada del diseño y de los métodos de investigación empleados para responder a estas interrogantes.

## **II.1. Objetivos de la investigación**

### **II.1.1. Objetivo general**

Analizar modelos internacionales y experiencias nacionales de articulación de la ETP de nivel superior con espacios de formación para el trabajo no-formales e informales, identificando implicancias que esta articulación plantea en materia de aseguramiento de calidad para propiciar el continuo educativo.

### **II.1.2. Objetivos específicos**

- Examinar casos internacionales de modelos de provisión de ETP que integren las vertientes formal, no-formal e informal de esta formación en el marco de políticas de educación permanente, junto con sus mecanismos de aseguramiento de calidad.
- Indagar en el contexto nacional experiencias institucionales

en consideración a los marcos regulatorios vigentes, identificando convergencias y divergencias que ilustren los itinerarios formativos conducentes al título de técnico de nivel superior desde espacios no-formales e informales de aprendizajes.

- Generar orientaciones y recomendaciones de política pública para el desafío de articulación de la ETP formal y no-formal con garantías de calidad en el sistema educativo chileno.

## **II.2. Diseño de la investigación**

Para el cumplimiento de sus objetivos, la investigación adopta una aproximación cualitativa, en tanto posibilita una comprensión en profundidad de los contextos donde se definen e implementan las políticas, permitiendo capturar y comparar las visiones de los actores (Maxwell, 1996). Asimismo, en coherencia con el estado del arte de la investigación en el campo, así como también de la escasa experiencia local y, por tanto, el limitado acceso a información empírica disponible para los análisis, el estudio es de tipo exploratorio-descriptivo (Sampieri et al., 2008). En el ámbito internacional, la articulación de los distintos espacios de provisión de la ETP es también una temática emergente de investigación comparada, en la medida que los países han avanzado en la implementación de políticas en esta dirección solo en las últimas décadas, por lo que los estudios existentes se enfocan en comprender el fenómeno.

En cuanto a su diseño, según la tipología de Levy (2008), el estudio se ubica en un punto intermedio entre el diseño ideográfico de corte inductivo y el de generación de hipótesis, toda vez que tratándose de un campo poco explorado, sobre el cual no se dispone de modelos teóricos y tampoco de antecedentes empíricos previos, se busca identificar tendencias, patrones y variaciones, junto con impulsar una línea de investigación. Para esta identificación, el método utilizado en las dos estrategias de indagación de la investigación –ámbito internacional y nacional– corresponde a un estudio de casos múltiples, dado que se replican las mismas técnicas analíticas sobre dos o más unidades sociales acotadas –países e instituciones según corresponda– pero enmarcadas en un mismo contexto global (Yin, 1989). No obstante, el diseño y tamaño de la muestra, así como también el tipo y procedimiento de

recolección de evidencia, difiere en estas dos estrategias por lo que en rigor se trata de dos estudios de caso.

### **II.2.1. Estudio de casos de modelos internacionales de provisión de ETP**

Para extraer lecciones de la experiencia internacional, la revisión de modelos internacionales de provisión de ETP formal y sus conexiones con espacios no-formales e informales de aprendizaje, pone el foco en el nivel postsecundario o superior. Esto, debido a que el propósito perseguido por este tipo de articulación es facilitar el acceso de nuevos segmentos de la población a credenciales educacionales, principalmente de aquellos sectores que han visto limitada o en riesgo su participación en el mundo del trabajo (jóvenes, adultos mayores, migrantes, entre otros).

La selección de los países que corresponden a la muestra del estudio de casos fue intencionada y se realizó a partir de un conjunto de criterios de selección. Antes que nada, se consideró un criterio práctico referido a la disponibilidad de información digital de libre acceso sobre los sistemas de ETP. Junto con ello, en términos de semejanza, se priorizó incluir países que tuvieran experiencia acumulada en iniciativas y políticas de articulación de los distintos espacios de esta educación. Adicionalmente, para maximizar la variabilidad entre casos, se utilizó el criterio de localización geográfica, así como el estado de avance en relación con la implementación de MNC, dada la relevancia e implicancias que este dispositivo tiene en la configuración de las conexiones entre los distintos espacios de aprendizaje de la ETP.

De este modo, la muestra estuvo compuesta por tres casos. El primero, Estados Unidos, donde el MNC está ausente, pero en el que existe una larga tradición en el reconocimiento de aprendizajes previos y en la oferta de ETP no-formal en instituciones de educación superior. El segundo, Australia donde el MNC está instalado desde 1995 y donde las fronteras entre la ETP formal y no-formal son casi inexistentes. Finalmente, Bélgica, específicamente la comunidad Flamenca, territorio donde el MNC ha sido implementado de manera reciente (2012) y existe un proceso en curso para instalar un sistema integrado de aseguramiento de la calidad de la ETP.

En los tres países seleccionados, el estudio de casos se apoyó fundamentalmente en fuentes de información secundaria y primaria, recopilada a través de revisión bibliográfica de artículos y libros de corte académico, reportes técnicos emanados por organismos y agencias nacionales o multilaterales de los países, así como a partir del análisis documental de instrumentos legislativos y de política disponibles en sitios oficiales de las instituciones de gobierno. Para cada país, los resultados de los análisis realizados se presentan organizados en tor-

**Tabla 1**

***Criterios de selección de modelos internacionales de provisión de ETP***

		Continente		
		América	Europa	Oceanía
Marco de cualificaciones	Instalado			Australia
	En instalación		Bélgica	
	No instalado	Estados Unidos		

Fuente: Elaboración propia.

no a: antecedentes relevantes sobre la provisión de la ETP en el nivel postsecundario; descripción de iniciativas que admiten conexiones con espacios no-formales e informales de aprendizajes; y mecanismos de garantías de calidad asociados.

### **II.2.2. Estudio de casos de experiencias institucionales en el contexto chileno**

Con el propósito de sistematizar las experiencias de articulación en el contexto nacional se realizó una prospección de las instituciones de ETP superior, para identificar y mapear las experiencias y mecanismos de articulación de carreras TNS con espacios no-formales e informales de aprendizaje. Para ello se definieron una serie de 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 clave vinculados a la institucionalidad de la ETP.

Primero, bajo el supuesto de que la probabilidad de participación y sistematización de experiencias institucionales en el marco de

las iniciativas públicas de articulación podría verse incrementada para CFT e IP acreditados, se optó por establecer esta condición como criterio base de elegibilidad. Seguidamente se agregaron otros cuatro criterios: tres de ellos apuntaron directamente a la participación de las instituciones en iniciativas o esfuerzos de articulación y, aunque se trató de iniciativas independientes, no conectadas entre sí, fueron recurrentes

**Tabla 2**

***Criterios de selección instituciones para estudio de casos nacionales***

MECESUP	Implementación de alguna iniciativa que, en el marco de Convenios de Desempeño o Planes de Mejoramiento que cuenten con financiamiento MECESUP, se dirija a la flexibilización curricular de carreras TNS e incluya procesos RAP o de Formación en Oficios.
SENCE	Adjudicación de una ejecución del Programa +Capaz en la Línea de Continuidad de Estudios que, en sus convocatorias 2015 y 2016, demandaron la provisión articulada de Planes de Formación de Oficios con carreras TNS.
ChileValora	Suscripción de Convenio de Colaboración con la entidad para implementar acciones conjuntas de articulación asociadas al Catálogo de Perfiles Ocupacionales y Competencias.
RAP	Disposición de algún sistema de evaluación RAP como procedimiento de admisión especial a carreras TNS, informado ya sea en la web institucional, o bien, en un <i>brochure</i> o materiales de difusión y promoción de su oferta académica.

Fuente: Elaboración propia.

en los mismos CFT e IP; en cambio, el último criterio, corresponde a la instalación de estas iniciativas, en específico la del RAP, y por tanto es consecuencia de las anteriores. Estos cuatro criterios se detallan en la Tabla 2.

La presencia de los criterios de inclusión en el marco muestral del estudio del universo de instituciones de ETP superior con acreditación vigente a diciembre de 2017 se detalla en la Tabla 3. Los CFT e IP bajo una misma administración y nombre fueron considerados como una sola institución. Según la información recabada, del universo de 28 instituciones acreditadas, 15 cumplieron con al menos uno de los crite-

rios definidos y, por tanto, fueron elegibles para el estudio de casos de experiencias nacionales de articulación. Cabe mencionar que, de este subconjunto de instituciones, solo cinco registraron el cumplimiento de dos o más criterios, entre ellas CFT San Agustín de Talca, CFT ProAndes, CFT UValpo, IP Esucomex, y Duoc UC.

A excepción de los dos conglomerados de CFT e IP que cumplieron con algún criterio de elegibilidad, entre ellos el haber ejecutado proyectos MECESUP, las otras instituciones incluidas en la muestra se caracterizan más bien por ser instituciones de pequeño tamaño (medido por el número de estudiantes), concentrar una proporción relevante de

**Tabla 3**  
***Instituciones elegibles para el estudio de casos nacionales***

	Matrícula	Criterio de Inclusión				Elegible
		+Capaz Continuidad	Convenio ChileValora	MECESUP	RAP	
CFT San Agustín de Talca	4.610	X		X	X	Sí
CFT ENAC	4.573					No
CFT Proandes	3.815		X	X		Sí
CFT UValpo	892	X	X		X	Sí
CFT UceValpo	3.072	X				Sí
CFT Ceduc-UCN	3.066				X	Sí
CFT Tarapacá	2.816				X	Sí
CFT C. Comercio de Santiago	1.976					No
CFT Lota-Arauco	1.898		X			Sí
CFT Instituto Tecnológico de Chile	1.830					No
CFT Juan Bohon	1.328					No
CFT Teodoro Wickel K.	1.223				X	Sí
CFT Iprosec	804			X		Sí
IP AIEP	96.007					No

*Continúa*

**Tabla 3**  
***Instituciones elegibles para el estudio de casos nacionales***

	Matrícula	Criterio de Inclusión				Elegible
		+Capaz Continuidad	Convenio ChileValora	MECESUP	RAP	
IP de Chile	24.327					No
IP La Araucana	12.335					No
IP Virginio Gómez G.	9.917				X	Sí
IP IPG	4.790	X				Sí
IP Instituto de Estudios Bancarios Guillermo Subercaseaux	3.739					No
IP Esucomex	3.009	X			X	Sí
IP de Arte y Comunicación Arcos	2.454	X				Sí
IP Escuela de Contadores Auditores de Chile	1.746					No
IP Carlos Casanueva	1.356					No
IP CIISA	1.204					No
IP Agrario Adolfo Matthei	485					No
CFT e IP DUOC UC	98.677		X		X	Sí
CFT e IP INACAP	84.911					No
CFT e IP Santo Tomás	62.895			X		Sí

Fuente: Elaboración propia, a partir de SIES, Base Matrícula 2017.

estudiantes mayores de 25 años (probablemente con experiencia laboral previa) y que cursan sus estudios en jornada vespertina. Aspectos que, de cierta forma, dan cuenta de un perfil institucional determinado para la tendencia al despliegue de iniciativas de articulación de sus carreras con espacios no-formales e informales de aprendizajes de la ETP.

Del total de 15 instituciones elegibles, se entrevistó finalmente a 11 (6 CFT, 3 IP y 2 CFT+IP) entre los meses de septiembre de 2017 a enero de 2018. Las 4 instituciones restantes no fueron posibles de contactar o rechazaron participar en el estudio. El contacto y acceso a las 11 instituciones entrevistadas se realizó con apoyo del Consejo de Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica Acreditados (VERTEBRAL) y la coordinación de la Red Técnica de Articulación de Trabajo Colaborativo de Instituciones de ETP Superior. Las entrevistas a las instituciones con sede en la Región Metropolitana se realizaron de manera presencial; en los casos de CFT e IP regionales las entrevistas fueron virtuales y tuvieron una duración entre 1,5 y 2 horas. Los informantes en las instituciones fueron encargados académicos (coordinadores, directores o vicerrectores). En algunos de los casos se realizaron entrevistas complementarias con los responsables de las unidades de OTEC de los CFT e IP.

Las entrevistas realizadas fueron semi-estructuradas<sup>3</sup> 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 articulación de sus instituciones en los que han sido partícipes de su diseño e implementación. En particular, las entrevistas se iniciaron con la presentación de los propósitos del estudio y el foco de la entrevista, invitando a los informantes a dar cuenta libremente de la experiencia institucional asociada a los criterios de inclusión identificados para su elegibilidad. En función del relato generado por los informantes sobre las experiencias, las intervenciones apuntaron, por un lado, a aspectos desatendidos, poco claros u omitidos espontáneamente en cualquiera de las temáticas y dimensiones que contempló una pauta inicial que busco organizar y ajustar en algún grado las entrevistas.

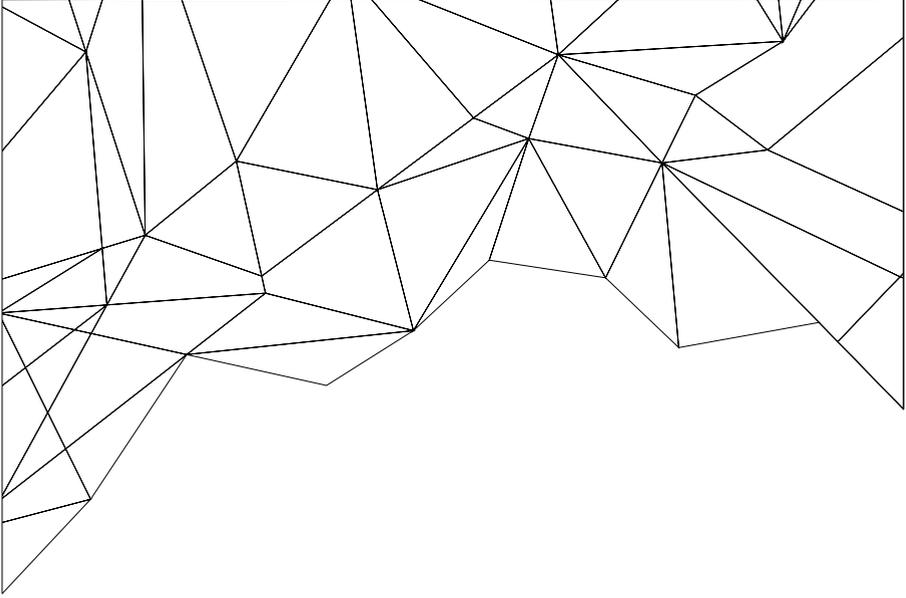
Adicionalmente a la realización de entrevistas, se recolectó do-

---

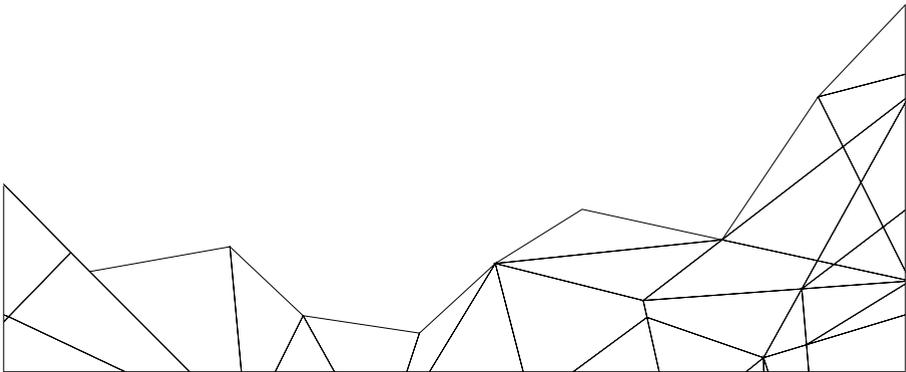
<sup>3</sup> La pauta de entrevista para casos nacionales está en Anexo 1.

cumentación oficial de la institución o de terceros para complementar o corroborar la información generada. Se indagó en reglamentos académicos, manuales RAP, propuestas e informes de reporte de resultados de proyectos MECESUP, presentaciones de la institución en seminarios o talleres y datos institucionales provistos por el Servicio de Información de Educación Superior (SIES) o SENCE. Si bien la solicitud de documentos fue dirigida a todas las instituciones participantes en el estudio, la respuesta no fue homogénea. Algunas, junto con ofrecer escasa información en su web institucional, no accedieron al envío; otras enviaron antecedentes variados y relevantes para la investigación. Luego, la información compilada por esta vía resultó incompleta y diversa entre instituciones.

Por último, cabe señalar que en abril de 2018 se realizó un taller de trabajo con los representantes de las unidades académicas de las instituciones que participaron en el estudio. De las 11 instituciones participantes, 9 estuvieron presentes en dicho taller. El objetivo fue socializar y discutir los hallazgos del estudio, así como recabar opiniones y reflexiones para elaborar recomendaciones de política acordes con la evidencia levantada.



**CAPÍTULO III**  
**RESULTADOS**





Este capítulo de resultados se organiza en tres secciones. La primera en torno a los principales aspectos relevados del estudio de casos de modelos internacionales que integren las vertientes formal, no-formal e informal de la ETP, junto con sus mecanismos de aseguramiento de calidad. La segunda sección presenta los hallazgos del estudio de caso de experiencias institucionales de articulación de la ETP en Chile. La tercera sección contiene un análisis transversal a los modelos internacionales revisados y su contraste con el caso chileno constituyéndose en el preámbulo para el despliegue de las conclusiones y recomendaciones de política del presente estudio.

### **III.1. Modelos internacionales de provisión de la ETP**

A fin de extraer lecciones de la experiencia internacional, la revisión de modelos internacionales de provisión de ETP de nivel superior y sus conexiones con espacios no-formales e informales de aprendizaje incluyó tres países: Estados Unidos, Australia y Bélgica (Región de Flandes). Como se señaló anteriormente, estos países destacan por presentar avances diferenciados en relación con la implementación del MNC en sus sistemas de ETP. Cada uno de ellos se refiere a las características de provisión de la ETP en el nivel postsecundario, las conexiones con los espacios no-formal e informal de desarrollo de competencias y la presencia de mecanismos de aseguramiento de la calidad en dicho nivel con foco en los procesos de reconocimiento de aprendizajes previos.

#### **III.1.1. Estados Unidos**

##### **Provisión de la ETP en el nivel postsecundario.**

En Estados Unidos la ETP es denominada *Career and Technical Education* (CTE) de manera tal de reflejar su nueva filosofía que elimina formalmente en el nivel secundario la distinción entre planes de estudio

académicos y vocacionales, y promueve transiciones hacia la CTE de nivel postsecundaria (Castellano, Stringfield & Stone, 2003). A diferencia de la antigua ETP, que se limitaba a 5 sectores ocupacionales, la CTE considera 16 sectores, incluidos los de ingeniería, salud, educación y negocios, entre otros.

En este país, en contraste con otros integrantes de la OCDE, una relativa proporción de estudiantes se adscribe a programas CTE en un determinado campo ocupacional durante la secundaria, ya que la mayoría toma estos cursos, como parte de su carga académica para luego transferirlos al nivel postsecundario y no con el fin de acceder directamente a un empleo. De ese modo, mientras que la proporción de estudiantes de nivel secundario que toma créditos de CTE en múltiples campos ocupacionales se ha incrementado en el tiempo, aquellos que concentran sus créditos en solo un campo se ha reducido (ACTE, 2018).

En el nivel postsecundario, la CTE se asocia a certificaciones ocupacionales de menos de dos años de duración, grados asociados y en la última década también al grado de bachillerato. Se imparte en una amplia variabilidad de instituciones, incluyendo escuelas públicas con programas de educación para adultos, colegios comunitarios y entidades privadas con fines de lucro. Sin embargo, los colegios comunitarios (*community colleges*) son los que concentran el mayor porcentaje de matrícula de CTE de este nivel, aunque no todos ofrecen esta educación ya que muchas de ellos se especializan en programas de corte más académico orientados a estudiantes que luego desean transferir sus créditos a colegios de 4 años o a una universidad. Independientemente del tipo de programas ofrecidos, se trata de instituciones de acceso abierto que se financian con aportes del gobierno federal, estatal y el cobro de aranceles bajos, y son administrados por los distritos escolares locales dependientes de cada Estado, al igual que las escuelas públicas de nivel secundario. En el periodo 2011-2012, 15.2 millones de estudiantes se matricularon en programas de la CTE, 9.4 millones en busca de un grado asociado, y 6.8 del grado de bachillerato, según cifras del Centro Nacional de Estadísticas Educativas de dicho país (NCES, por sus siglas en inglés).

Al igual que la educación académica, la provisión de la CTE en sus distintos niveles está descentralizada, lo que se refleja no solo en la independencia de los Estados para determinar sus políticas en relación

a esta educación, sino también en la alta autonomía institucional, la amplia variabilidad de certificaciones y grados asociados y de organismos acreditadores, junto con la ausencia de un marco nacional de cualificaciones. Sin embargo, la existencia de legislaciones que vinculan su financiamiento a indicadores de desempeño (Ley Perkins IV) y reformas nacionales que refuerzan el principio de rendición de cuentas (Plan de transformación de la CTE de 2012) entregarían una visión de sistema a esta formación en los Estados Unidos.

### **Conexiones entre ETP formal y no-formal.**

#### ***Cursos no conducentes a crédito en colegios comunitarios.***

En Estados Unidos, los colegios comunitarios junto con programas académicos y de CTE postsecundaria conducentes a certificaciones y al grado asociado imparten también una amplia variedad de cursos que se realizan para el desarrollo de la fuerza de trabajo y la capacitación. Estos cursos no están estructurados en créditos y no resultan en la obtención de grados. No obstante, en algunos casos permiten una continuidad o transición planificada hacia programas postsecundarios tradicionales, al ser reconocidos. En el último tiempo, estos cursos han tenido un importante crecimiento y expansión al interior del sistema de educación superior, representando cerca del 40% de la matrícula en el caso particular de las instituciones que integran la Asociación Americana de Colegios Comunitarios (D'Amico, Morgan, Robertson & Houchins, 2014).

Se trata de cursos que sirven para múltiples propósitos y que van desde actividades de formación en especializaciones altamente sofisticadas, hasta educación remedial de entrada a las instituciones. Asimismo, algunos de estos cursos tienen como objeto la preparación para la postulación a credenciales ocupacionales de las industrias. También es referido como cursos no conducentes a créditos, el aprendizaje que se adquiere en las llamadas universidades corporativas, donde grandes compañías ofrecen diversos cursos que responden directamente a las necesidades de la industria (Arena, 2013).

Debido a sus menores costos y mayor flexibilidad y capacidad de respuesta a las cambiantes necesidades y requerimientos del medio y del mercado del trabajo, se reconoce que este tipo de educación juega un rol relevante al interior del sistema educativo, atendiendo a ciertos

grupos de población e impactando positivamente en su empleabilidad y trayectorias formativas. Migrantes, personas con discapacidad, adultos con periodos largos de desempleo, no ingresan en gran número a los programas de educación formal, pero sí a estos cursos con objetivos a corto plazo que luego se modifican cuando los estudiantes empiezan a proyectar su formación a más largo alcance (Grubb, Badway & Bell, 2003). Esta proyección se ve favorecida cuando estos espacios de formación no formal se vinculan efectivamente con los de educación conducente a créditos al interior de las mismas instituciones, haciendo más atractiva su oferta. En Florida, un 20% de los estudiantes de programas postsecundarios regulares provenían de estos cursos. Sin embargo, en otros Estados estas conexiones serían aún incipientes, principalmente porque en muchas instituciones se limitaría a ser un área de negocios y no parte complementaria de su oferta regular (Arena, 2013).

Pese a las altas expectativas puestas en que estos cursos sean puertas de acceso a la educación superior para estudiantes no tradicionales mejorando la equidad, la evidencia reciente indica que sus resultados efectivos son acotados (Xu & Ran, 2015). Esto, porque más del 50% desertaría de estos cursos antes del primer término, aún entre los que expresaron su intención de transitar hacia programas conducentes a créditos. Mayores probabilidades de hacer la transición y persistir con éxito, se limitarían a estudiantes con un perfil similar al de los estudiantes de educación superior tradicionales, en términos demográficos, socioeconómicos y académicos previos. Los autores atribuyen estos resultados poco auspiciosos a la falta de itinerarios estructurados entre ambos espacios formativos y a la falta de soporte institucional para los estudiantes que pretenden transitar por ellos. El soporte insuficiente que reciben se asociaría al menor financiamiento estatal al que son sujetos al ser más propensos a matricularse en cursos de dedicación parcial, pese a sus condiciones de entrada desfavorecidas. Adicionalmente, estos estudiantes fallarían con mayor frecuencia en sus postulaciones a ayudas estatales (becas de manutención) al no estar familiarizados con los procesos administrativos asociados, lo que tornaría más precaria su estadía en los colegios comunitarios.

Lo anterior plantearía una serie de desafíos para Estados Unidos para que el potencial y las virtudes de este tipo de cursos tengan el impacto esperado y avanzar en la construcción de una formación para el trabajo integrada de manera vertical y horizontal, extendiéndose

desde espacios no formales de aprendizaje hasta aquellos que permiten alcanzar el grado asociado y otros superiores. Uno de ellos es una mayor regulación de parte de los Estados a su oferta, tanto en lo referente al cobro que las instituciones realizan a los estudiantes como en la rigurosidad de la formación que entregan (Van Noy & Jacobs, 2009). Otro desafío sería la disponibilidad de datos y cifras relevantes y confiables respecto de esta actividad, pues en la mayoría de los Estados esta información es inexistente, por lo que se le denomina el lado oculto de la educación superior. Finalmente, carece de condiciones para el mejoramiento continuo de la calidad de sus formadores, además de un escaso involucramiento de los cuerpos académicos en provisión, lo que sería fundamental para asegurar una alta calidad en los mismos (Arena, 2013).

Una experiencia destacada de cursos no conducentes a créditos que mejoran las tasas de acceso a la CTE postsecundaria entre adultos con bajos niveles de habilidad es el programa de Capacitación Integrada de Educación Básica y Destrezas (I-BEST, por sus siglas en inglés). Este programa desarrollado en el Estado de Washington, y que solo se imparte en ocupaciones altamente demandadas, combina la enseñanza de habilidades básicas y la capacitación profesional permitiendo la obtención de créditos académicos. Su diseño contempla la presencia conjunta de un docente de CTE y otro de educación básica para adultos en una misma sala de clase, al menos para el 50% del tiempo de instrucción, siendo su costo 1,75 veces más elevado que el financiamiento que recibe de fondos federales. Desde el punto de vista del estudiante, su costo también es mayor que otros cursos de educación de adultos, ya que se debe pagar por la proporción de créditos que permite obtener. En ese sentido, pese a la evidencia existente respecto a su efectividad, su escalamiento ha sido acotado (Kuczera & Field, 2013).

### ***Evaluaciones de aprendizajes previos.***

En Estados Unidos, otra instancia de conexión entre la CTE y la formación no-formal e informal es la Evaluación de Aprendizajes Previos (PLA, por sus siglas en inglés) que busca incentivar a los adultos a reincorporarse al sistema educativo, haciendo que sus aprendizajes adquiridos a través de la experiencia laboral sean reconocidos por las instituciones postsecundarias. El PLA tendría particular relevancia para los migrantes con formación previa adquirida formal e informalmente

fuera del país. Sus orígenes se remontan a la década de los 40 cuando una iniciativa federal incentivó 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 PLA en alguna modalidad (Kuczera & Field, 2013).

El PLA es con mayor frecuencia empleado en colegios comunitarios especializados en trabajadores adultos que han desarrollado sus propias metodologías de evaluación y que incluyen pruebas estandarizadas, entrevistas y/o la presentación de portafolios de evidencias. No obstante, estos servicios también pueden ser externalizados por las instituciones a entidades como el Consejo Americano de Educación (ACE, por sus siglas en inglés) que, a través de su Oficina de Créditos y Credenciales, evalúa los conocimientos y competencias adquiridos fuera del aula y realiza recomendaciones de reconocimiento de créditos a partir de estándares, prácticas y herramientas en las que las instituciones postsecundarias pueden confiar. ACE también evalúa las exámenes oficiales que en este país son empleados por organismos certificadores asociados a industrias, programas de aprendices y el entrenamiento militar para determinar su equivalencia con créditos académicos. Esta información está contenida en la Guía para Créditos Educativos por Exámenes que es distribuida a colegios comunitarios y universidades, facilitando el proceso de reconocimiento de instancias formativas más formales acontecidas fuera de programas de estudio postsecundarios (Singh, 2015).

Pese a la tradición que tiene el PLA en los Estados Unidos, se identifican aspectos de distinta naturaleza que actúan como limitantes para un uso más extendido en la educación superior. Una limitante son las diferentes formas y lugares con las que este mecanismo es denominado 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 postsecundarias 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. Asimismo, se señala que en ciertos casos los propios empleadores pueden ser reacios a promover este camino para sus trabajadores pues permite que sus habilidades sean demasiado transparentes e identificadas por la competencia.

Una de las mayores restricciones para el uso más masivo del PLA son también los costos involucrados, los que pueden ser particularmente altos cuando se trata de competencias de la CTE complejas de ser evaluadas y reconocidas. En este país, el financiamiento para estos servicios es responsabilidad individual de las instituciones y normalmente cobran aranceles adicionales a los estudiantes (Kuczera & Field, 2013).

Para enfrentar las anteriores limitaciones, algunos Estados están promulgando legislaciones y otros están creando regulaciones que proporcionan varios niveles de especificidad sobre cómo los sistemas e instituciones postsecundarias deberían evaluar el aprendizaje previo, entre ellos los de Colorado, Hawaii y Oregon (Anderson, 2015). Otros, como el Estado de Tennessee, intentan mitigar los efectos de los altos costos asociados, al cambiar las fórmulas de financiamiento de las instituciones postsecundarias, incluyendo incentivos por la frecuencia de uso de PLA. Finalmente, organizaciones como el Consejo para el Aprendizaje Experimental del Adultos (CAEL, por sus siglas en inglés), han producido guías y recursos sobre enfoques de políticas estatales para apoyar procesos de otorgamiento de créditos por aprendizajes previos en universidades y colegios comunitarios (MacIntyre, Klein-Collinse & Cleex, 2016).

### ***Alineamiento de programas CTE postsecundarios con credenciales de la industria.***

A diferencia de otros países que cuentan con sistemas relativamente estructurados de evaluación y emisión de credenciales ocupacionales, en Estados Unidos estos procesos son descentralizados y tienen un enfoque *bottom-up* al emerger de iniciativas locales de organizaciones industriales. Las credenciales que se otorgan mediante la rendición de pruebas escritas y prácticas no están reguladas, a pesar que en ciertas ocupaciones o profesiones son obligatorias para su ejercicio –como en el caso de los electricistas–, mientras en otras señalan altos niveles de desempeño. Se estima que alrededor de un 30% de la fuerza de trabajo de este país cuenta con alguna credencial o licencia ocupacional, siendo su uso creciente en el sector de las tecnologías de la información.

Aunque no son obligatorios, existe una amplia oferta de cursos pagados que preparan a los trabajadores para la obtención de determinadas credenciales ocupacionales. La legislación existente incita a que los programas postsecundarios de la CTE conducentes a certificados y

grados asociados, se alinee con credenciales reconocidas por la industria, de manera tal que sus estudiantes puedan optar a ellas sin necesitar una extensiva preparación adicional. Un camino seguido por algunos colegios comunitarios es el uso de las exámenes empleadas en estos procesos como referentes de sus propias evaluaciones (Dortch, 2012). No obstante, se reconoce que la acentuada desregulación de la oferta de certificaciones y la identificación de las que resultan relevantes para la industria dificulta esta alineación.

La conexión entre la CTE postsecundaria y las credenciales de la industria también puede producirse en sentido contrario. Esto, porque la obtención de credenciales en determinadas ocupaciones es una forma de acumulación visible de competencias y conocimientos que luego pueden ser validados por los colegios comunitarios a través de procesos PLA. Para ello, la Guía para Créditos Educativos por Exámenes de la ACE es fundamental, pues sugiere equivalencia entre exámenes de la industria y créditos académicos de nivel postsecundario.

### **Aseguramiento de la Calidad en la ETP postsecundaria.**

En Estados Unidos el aseguramiento de la calidad es reconocido como uno de los principales desafíos del sistema de educación superior siendo prioritario para la expansión y mejoramiento de la equidad en el acceso. No obstante, en el caso de la CTE postsecundaria sus características particulares son poco consideradas en los procesos de autorización estatales y de acreditación institucional ya que ambos enfatizan criterios académicos. Por otra parte, la acreditación de programas que sí se focaliza en la dimensión práctica asociada a las competencias de la CTE, no es requerida por el Título IV que regula el financiamiento de ayudas estudiantiles en la educación superior (Kuczera & Field, 2013).

En el sistema educativo de ese país existiría un movimiento gradual hacia el uso de sistemas de rendición de cuenta que son sumativos por sobre procesos más formativos, como pueden ser los de acreditación institucional o de programas (Kotamraju, 2012). En el caso de la CTE, la Ley Perkins IV de 2006 guiaría esta tendencia al asociar su financiamiento a un conjunto de indicadores de desempeño y cuyo nivel de logro es negociado anualmente por cada Estado con el gobierno federal asegurándose que dichos niveles sean tales que obliguen a los Estados a progresar continuamente en la mejora de esta educación.

En el caso de la CTE postsecundaria, estos indicadores de desempeño incluyen tasas de obtención de sus graduados de credenciales ocupacionales de las industrias; tasas de graduación de programas conducentes a diplomas, certificados o grados asociados; tasas de retención y transferencia a instituciones de 4 años; y tasas de empleabilidad. Los niveles alcanzados en estos indicadores son reportados en un sistema de información especialmente dispuesto por el gobierno federal para dar cumplimiento a la Ley Perkins y que de cierta manera entrega una visión de los avances en la mejora de la calidad de esta educación.

Según D'Amico et al. (2014), en la era de la rendición de cuentas existirían presiones para que los cursos no conducentes a crédito sean también incorporados en los marcos de evaluación de la CTE postsecundaria, lo que ha repercutido en la calidad de esta oferta formativa. Así, por ejemplo, la *Middle State Commission in Higher Education*, que es una agencia reconocida por el Departamento de Educación de los Estados Unidos y que garantiza la calidad de las instituciones de educación superior de un territorio amplio de este país, menciona explícitamente entre sus estándares de calidad los cursos no conducentes a crédito. Para ellos demanda la evaluación de su coherencia con la misión y metas institucionales, la correspondencia y articulación entre sus objetivos, aprendizaje esperados y procesos al interior de los cursos, la calificación de sus profesionales, y el aseguramiento de la comparabilidad y adecuación de la transferibilidad con programas de educación formal en caso de estipularse (MSCHE, 2017). Asimismo, la *Accrediting Commission for Community and Junior Colleges*, que está dedicada a la acreditación y aseguramiento de la calidad de colegios comunitarios especializados en CTE, requiere explícitamente la evaluación de todas las actividades de formación y servicios de aprendizaje que la institución evaluada imparte, lo que incluye los cursos no sujetos a créditos académicos (ACCJC, 2014).

Finalmente, en relación con la evaluación de aprendizajes previos (PLA) que acontece al interior de las instituciones postsecundarias, las agencias de acreditación regionales también establecen pautas para su implementación que complementan las políticas estatales en el caso que existieran. En general, se demanda que los resultados de estas evaluaciones sean confiables y consistentes con las evidencias de aprendizajes proporcionadas. Sin embargo, existe variabilidad de criterios entre las agencias, existiendo algunas que establecen límites

específicos para los créditos otorgados a través de procesos PLA y otras las restringen a programas determinados y no a toda la oferta institucional. Adicionalmente, algunas agencias acreditadoras tienen estándares específicos propios, mientras otros se remiten a los criterios de organismos como el CAEL que promueven estándares para el PLA consistentes con la integridad de la oferta académica de la educación superior.

**Tabla 4**  
***Criterios de calidad para la evaluación de aprendizajes previos en Estados Unidos***

---

Los créditos deben ser otorgados por aprendizajes y no por experiencia

La evaluación debe basarse en criterios y normas acordadas como aceptables para el nivel que se evalúa y que sean públicos.

La evaluación debe ser considerada como una parte integral del aprendizaje y basarse en una comprensión de los procesos de aprendizaje.

La determinación de las adjudicaciones de crédito y de los niveles de competencia debe realizarse a partir de materias apropiadas y académicos o de expertos acreditados.

El crédito u otro reconocimiento debe ser apropiado al contexto en el cual se otorga y acepta.

El otorgamiento de créditos debe ser acompañado por transcripciones que describan claramente qué aprendizajes son reconocidos y monitoreado para evitar la otorgación de créditos dobles por el mismo aprendizaje.

Las políticas, procedimientos y criterios aplicados en las evaluaciones se deben divulgar por completo y estar disponibles para todas las partes involucradas en el proceso de evaluación.

Los aranceles que se cobran por evaluación deben basarse en los servicios prestados en el proceso y no determinados por el número de créditos otorgados.

Todo el personal involucrado en la evaluación del aprendizaje debe recibir la capacitación adecuada y el desarrollo profesional continuo para las funciones que desempeñan.

Los programas sujetos a PLA deben ser monitoreados, revisados y evaluados regularmente para incorporar los cambios que necesitan ser atendidos y los propósitos que cumplen.

---

Fuente: <http://www.cael.org/pla.htm>

### III.1.2. Australia

#### Provisión de la ETP en el nivel postsecundario.

En Australia, la ETP recibe el nombre de *Vocational Education and Training* (VET). Es cursada por más de 4 millones de personas anualmente (ADET, 2017) y se extiende desde la secundaria superior hasta el sistema terciario, incluyendo la educación de adultos. Con una cobertura de más del 24% de la población entre 15 y 64 años (NCVER, 2016), los estudiantes VET representan el 58% de la matrícula total de provisión educativa en el país (OECD, 2015).

La oferta ETP postsecundaria puede cubrir cualquiera de los 11 sectores de actividad económica reconocidos por el sistema VET, y todos los segmentos etarios, sea como modalidad inicial de capacitación para jóvenes o adultos que buscan insertarse laboralmente o bien de especialización o reentrenamiento para trabajadores activos. Al igual que en otros contextos, su matrícula convoca a los sectores más vulnerables de la población y/o que conforman minorías subrepresentadas en la educación superior (migrantes, discapacitados, desempleados, entre otros). No obstante, una tendencia reciente es la participación de graduados universitarios en la VET postsecundaria motivados a adquirir cualificaciones orientadas a la práctica y que les permita ganar experiencia que favorezca su inserción laboral (Moodie & Wheelahan, 2009).

Dentro de la matrícula de la ETP postsecundaria, se contabiliza tanto a estudiantes que no han completado su escolaridad pero que se encuentran cursando algún curso de esta modalidad conducente a certificaciones específicas como a estudiantes que cuentan con secundaria completa y aspiran al grado asociado. A diferencia de otros países, la ETP postsecundaria en Australia no es parte del sector de educación superior (HE, por sus siglas en inglés), ya que esta última no corresponde a la oferta académica reservada exclusivamente a universidades, mayoritariamente públicas, y que, si bien están habilitadas también para impartir ETP, solo recientemente y un grupo reducido de ellas (12%), ha participado de su provisión, conformando el llamado Sector Dual (Moodie & Wheelahan, 2009). En consecuencia, los principales proveedores de ETP postsecundaria son instituciones no-universitarias y pueden ser públicas o privadas siempre que cuenten con la autorización y el reconocimiento del gobierno federal o estatal/territorial. A diferen-

cia de las universidades que dependen directamente del gobierno federal, bajo el mandato del *Commonwealth*, los oferentes de ETP están bajo la tutela del *Australian Department of Education and Training*, estableciendo una relación jerárquica entre ambos tipos de instituciones (Beckley, Netherton, Barber & Schmah, 2016).

En particular, la provisión pública de la ETP postsecundaria la realizan los *Institutes o Colleges de Technical and Further Education* (TAFE). En el ámbito privado están los *Registered Training Organisations* (RTO) que pueden estar conformadas por asociaciones profesionales sectoriales o transversales y por personas individuales, pueden ser organismos de diverso tamaño, autónomos o bien, pertenecientes o vinculados a empresas.

Aun cuando las RTO pueden tener fines de lucro, a partir de ciertas iniciativas y programas de gobierno han ido progresivamente accediendo a financiamiento público, lo que ha incentivado su expansión por todo el territorio australiano, llegando actualmente a contabilizarse 3.187, que representa el 77% de la oferta y concentra el 56% de la matrícula VET (CEDA, 2016; NCVET, 2016). En contraste, debiendo competir con ellos por recursos públicos, los TAFE se han reducido en número llegando a 42 instituciones que concentran al 28% de la matrícula VET. La matrícula restante se distribuye entre proveedores de educación comunitarios (5,5%) y las propias empresas (2,1%) que capacitan de forma interna a sus trabajadores accediendo crecientemente a recursos públicos, al contar con reconocimiento oficial para ejecutar estas acciones (McMillan, Kinnear & Babovic, 2015; CEDA, 2016; NCVET, 2016). Así, mientras la provisión privada tiende a expandirse, la pública ha crecido en el tipo de oferta, ya que algunos TAFE han sido autorizados a impartir programas de HE para cubrir brechas locales en determinadas industrias, incluso a nivel de postgrado, dando lugar al llamado Sector Mixto (Kloppenborg, 2010).

El sistema australiano de ETP es descentralizado y su provisión a nivel secundario da cuenta de un modelo integrado, siendo impartida paralelamente al currículo nacional de formación general, a través de cursos complementarios de carácter ocupacional que otorgan créditos para la obtención de la licencia secundaria regular y, en algunos casos, a certificaciones técnicas adicionales reconocidas tanto en el mercado laboral como el sistema terciario. La ETP de nivel postsecundaria, por su parte, exhibe un modelo más bien segmentado (Puukka, 2012).

## **Conexiones entre la ETP formal y no-formal.**

### ***Marco nacional de cualificaciones.***

En el contexto de la agenda de aprendizaje a lo largo de la vida, el gobierno federal implementó el *Australian Qualifications Framework* (AQF) en 1995, integrando las cualificaciones de todos los sectores y niveles en un marco comprensivo único que jerarquiza todos los tipos de credenciales tanto de la HE como de la VET. Si bien el AQF consta de 10 niveles, los 8 tipos de certificados VET existentes corresponden solo a 7 niveles, mientras que las 9 credenciales académicas que van desde el *HE Diploma* hasta el *Doctoral Degree* trazan un continuo a lo largo de los últimos 6. De ese modo, el AQF tiende a reflejar la segmentación de itinerarios VET y HE al restringir su equivalencia a 4 tipos de cualificaciones en 3 niveles.

Al no tener equivalencia con la HE, los 4 niveles iniciales del itinerario VET, que concentran el 62% de la matrícula, demarcan un espacio de provisión exclusivo de la ETP que, en otros contextos, podrían corresponder a la vertiente no formal, pero que en el caso australiano al estar incorporadas en el AQF cuentan con reconocimiento formal. En este sentido, el subsistema de ETP no-formal de este país se reduce ya sea a la oferta de programas no reconocidos por el AQF (correspondiente al 21% de la matrícula total) y/o a la impartida por los 243 proveedores no-registrados (5,7%), entre ellos proveedores comunitarios, empresas y un bajo número de escuelas secundarias que imparten capacitación o cursos con orientación VET (NCVER, 2016).

A la luz de lo anterior, Australia puede parecer un caso poco relevante para los propósitos del estudio ya que al formalizar toda la provisión de ETP a través del AQF, la articulación entre el espacio formal y no-formal resulta innecesaria. Sin embargo, el reconocimiento de aprendizajes informales ha sido parte esencial de su agenda.

### ***Política nacional de reconocimiento de aprendizajes previos.***

La trayectoria australiana en reconocimiento de aprendizajes previos tiene sus orígenes en 1988 cuando se estableció el *National Framework for the Recognition of Training* (NFRT) que contempló principios y procesos para la acreditación de cursos, registro de proveedores, transferencia de créditos y RAP. El NFRT es visto como un antecesor del AQF ya que, a través de los dispositivos implementados buscó conec-

tar la educación secundaria, el sector VET y la HE para contribuir al acceso y la flexibilidad del sistema terciario (CEDEFOP, 2015).

Un segundo hito para los procesos de reconocimiento de aprendizajes previos (RPL, por sus siglas en inglés) fue el lanzamiento en 2008 de la Agenda de Inclusión Social adoptada en el país para doblar la proporción de la población adulta con cualificaciones superiores y reducir a la mitad la que solo ha alcanzado el segundo nivel del AQF. En el marco de esta agenda, el *Council of Australian Governments* financió una serie de proyectos e iniciativas para el RAP que apuntaron a distintos objetivos, entre ellos: ofrecer a las personas la oportunidad de obtener una cualificación para cumplir requerimientos de empleo; optimizar recursos evitando el entrenamiento redundante en habilidades y conocimientos ya adquiridos; motivar a los individuos a continuar con sus trayectorias formativas, ya que el reconocimiento de las propias capacidades de aprendizaje incentiva el deseo de seguir aprendiendo; y mejorar las oportunidades de acceso y condiciones de empleo de las personas (Singh, 2015).

En el marco del AQF (2013: 99), el RPL se define como un “proceso que involucra la evaluación del aprendizaje previo relevante de un individuo (incluyendo aprendizaje formal, informal y no-formal) para determinar el resultado de una postulación individual a crédito”. Se establece como requerimiento estándar para todas las instituciones acreditadas de entrenamiento. De esta manera, Australia se constituye como ejemplo de un sistema de ETP donde el RPL es objeto de una política nacional de promoción del aprendizaje a lo largo de la vida, que ha considerado la institucionalización de cuerpos legales y agencias especializadas financiadas con recursos públicos. Sin embargo, producto de su descentralización, el sistema VET australiano contempla programas y estructuras institucionales diversas en cada región, y la definición de ofertas adicionales a las reconocidas nacionalmente en el AQF que se dirigen a satisfacer las necesidades locales de la industria.

Una expresión de lo anterior son los *Training Packages* que son programas formativos estandarizados desarrollados conforme a los estándares del AQF por comités empresariales sectoriales combinando unidades de competencias que conducen a cualificaciones específicas para la industria en cuestión. En coherencia con ello, un rasgo distintivo y transversal del sistema de RPL australiano es el rol de la indus-

tria en la dirección y el diseño del proceso que, bajo los estándares establecidos por el *Australian Quality Training Framework*, siempre conduce a la certificación de competencias reconocidas en el AQF. De esta manera, se garantiza que el proceso esté orientado tanto por las necesidades de los trabajadores y las empresas como por los arreglos de articulación de programas VET para la transferencia de créditos (Cameron, 2011).

Si bien los institutos TAFE y eventualmente las universidades también participan en la administración del RPL, dada la configuración del sistema VET y las tasas de participación de cada tipo de institución, la responsabilidad de la acreditación y certificación es delegada principalmente a RTOs por los estados y territorios. Al ser los proveedores mayoritarios del sistema, son los que acumulan más experiencia en el diseño curricular de programas conducentes a cualificaciones y, por tanto, de traducción de los estándares de competencia a resultados de aprendizaje. Asimismo, como proveedores de capacitación para y en las empresas, su oferta está mayormente alineada a los requerimientos de la industria, permitiendo un vínculo permanente entre el mundo del trabajo y la educación, a través del RPL (Singh, 2015).

Por otra parte, según la política nacional, los procesos de RPL desplegados por las RTOs requieren contemplar al menos 5 fases o componentes: identificación de la evidencia requerida; provisión de información a los solicitantes para permitirles prepararse y presentar evidencia que se ajuste a los estándares requeridos; orientación en el uso de métodos y herramientas apropiadas para la recolección de evidencia; registro del resultado; y reporte a los interesados internos y externos. Singh (2015) enfatiza la necesidad de añadir a estas fases el establecimiento de mecanismos de revisión, retroalimentación y apelación. Asimismo, la política nacional establece que el proceso debe ser asumido por personal académico o docente con experticia garantizada en la materia, contenido o área de competencia, así como conocimiento y dominio en evaluación RAP, de manera que pueda verificar la validez, autenticidad, vigencia y suficiencia de la evidencia presentada y asegurar un proceso confiable, válido, justo y flexible.

En cuanto a los dispositivos o instrumentos, el RAP es flexible y ofrece un amplio rango de métodos de evaluación, entre los que se cuentan: mapeo de resultados de aprendizaje formal y no-formal pre-

vio; cuestionarios orales o escritos; observación del desempeño en el entorno laboral real o uno simulado; evaluaciones estructuradas o exámenes; productos de trabajo (documentos, informes, entre otros); portafolios individuales de evidencias; reportes de terceros; participación en actividades prácticas regulares de la formación en los componentes de cualificación específicos que se busca reconocer.

Para la selección entre los métodos de evaluación del RAP, la política nacional enfatiza el ajuste del método a los niveles de alfabetización, bagaje cultural y experiencia de los estudiantes, evitando sesgos de idioma, género, origen socioeconómico, entre otros. Asimismo, busca privilegiar su uso flexible y eventualmente combinado de manera de proveer de múltiples maneras y oportunidades a los solicitantes para demostrar su aprendizaje. Consistente con ello, la literatura señala que se ha tendido a privilegiar el uso de e-portafolios, cuya flexibilidad en relación al tipo y cantidad de evidencia que puede contener ha presentado una ventaja transversal para diversos contextos, permitiendo además reducir los costos y limitaciones de evaluaciones presenciales y/o estandarizadas masivas y superar la barrera geográfica, asegurando una evaluación personalizada a través del uso de archivos digitales, imágenes y fotografías que controlan el sesgo de lenguaje (Wong, 2014; Singh, 2015).

### ***Aseguramiento de la calidad en la ETP postsecundaria.***

Desde su implementación, el AQF estuvo asociado a políticas orientadas hacia la calidad del sistema VET, pero fueron más bien fragmentadas y asumidas por una diversidad de actores a nivel nacional y local. Sin embargo, a partir de 2011 estas regulaciones se centralizaron en la *Australian Skills Quality Authority* (ASQA) a fin de implementar, en un sistema históricamente descentralizado, una estrategia nacional coherente de aseguramiento de una oferta estándar, atendiendo las realidades locales y respetando la autonomía de los estados y territorios. La función del ASQA es velar por el cumplimiento de los *Standards for National VET Regulator* (NVR) que reemplazaron al *Australian Quality Training Framework* (AQTF), y que en coherencia con un giro hacia lógicas de mercado en la formación (*user choice*), tienden a enfatizar el componente de la oferta, centrándose en los procesos de registro y monitoreo de las RTO. Para ello incluyen indicadores referidos a la viabilidad financiera de las RTO, idoneidad de su personal, políticas de

datos, monitoreo de su oferta de programas y reconocimiento, a través de los *Standards for VET Accredited Courses* (UNESCO-UNEVOC, 2015).

Distinto es el caso de la regulación de las prácticas de RAP, que ha mostrado una tendencia fluctuante a lo largo del tiempo, aunque desde sus orígenes se asoció a lógicas de evaluación sumativa, tanto al interior del sistema VET como en la transición a la HE. Estas lógicas, según Cameron (2011), serían las responsables del limitado alcance de las prácticas, beneficiando a menos del 5% de la matrícula pública. Otros autores atribuyen la baja penetración de los procesos RAP en las instituciones a su falta de estandarización, la que resulta difícil de lograr por el excesivo fraccionamiento de las unidades de competencia que se requieren evaluar, evidenciando que la validez de estos procesos no está garantizada con la implementación de sistema de ETP basados en competencias ni con la existencia de marcos de cualificaciones (Andersson, 2014). Pese a ello, Australia evidencia una de las más largas trayectorias de implementación de RAP en el mundo, sustentado sobre un marco legal que establece roles y principios claros, enfatizando la confiabilidad y transparencia de sus procesos. Esto le ha valido su clasificación dentro de un restringido grupo de países que ha integrado su marco de cualificaciones con sistemas de aseguramiento de calidad que contemplan estándares y métodos de evaluación de competencias, provisión de RAP y monitoreo de sus resultados e impacto (Singh, 2015).

### **III.1.3. Bélgica (Región de Flandes)**

#### **Provisión de la ETP en el nivel postsecundario.**

En la comunidad flamenca de Bélgica, la ETP se brinda como una vía alternativa a la educación académica tanto en el nivel secundario como postsecundario. A nivel secundario, concentra al 60% del estudiantado y se imparte en cuatro modalidades: TSO, que prepara para una profesión y la continuidad de estudios; BSO, de corte más vocacional y práctico; DBSO, también de corte vocacional pero que se brinda en régimen de alternancia con tiempo parcial en la escuela; y KSO, que es la modalidad de aprendices. En la postsecundaria la ETP comprende: Se-n-se (1 año de duración), conducente a certificaciones profesionales y ofrecidos por las escuelas secundarias a los egresados de las distintas

modalidades de la ETP del ciclo obligatorio; *Graduaat programmes* (2 años de duración), vinculados al *Flemish Qualifications Structure* (FQS) impartidos por centros de educación de adultos y colegios universitarios; y *professional bachelor programmes* (4 años de duración) en 10 áreas de estudios y provistos exclusivamente por 22 Colegios Universitarios. Para facilitar las transiciones de los estudiantes y la colaboración de las distintas partes interesadas, los programas de 2 años de duración solo pueden brindarse en alianza con los de bachillerato profesional. En conjunto, estos programas matriculan al 62% de quienes cursan estudios postsecundarios, mientras que el 38% asiste a bachilleratos académicos ofertados en universidades (Musset, 2013).

En la región de Flandes el sistema de educación de adultos se caracteriza por su alto alcance territorial y por brindar programas remediales con diseño modular y flexible, incluidos los de ETP de nivel secundario y postsecundario. Todos los programas/módulos son desarrollados a partir de perfiles de ocupaciones aprobados por el gobierno regional. Su red de centros, al igual que la de los Colegios Universitarios, es supervisada y subsidiada por el Ministerio de Educación y Capacitación.

Otros programas de ETP continua o no-formal y dirigidos a poblaciones específicas como trabajadores independientes y desempleados son brindados por los centros Syntra (Agencia Flamenca para la capacitación en emprendimiento) y por los VDBA (Servicio Flamenco de Capacitación Vocacional y Empleabilidad), ambos bajo la supervisión del Ministerio de Trabajo y Economía Social. Los centros Syntra son 24 e imparten 500 programas vocacionales diferentes en 28 sectores. Los VDBA son 87 y están agrupados en 40 campos que ofrecen cursos de capacitación a tiempo completo para una ocupación o también para competencias técnicas o genéricas (Flemish Public Administration, 2011).

### **Conexiones entre la ETP formal y No-formal.**

#### ***Marco nacional de cualificaciones.***

Un cambio importante en el desarrollo de la ETP en la comunidad de Flandes en la última década tiene relación con la implementación del *Flemish Qualifications Structure* (FQS), que ha vuelto difusa la distinción entre la ETP formal y no-formal. El FQS es la versión nacional

del *European Qualification Framework* (EQF), que organiza en una estructura única de 8 niveles las distintas cualificaciones otorgadas por el sistema educativo y de capacitación laboral de dicho país. En este sentido, contiene en todos sus niveles cualificaciones educacionales adquiridas en instituciones formales y cualificaciones profesionales que pueden ser logradas, tanto dentro como fuera del sistema educativo y que permite a los individuos el ejercicio de una profesión. Estas últimas se concentran en los niveles 3 y 6, siendo el *Professional Bachelor* otorgado por los *University Colleges* el grado más alto. En el FQS los términos competencia y resultados de aprendizaje son utilizados de manera intercambiable y, a diferencia de otros marcos europeos, están enunciadas detalladamente para ser evaluadas de manera individual y no en bloque, lo que demanda mayor tiempo y recursos, pero refuerza su credibilidad (UNESCO, 2015).

El FQS se plantea como un lenguaje común sobre las cualificaciones en un contexto de diversidad de certificaciones y diplomas, sirviendo de puente entre el mundo del trabajo en distintos contextos y la educación. Pese a que su desarrollo se inició en 2009, entró en régimen a principios de 2012, luego de un pilotaje de 6 meses realizado durante el año 2011. Su instalación tomó más tiempo del inicialmente planificado, debido a que en todas las etapas de su desarrollo se involucró a distintos *stakeholders* tanto del sistema educativo como de la formación profesional, coordinados por el Ministerio de Educación y Capacitación. Con la implementación del FQS las cualificaciones entregadas por los Centros de Educación de Adultos, Colegios Universitarios e incluso los centros VDBA se hacen equivalentes para lo cual requieren estar definidas en términos de competencias laborales las que son registradas y traducidas a estándares centralmente por el SEV (*Flanders' Social and Economic Committee*).

En Flandes, al igual que en el caso australiano, con la implementación del FQS, el subsistema de ETP no formal reduce la oferta de programas no registrada en este marco. Sin embargo, no existe información disponible respecto al alcance y características de esta oferta no estandarizada.

### **Validación de aprendizajes no-formales e informales.**

La validación de aprendizajes adquiridos fuera del sistema formal en Bélgica está establecida hace más de una década en la agenda de políti-

cas públicas de este país y emerge como parte de una serie de iniciativas para mejorar el acceso al aprendizaje permanente. En particular, en la comunidad de Flandes esta validación es referida bajo el término de EVC (*Erkennen Van Competenties–recognition of competences*) 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 FQS. Con ello se espera hacer frente a la fragmentación de las prácticas de validación existentes, mediante la alineación de terminologías, mecanismos de aseguramiento de calidad, bases legales y esquemas de financiamiento (CEDEFOP, 2016).

La validación de aprendizajes en los colegios universitarios y en las universidades se realiza desde el año 2005, pero está definida en el código de educación superior desde el 2013. Permite a los estudiantes reducir la duración de sus estudios postsecundarios y obtener certificados de créditos o una prueba de sus cualificaciones con fines laborales. Los procedimientos de validación son elaborados por las asociaciones de cooperación de instituciones de educación superior (existen 5 en toda la región) e incluyen 4 fases: información y orientación; identificación de los elementos de competencia adquiridos a través de la experiencia; evaluación; y certificación. La ejecución de estos procedimientos es descentralizada y recae directamente en las instituciones, quienes la realizan por iniciativa propia o en respuesta a la demanda (enfoque *bottom-up*). En general, se inician con la presentación de un portafolio e incluye otros elementos como pruebas escritas, entrevistas estructuradas y observaciones de comportamiento. Los costos de implementación son asumidos por las propias instituciones ya que no existe financiamiento público para dichos efectos. No obstante, el gobierno regional promueve la validación de aprendizajes en este sector, apoyando los procesos de formación de asesores y evaluando cada cinco años los resultados alcanzados por las instituciones. En general, existe la percepción 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. Esta situación ha repercutido en su alcance limitado y reducción en el tiempo (Musset, 2013).

En el ámbito laboral, la validación de aprendizajes se inició en el 2004 con la creación del Certificado Profesional de Competencias (*Titel van Beroepsbekwaamheid*) por parte del Ministerio de Trabajo. El objetivo fue reconocer la experiencia laboral y no laboral a través del otorgamiento de este certificado de competencias en ocupaciones específicas. Los certificados y sus correspondientes dispositivos de evaluación inicialmente se desarrollaron para ocupaciones en las cuales no existieran programas formales de ETP, con el fin de evitar traslapes (Werquin, 2014). Para este proceso, los perfiles de competencias profesionales de las distintas ocupaciones son traducidas en estándares que muestran que los trabajadores disponen de las competencias requeridas. El desarrollo de estándares involucra a representantes sectoriales de empleadores y trabajadores, expertos independientes y proveedores de educación y capacitación. Todos los estándares indican los mejores métodos para la evaluación. En general, las tres herramientas principales de evaluación son: un portafolio que consiste en un *currículum vitae* detallado que establece el vínculo entre la experiencia laboral del solicitante y las competencias clave delineadas por la norma; la observación en situación reconstituida o simulada donde los solicitantes deben demostrar que pueden realizar todas las tareas descritas en el estándar; observación en situaciones reales que aplica solo en ocupaciones puntuales (enfermería). Todos los proveedores públicos y privados de ETP pueden aplicar para ser centros acreditados de evaluación de competencias, para lo cual deben seguir estándares y directrices emanadas desde el nivel central para asegurar la transparencia y equidad de los procesos de validación. El gobierno financia la operación de estos centros para que proporcionen los servicios de validación de forma gratuita a las personas (CEDEFOP, 2016).

A pesar que los certificados de competencia son otorgados por el gobierno, ellos no son equivalente a los diplomas otorgados por las instituciones de ETP. Sin embargo, en algunos sectores, tales como el cuidado de la salud, existen acuerdos laborales colectivos para que su posesión conduzca a ascensos en los puestos de trabajo. El foco está en la integración de los sistemas de validación y no en su expansión. En ese sentido, no se han desarrollado nuevas certificaciones de experiencia laboral en los últimos años, sino que más bien se han realizado esfuerzos para que los certificados existentes correspondan a las cualificaciones profesionales registradas en el FQS.

## **Aseguramiento de la calidad en la ETP postsecundaria.**

En la comunidad Flamenca de Bélgica, la Agencia de Aseguramiento de la Calidad de la Educación y el Entrenamiento (AKOV) es el organismo que supervisa el aseguramiento de la calidad de todos los sistemas de educación, formación y validación que conducen a calificaciones reconocidas por el FQS, excepto las de educación superior (niveles 5 a 8) y son monitoreadas por la Organización de Acreditación de Holanda y Flandes (NVAO). En particular, el AKOV direcciona en asuntos de calidad a las escuelas secundarias, los centros de educación de adultos, así como también la formación impartida a través de los Syntra y los VDBA (De Vries, 2010). Por su parte, los colegios universitarios y las universidades se rigen por los lineamientos del NVAO. En ese sentido, el otorgamiento del grado asociado en los centros de adultos y los colegios universitarios, así como también los procesos de validación de aprendizajes previos asociados, difieren en sus procedimientos, estándares y metodologías.

La agencia AKOV fue fundada en el 2009 con el objeto de alinear los diferentes mecanismos de control de calidad de las calificaciones profesionales a ser contenidas en el FQS. Dentro de sus funciones está velar por la calidad y transparencia de los procesos de validación en las instituciones para lo cual cuenta con una Red de Conocimiento para la Validación de Aprendizajes. En ella, todas las instituciones de ETP que ofertan estos procesos pueden unirse, con el fin de desarrollar e intercambiar experiencias de buenas prácticas, procedimientos, estándares de calidad, metodologías y herramientas confiables y, al mismo tiempo, realizar recomendaciones de política pública en el área (De Vries, 2010).

En los últimos años, y en línea con el FQS que integra las distintas calificaciones de la ETP en una sola estructura, AKOV ha adoptado un nuevo enfoque de aseguramiento de calidad que plantea que obtener una calificación de ETP formal tiene el mismo valor que adquirir una de ETP no-formal. En ese sentido, a partir de la nota de política Sistema Integrado de Aseguramiento de la Calidad externo se ha optado por desplegar un proceso común para ambos tipos de ETP en vez de seguir diferenciándolos, poniendo al mismo tiempo mayor énfasis en la evaluación externa, en un contexto institucional de alta autonomía de parte de los proveedores de ETP y donde la evaluación interna primaba

sobre la externa. Esta aproximación de aseguramiento de calidad sigue los lineamientos del EQAVET, que es el marco de referencia europeo para el aseguramiento de la calidad de la ETP (EQAVET, 2016).

El marco de aseguramiento de calidad para los colegios universitarios y las universidades que imparten los niveles 6 a 8 del FQS y que está bajo la responsabilidad de la agencia NVAO, contempla procesos de acreditación institucional y de programas. Las prácticas de validación de aprendizajes previos no se incluyen explícitamente en estos procesos de acreditación, y son las asociaciones de instituciones de educación superior, las responsables de su aseguramiento de la calidad con respecto a los siguientes criterios: transparencia, confiabilidad y regularidad de los procedimientos y metodología adoptada (CEDEFOP, 2016).

Con relación a los procesos de validación de experiencia laboral, el marco de garantías de calidad está regulado por su esquema de financiación y el foco está puesto en los instrumentos de validación utilizados. Dado el enfoque, los centros de evaluación están sujetos a iguales reglas de procedimientos y a la obligación de contar con las mismas pruebas prácticas validadas. Esto significa que cuando un centro de evaluación ha establecido una prueba de práctica y ésta ha sido validada, los otros centros de evaluación deben trabajar exactamente con la misma prueba de práctica. El objetivo de este enfoque es tener un gasto de recursos más eficiente respecto al diseño y desarrollo de las pruebas prácticas, así como la garantía de que se utiliza el mismo procedimiento independientemente del centro donde los candidatos postulen a los certificados.

### **III.2. Experiencias institucionales de articulación de la ETP en Chile**

Esta sección presenta los hallazgos del estudio de casos de instituciones de ETP realizado a fin de identificar convergencias y divergencias que ilustren itinerarios formativos conducentes al título de técnico de nivel superior desde espacios no-formales e informales de aprendizajes. En primer lugar se describe la panorámica general de las vinculaciones entre distintos espacios de la ETP existentes. En segundo lugar, se realiza un análisis detallado de los mecanismos de articulación parti-

culares desplegados por las instituciones de educación superior –reconocimiento de aprendizajes previos, y procesos de equivalencia y convergencia curricular–. En tercer lugar, a los mecanismos identificados se suman los hallazgos en torno al Sistema de Certificación de Competencias Laborales (ChileValora), que otorga valor de transferencia a los aprendizajes informales para el mercado laboral.

### **III.2.1. Panorama general**

En Chile no existen vinculaciones sistémicas entre los distintos espacios de aprendizaje de la ETP. No obstante, los criterios de selección de los 11 casos nacionales permiten identificar experiencias institucionales de conexión de programas conducentes a título con otros no-formales impartidos en la misma institución, así como de reconocimiento de aprendizajes informales. En gran parte de los casos, estas experiencias derivan de proyectos concretos ejecutados en distintos momentos en el marco de programas o iniciativas gubernamentales y, en otros, de convenios con entidades públicas o privadas. 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 deviene en un panorama heterogéneo de avances en materia de articulación.

Pese a la heterogeneidad de las experiencias, fue posible identificar diversas convergencias en prácticas, visiones e incluso dispositivos implementados en las distintas iniciativas de articulación. Aun cuando muchas de estas coincidencias pueden explicarse por las posibilidades y restricciones derivadas de las políticas públicas promotoras de estas iniciativas, una primera constatación del contexto nacional que se destaca es la conformación de redes de colaboración entre actores de la ETP de nivel superior. En la medida en que estos vínculos permiten intercambiar conocimientos, contribuyen a explicar las convergencias encontradas.

Una segunda constatación de carácter general que emerge de las indagaciones realizadas es la directa relación entre el grado de avance en materia de articulación de las instituciones y el nivel de apropiación del modelo de competencias en el diseño curricular. Con pocas excepciones, los CFT e IP más destacados por sus iniciativas de conexión de

distintos espacios de la ETP son los que transversalmente cuentan con mallas modularizadas que incorporan aprendizajes esperados y criterios de evaluación que se derivan de perfiles ocupacionales generados con participación del sector productivo. En cambio, las instituciones con experiencias incipientes de articulación son las que aún se encuentran en proceso de escalamiento del modelo de competencias laborales, por lo que su adopción es parcial y coexiste con mallas antiguas, programas por asignaturas y asignaturas por objetivos de aprendizaje. Asimismo, en algunas de ellas, los módulos han sido más bien diseñados por agrupación de asignaturas y, en otros, básicamente por ajuste de estrategias de enseñanza. El cambio de enfoque desde contenidos a competencias se expresa principalmente en la incorporación de talleres, actividades prácticas, metodologías de simulación, entre otras. Junto con el dispar ritmo de adopción, se evidenció considerable divergencia en el uso de la nomenclatura del modelo de competencias entre las instituciones, en cuyos discursos es posible detectar la asignación de significados distintos a un mismo concepto. Esto no es menor, ya que dificulta la transferencia de buenas prácticas de diseño curricular entre instituciones, así como también el uso de propuestas externas, tal como el Catálogo de Perfiles Ocupacionales de ChileValora.

Una tercera constatación fue el nivel de avance de las instituciones en materia de conexiones con la EMTP, a través de iniciativas que pueden ser vistas como precursores de articulaciones con otros espacios de aprendizajes, en tanto implica el despliegue de mecanismos similares. Esto, porque si bien se trata de un espacio de educación formal, su credencial de técnico de nivel medio no es reconocida en la ETP superior, salvo en el marco de convenios de articulación que permitan la construcción de confianzas entre instituciones, a partir de la verificación de procesos y condiciones de infraestructura y equipamiento en los establecimientos de educación media. En ese caso, los planes de estudio de la EMTP son sometidos a procesos de equivalencia curricular a fin de identificar traslapes y oportunidades de convalidación directa de módulos o asignaturas de las carreras TNS o profesionales vinculadas. De otro modo, la EMTP es asimilada a un espacio no-formal o informal de formación, en el sentido que los aprendizajes adquiridos en este contexto, para su visibilidad y valorización en la educación superior, requieren pasar por mecanismos RAP. La ausencia de evaluaciones sumativas y estandarizadas de aprendizaje, capaces de proveer

garantías de calidad al término del proceso educativo, explica en gran parte el escaso o nulo valor de las credenciales de las especialidades de la EMTP para la ETP superior.

Un tratamiento similar a la EMTP tienen las certificaciones de cursos de capacitación y formación en oficios del SENCE que, para efectos de valorización de sus aprendizajes, también pasan por mecanismos RAP –a menos que sean provistos por las mismas instituciones como sucede en el caso del Programa +Capaz con Continuidad de Estudios–. Lo mismo ocurre con las certificaciones de competencias laborales de ChileValora, cuyos perfiles ocupacionales asociados solo en algunos casos son objeto de revisión por parte de los CFT e IP, a fin de establecer equivalencias curriculares que los validen como prueba de aprendizaje adquiridos. Luego, una cuarta constatación del estudio de casos nacionales es la importancia que tiene el RAP como mecanismo de admisión a la educación superior, capaz de validar aprendizajes adquiridos en la ETP no-formal, informal y EMTP.

Dado el uso extensivo del RAP como mecanismo articulador en la muestra de CFT e IP indagados, la presentación de la información generada se realiza en torno a cinco dimensiones que permiten organizar analíticamente las divergencias y convergencias encontradas entre instituciones. Estas dimensiones son: conceptual, significado y uso del término RAP; contextual, origen de la iniciativa y posterior evolución; instrumental, propósitos y público objetivo; procedimental, fases e instrumentos; y estratégica, visión y proyecciones del RAP en la institución. La presentación de los hallazgos relativos a la articulación entre la ETP de nivel superior y la no-formal, a través de mecanismos de equivalencia y convergencia curricular, también refiere a estas dimensiones cuando la evidencia levantada lo permite. No obstante, en este caso el interés está en presentar las innovaciones encontradas en dos instituciones que rompen con la tendencia general de no conexión entre la ETP formal y no-formal ofertada al interior de CFT e IP, así como la experiencia de las instituciones ejecutoras de +Capaz con Continuidad de Estudios.

**Tabla 5**  
**Síntesis espacios de aprendizajes ETP y mecanismos de articulación empleados**

Espacio de aprendizaje	Detalle	Mecanismo de Articulación		
		RAP	Equivalencia Curricular	Convergencia Curricular
Informal (Experiencia laboral)	No certificada	X	-	-
	Certificada ChileValora	X	X	X
No-Formal (Capacitación u oficios)	Provisión Externa	X	-	-
	Provisión Interna	X	X	X
	Provisión Interna Programa +Capaz	-	-	X
Formal	EMTP	X	X	-

Fuente: Elaboración propia.

### III.2.2. Mecanismos RAP: articulación de la ETP formal, no-formal e informal

Tratándose de un mecanismo imprescindible para la articulación de la ETP superior con espacios no-formales e informales de aprendizajes, el RAP ha sido implementado transversalmente por las instituciones incluidas en la muestra del estudio exhibiendo una estructura y procedimientos similares. No obstante, la intensidad de uso del mecanismo y el nivel de apropiación varía ampliamente entre los CFT e IP indagados en función del tiempo transcurrido desde las primeras experiencias y su escalabilidad al interior de la institución. Esto lleva a que las instituciones incluidas en la muestra que participaron de Chile Califica y persistieron en las iniciativas piloteadas en el marco de este programa, sean las más avanzadas en procesos RAP (Casos 2 y 5 en Anexo 2).

En particular, al analizar el uso y significado que dan las instituciones al término RAP, se observó una amplia variabilidad entre instituciones. Si bien hay consenso en torno a una concepción genérica como proceso de evaluación, en algunos casos prima una acepción abstracta del vocablo RAP, en la que se impone una asociación directa con el término de articulación, volviéndose en la práctica intercambiable con el mismo y perdiendo su particularidad. Lo más frecuente, sin embargo, fue la conceptualización que avanza en sentido contrario, cuyo nivel de concreción termina reduciendo el RAP a un procedimiento

o incluso, a un instrumento. Excepcionalmente, fue posible constatar que, en ocasiones, en los CFT e IP el término se aplica también para nombrar a los mecanismos de equivalencia y convergencia curricular que permiten la articulación con la EMTP, denotando una escasa comprensión del concepto.

El uso variado del término RAP fue identificado principalmente en el análisis documental de los reglamentos institucionales. Esto porque, si bien no se detectaron usos contradictorios con las definiciones formalizadas en normativas legales, se constataron ambigüedades en los documentos. Un problema recurrente radica en las distinciones conceptuales, por un lado, entre mecanismo, proceso y procedimiento y, por otro, entre los términos convalidación, homologación, examen de conocimientos relevantes, validación de estudios y RAP. En este marco, el RAP en un nivel concreto de conceptualización es concebido como un procedimiento equivalente al examen de conocimientos relevantes. En un nivel mayor de abstracción es un proceso, cuyo objetivo es la convalidación. Luego, queda subordinado a un mecanismo, en lugar de ser entendido como análogo a ellos, y reservado para aprendizajes no-formales e informales.

Por otra parte, en la dimensión contextual relativa al origen de la iniciativa y posterior evolución se encontró que, en la gran mayoría de los casos, con excepción de los más avanzados, el origen del RAP se enmarca en proyectos institucionales desarrollados con fondos adjudicados a través del programa MECESUP. En ese sentido, deriva de experiencias localizadas en ciertas áreas de su oferta formativa que, en distinta medida y a diversos ritmos, se han replicado e instalado al interior de las instituciones. Si bien esto ha sido posible, en tanto las experiencias y los resultados de las iniciativas han sido uniformemente evaluados de manera positiva, éstas no han tenido la misma continuidad ni escalabilidad en todos los CFT e IP. Como resultado es posible identificar instituciones donde el RAP está implementado solo en algunos módulos de algunas carreras, hasta otras donde su alcance comprende toda la oferta institucional. Divergencias que, junto con lo referido por los propios informantes en las entrevistas, se verifican en la revisión de documentos institucionales, en tanto revelan en cuál de ellas y en qué términos se ha formalizado e incorporado el RAP en sus procesos regulares. Sin embargo, cabe también referir niveles relativos de acoplamiento entre prácticas y reglamentos, ya sea por desactualiza-

ción de estos últimos o por desconocimiento de los equipos.

Adicionalmente, las iniciativas de implementación del RAP, ya sea en sus etapas iniciales o de escalabilidad al interior de los CFT e IP, han contemplado distinto grado de vinculación con el sector productivo. Esto porque, si bien en algunas instituciones el despliegue de procesos RAP se realiza en el marco de convenios con empresas que se traducen en un trabajo colaborativo permanente, en la mayoría, estos procesos se ejecutan de manera relativamente autónoma, en el contexto de sus propios procesos de ajuste y desarrollo curricular.

En todas las instituciones que han incorporado formalmente el RAP a sus procesos académicos regulares y en aquellas que se encontraron en vías de hacerlo durante la ejecución del estudio, el RAP es concebido como una vía de admisión especial dirigida a trabajadores adultos, cuyas competencias desarrolladas producto de su ejercicio laboral son las que se busca identificar y contrastar con los estándares de aprendizaje de su oferta curricular. En este sentido, existe consenso respecto a la dimensión instrumental del RAP, en tanto se constituye en un mecanismo de validación formal de aprendizajes informales y eventualmente no-formales. De este mecanismo, no solo los trabajadores son demandantes o beneficiarios, sino también el sector productivo, en la medida que a través del reconocimiento se aumenta las probabilidades de los trabajadores de acceso y conclusión de una carrera TNS o profesional, lo que eleva su desempeño laboral y la productividad del sector en su conjunto.

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. En términos generales, los modelos de RAP implementados por los CFT e IP coinciden en ofrecer este beneficio. No obstante, todos establecen un límite en la reducción de la carga académica que oscila entre 50% y 80% 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. Aun cuando no existen garantías, en la mayoría de los casos, el reconocimiento del 50% de los programas permite reducir en un año la duración total de los mismos, lo que supone también la reducción proporcional del arancel. Sin embargo, dada la estructura arancelaria y curricular tradicional de

la educación superior en Chile, dicha reducción suele ser más bien incidental, quedando 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, posibilitando aranceles flexibles y proporcionales. Son también pocos los casos en los que se ofrecen planes y alternativas de reducción o cierre de brechas que permitan al postulante matricularse en la institución con eximición de módulos cuando las competencias de los módulos para los que se ha solicitado reconocimiento no son verificadas o, al menos, no en el nivel de desarrollo especificado.

Se verificó también que las instituciones que cuentan con sistemas RAP instalados y largamente probados han acumulado experiencia en el marco de convenios con empresas en sectores estratégicos para la economía nacional potenciando su oferta curricular. En algunos casos, los trabajadores beneficiados por los convenios son integrados en secciones regulares de las instituciones; mientras que, en otros, se conforman secciones especiales para ellos. Una particularidad de estas iniciativas es que permiten adaptar y generar versiones alternativas de las mallas regulares ajustadas a las necesidades de los trabajadores. En estos casos, el RAP cumple una función diagnóstica que se utiliza para establecer un perfil promedio de las competencias y 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. Un hallazgo de algunas experiencias con estos convenios es que en paralelo se diseñan e imparten cursos remediales de nivelación para los trabajadores que no cumplen el perfil de ingreso definido, los que son codificados en el SENCE a fin de ser objeto de financiamiento vía franquicia tributaria. En la medida que se certifica una cohorte, se prepara a la siguiente permitiendo proyectar el convenio y dar una durabilidad que garantice no solo cubrir los costos, sino la rentabilidad de la inversión realizada. Otro aspecto excepcional de este modelo, es el virtuoso 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.

En torno a la dimensión 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 entre 1 y 3 años. 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, involucrando diversos instrumentos cuya aplicación permite distinguir distintos momentos, es a su vez subdividido en fases cuyas fronteras y orden pueden mostrar algunas variaciones. Sin embargo, en todos los diseños distinguen al menos los siguientes momentos: entrevista de una comisión académica de conformación *ad-hoc*; 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 orienta y entrega retroalimentación al postulante; 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, siendo en algunos casos obligatorios, pero en su gran mayoría discrecionales. Esto significa que su aplicación está 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 éstas, 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 sitios web, referencias que solo se rastrean en sus reglamentos institucionales.

Finalmente, en una 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 y, como correlato, se enfatiza y privilegia la demanda individual pero también con bajas proyecciones. Al respecto, si bien fue posible detectar cierta convergencia sectorial, la mayoría de los discursos asociados descansan más en percepciones que en antecedentes objetivos. En este sentido, es llamativa la escasez de información sistemática que disponen las instituciones sobre la demanda del RAP y su 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. Esto considerando que, junto con los fondos para el diseño, los proyectos públicamente financiados dieron la oportunidad a las instituciones de cotejar en la práctica, la intensidad de recursos que demanda el proceso. Como resultado, la cuestión del financiamiento posterior a la conclusión de estos proyectos fue recurrente durante todo el transcurso de las entrevistas y se advierte como una seria traba para la proyección del sistema en las instituciones. Esto porque dos tipos de decisiones son tomadas por las instituciones para enfrentar un escenario sin soporte externo. La primera consiste en suprimir u obviar la difusión y comunicación sobre la disponibilidad del proceso entre sus postulantes. La segunda implica transferir los costos 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 acabarían siendo inútiles.

### **III.2.3. Mecanismos de convergencia y equivalencia curricular: articulación de la ETP formal y no-formal**

La ETP no-formal, al ser intencionada y estructurada en torno a objetivos, tiempos y dispositivos de aprendizaje, es apta de ser contrastada

con la ETP formal en términos de los objetivos que se busca promover (equivalencia curricular) o converger curricularmente, eliminándose las fronteras entre ambos sectores. Esto, como se ha visto en el análisis de casos internacionales, sucede con mayor frecuencia en países donde los MNC están bien instalados y cuentan con sistemas integrados de aseguramiento de calidad. En Chile la situación es distinta, no solo por la ausencia de un MNC sino principalmente porque las certificaciones del subsistema de capacitación y formación en oficios del SENCE se otorgan en función a la asistencia a los cursos. Luego, al no asociar su otorgamiento a procesos de evaluación de resultados de aprendizajes, las certificaciones no constituyen evidencia que permita sustituir el proceso formativo en programas de la ETP formal.

### **Provisión de la ETP no-formal al interior de CFT e IP.**

Un escenario en el cual las certificaciones de cursos de capacitación o formación en oficios pueden adquirir valor como evidencia de adquisición de los aprendizajes que se busca promover, es cuando estos cursos son ejecutados al interior de las mismas instituciones de ETP superior y se cuenta con registro de evaluaciones. En Chile, gran parte de los CFT e IP son también Organismo Técnicos de Capacitación (OTEC) y como tales imparten una amplia oferta de diplomados o cursos cortos de capacitación que son objeto de financiamiento SENCE vía franquicia tributaria. Estos cursos pueden ser abiertos al público en general o cerrados a empresas, en cuyo caso sus contenidos son ajustados a los requerimientos particulares de los grupos de trabajadores que se capacitan. Sin embargo, se encontró que como norma los cursos están desvinculados curricular y administrativamente de la oferta regular de los CFT e IP.

A partir de las entrevistas realizadas fue posible evidenciar que, en casi todas las instituciones incluidas en la muestra del estudio, la oferta de diplomados y cursos cortos de capacitación está bajo la responsabilidad de unidades de educación continua. Estas unidades son vistas como estratégicas para la institución en cuanto constituyen una fuente de financiamiento complementaria a los ingresos regulares de la institución por concepto de matrícula y aranceles. En ese sentido, suelen ser gestionadas por equipos técnicos y administrativos diferentes y ajenos a sus vicerrectorías o direcciones académicas, definiéndose separadamente los contenidos de su oferta formativa y sin guardar re-

lación con la oferta de programas conducentes a título. Luego, quienes cursan diplomados y cursos cortos de capacitación en CFT e IP no tienen la opción de convalidarlos en la misma institución para efectos de continuidad de estudios en carreras TNS y profesionales relacionadas. No obstante, en este escenario de desvinculación organizacional y curricular, se identificaron dos experiencias institucionales de esfuerzos de convergencia y equivalencia curricular entre la ETP formal y no-formal, a fin de trazar itinerarios formativos entre estos dos espacios de aprendizaje favoreciendo el acceso a la educación superior de adultos trabajadores y también de población más vulnerable.

En la primera experiencia (Caso número 6 en Anexo 2), la oferta regular conducente a título converge curricularmente con los cursos de educación continua impartidos por la misma institución de manera tal que se constituyen en salidas intermedias de sus mallas modulares. Al mismo tiempo que, quienes ingresan a través de los programas de educación continua, tienen abierta la opción de homologar estos módulos o cursos con asignaturas equivalentes del plan de estudios de una carrera TNS o profesional. Esto es posible primero, porque la unidad de educación continua depende de la dirección académica de la institución, lo que facilita el diseño de mallas curriculares convergentes. Segundo, porque dentro de las políticas de la institución está establecido que los módulos no conducentes a título son evaluados e integrados en el sistema de registros académicos y evaluación de aprendizajes de la institución de manera similar a aquellos que componen su oferta académica regular. Un beneficio de esta estrategia de articulación interna vía convergencia curricular es que permite el acceso a la franquicia tributaria para financiar indirectamente una carrera de ETP superior, cuando los estudiantes son trabajadores dependientes y en la medida que los módulos que conforman los cursos de educación continua cuenten con código SENCE, lo que sucede en la mayoría de los casos.

La posibilidad de financiamiento con recursos de la franquicia tributaria ha permitido a la institución ejecutar recientemente un modelo de programa formativo de educación continua articulado al título de TNS cerrado a empresas y en directa respuesta a las demandas específicas de formación de sus trabajadores. El programa del modelo difiere de la oferta académica regular de la institución en la implementación de su plan de estudios que contempla instancias formativas en los puestos de trabajo y en la adecuación de los resultados de aprendizaje

previstos en las asignaturas tradicionales a las actividades y procesos productivos propios de las empresas. Además, en estos cursos el logro de competencias es evaluado periódicamente a través de un conjunto de dispositivos que incluyen el encargo de tareas particulares en las empresas, con instrumentos de evaluación equivalentes a los empleados en la docencia regular. Este modelo se proyecta como auspicioso para la institución en cuanto puede ser replicable con otras empresas y constituirse no solo en una estrategia de captación de matrícula, sino también de permanente actualización de sus mallas curriculares en directa relación con los requerimientos del sector productivo.

En la segunda experiencia institucional identificada (Caso número 3 en Anexo 2), la articulación entre la ETP formal y la no-formal acontece a través de mecanismos de equivalencia curricular. La experiencia es resultado directo de la implementación de un proyecto MECESUP recientemente concluido en la institución que permitió la creación de un instituto de formación en oficios. La oferta de cursos del instituto, si bien fue diseñada con independencia a la oferta regular de la institución a partir del levantamiento de requerimientos del sector productivo asociados a oficios, fue sujeta a procesos de equivalencia curricular posteriores para identificar oportunidades de articulación con carreras TNS. En este caso, las evaluaciones de logro de aprendizajes del oficio constituyen la prueba que permite avanzar en la continuidad de la carrera, para lo cual se contempla un proceso interno de reconocimiento con fines administrativos donde los medios de verificación son los libros de clase y las calificaciones obtenidas. La experiencia, en sus dos primeros años de implementación, al trazar itinerarios estructurados entre oficios y carreras TNS, permitió que adultos que habían concluido hace mucho tiempo su escolaridad y se encontraban cesantes accedieran a la educación superior. No obstante, se debe considerar que se trata de una iniciativa de reciente implementación y cuya ejecución ha estado sujeta a la disponibilidad de recursos del MECESUP que tuvieron fecha de término a fines de 2017. Por ello, al momento de la realización de las entrevistas, la institución estaba enfocada en la búsqueda de recursos externos para continuar con la iniciativa, dado que por el perfil de estudiante que convocan los oficios, no cuentan con recursos propios para financiar sus estudios, y al no ser trabajadores dependientes tampoco tienen acceso a financiamiento a través de la franquicia tributaria.

Considerando los orígenes distintos de estas dos experiencias, la primera asociada a los propios procesos de desarrollo y ajuste curricular de la institución que logran incorporarse en un convenio con el sector privado, y la segunda a un proyecto institucional financiado con recursos MECESUP, aun sin un plan de sustentabilidad definido, ambas divergen en su dimensión contextual y estratégica de visión y proyecciones de la iniciativa. Asimismo, al asociarse a estas experiencias, distintos mecanismos de articulación como son los de convergencia y equivalencia curricular, presentan disimilitudes en la dimensión procedimental, aunque a diferencia del RAP estos procesos no están sistematizados en documentos institucionales públicos, por lo que no se realiza una revisión detallada de los mismos.

Finalmente, emergen también divergencias en la dimensión instrumental, en tanto el público objetivo de las iniciativas y, por tanto, los propósitos asociados son distintos. Esto, porque la primera experiencia tiene como destinatario a trabajadores dependientes cuyas empresas están dispuestas a financiar su formación, vía franquicia tributaria, en cursos flexibles abiertos al público en general o cerrados para la empresa. En cambio, como se ha visto, la segunda experiencia pone el foco en una población desempleada que a través de la adquisición de un oficio articulado con una carrera TNS puede insertarse laboralmente y proyectarse en la educación superior, por lo que persigue propósitos principalmente sociales.

### **El Programa +Capaz con Continuidad de Estudios en CFT e IP.**

Una iniciativa pública en la que por el diseño de la muestra han participado transversalmente gran parte de las instituciones entrevistadas es la de +Capaz con Continuidad de Estudios, que al vincular programas de formación con oficios a carreras TNS articula espacios de aprendizajes de la ETP no-formal y formal. Al tratarse de un programa cuya implementación en las instituciones responde a los mismos términos de referencia y condiciones contractuales, las experiencias levantadas convergen en gran parte de las dimensiones de análisis de los mecanismos de articulación definidas para una mayor precisión analítica.

En primer lugar, y en directa relación con la dimensión procedimental se constató que el procedimiento de articulación utilizado transversalmente por las instituciones consistió en diseñar los cursos de

oficios a partir del perfil de egreso y plan de estudios de las carreras de TNS. Luego, en sentido estricto, las instituciones no hicieron reconocimiento de aprendizajes previos y tampoco implementaron mecanismos de equivalencia de contenidos formativos, sino más bien se trató de un proceso de deconstrucción curricular o convergencia simulada. En este proceso, a partir del análisis de los planes de estudios de carreras TNS, las instituciones organizaron asignaturas (completas o parciales) de los mismos, a fin que se constituyeran en planes de estudio, independientes de un oficio afin a la carrera, con salida laboral propia y a la vez como un paso previo de la carrera TNS. La variación entre instituciones en esta organización de asignaturas estuvo en que algunas lo hicieron incluyendo solo las impartidas el primer año de las carreras, mientras otras no impusieron esta restricción, sino que tomaron las asignaturas que mejor permitieran conformar un programa de oficios, independientemente de su ubicación temporal en el plan de estudios.

Respecto a la implementación de las mallas formativas que resultaron del proceso de deconstrucción curricular, en todas las instituciones los cursos correspondientes al componente de formación en oficios fueron impartidos de manera cerrada para los estudiantes +Capaz seleccionados por SENCE. No obstante, en algunas instituciones las asignaturas de estos cursos fueron dictadas de manera paralela durante todo el transcurso del semestre, mientras que otras optaron por hacerlo secuencialmente, a fin que los estudiantes pudieran centrar su atención en una sola asignatura a la vez. Esto último facilitó la apropiación de los aprendizajes esperados de parte de los estudiantes en la etapa de oficios, pero hizo más crítica su transición hacia el componente de continuidad de estudios, donde los estudiantes +Capaz se insertaron en los cursos de la oferta regular de programas de la institución, compartiendo con estudiantes con otro ritmo de aprendizaje y cursando todas las asignaturas semestrales al mismo tiempo.

Una convergencia existente en todas las experiencias de este programa fue la necesidad de complementar los componentes de oficios y continuidad de estudios con cursos de reforzamiento académico y mecanismos de contención psicológica a los estudiantes, aunque ellos no estuvieron considerados desde un inicio. Si bien, a juicio de los propios CFT e IP el perfil socioeconómico del estudiante +Capaz no difiere en gran medida del perfil de sus estudiantes regulares, éstos presentan otros rasgos que los hacen especialmente desafiantes. Entre

ellos, el haber concluido su escolaridad hace mucho tiempo y el no contar con experiencia laboral directamente asociada al oficio cursado. En el caso de las estudiantes mujeres (que en término agregados corresponden al 80%) se identificó alta prevalencia de dificultades familiares que repercutían en su desempeño académico.

Por otra parte, respecto a la dimensión instrumental de +Capaz con Continuidad de Estudios, se identificaron percepciones divergentes entre los entrevistados respecto al grado de motivación y expectativas de los beneficiarios del programa respecto a sus carreras. A juicio de algunos entrevistados, estos estudiantes, pese a situaciones muchas veces adversas, presentan un compromiso incluso mayor con sus estudios que el de los estudiantes regulares, puesto que el programa significaría para ellos una oportunidad de superación y de restitución de expectativas inconclusas. Para otros, en cambio, el nivel de compromiso académico sería particularmente bajo ya que la decisión de cursar una carrera TNS estaría motivada principalmente por la posibilidad de acceder a los beneficios económicos del programa que acompañan el proceso de estudios (subsidios por asistencia diaria, cuidado de niños y seguro de accidentes).

Finalmente, se constató que todos los CFT o IP ejecutores de +Capaz con Continuidad de Estudios comparten un mismo perfil que es el ser instituciones relativamente pequeñas en términos de matrícula, con prevalencia de programas en jornada vespertina y foco en estudiantes trabajadores o con experiencia laboral previa. Pese a ello, en la mayoría de los casos, respecto a la dimensión estratégica de visión y proyecciones de esta iniciativa pública, se constató que la provisión de cursos de formación en oficios articulados con carreras TNS solo se concibe en el marco de este programa, sin existir planes de réplica de la iniciativa como parte de su oferta formativa regular. Al parecer, la existencia de recursos públicos es imprescindible para propiciar transiciones desde espacios de aprendizaje no-formales dominados por una población con un perfil no convencional al de la educación superior, por la necesidad de reforzamiento académico adicional y acompañamiento psicosocial.

### **III.2.4. Sistema de Certificación de Competencias Laborales**

En Chile, el Sistema de Certificación de Competencias Laboral (Chile-Valora) opera desde el 2011 y se ha planteado dentro de sus metas el levantar perfiles ocupacionales que sean referentes para el SENCE y las instituciones de educación superior, a fin de facilitar el reconocimiento de las competencias certificadas en estos espacios de formación. No obstante, los avances concretos en materia de articulación con la ETP formal se vislumbran como incipientes según la evidencia levantada en este estudio mediante la revisión de experiencias institucionales. Esto principalmente por la ausencia de incentivos y canales formales para esta articulación, pero también por aspectos procedimentales que definen las características del medio articulador que son los perfiles ocupacionales contenidos en su Catálogo de Competencias Laborales.

En particular, en una dimensión contextual relativa al origen de la iniciativa de articulación, se evidenció que la revisión y exploración de los perfiles de ChileValora como potencial referente para el diseño curricular de los programas de ETP conducentes a título, se realiza tanto en el marco de convenios de colaboración suscritos con esta institución como en ausencia de éstos. Sin embargo, en la mayoría de los casos esta exploración está en etapa inicial y en las pocas instituciones con avances concretos, el uso efectivo de las unidades de competencias laborales contenidas en dichos perfiles ha tendido a no mapearse en los procesos de ajuste curricular y por lo tanto a no ser explícito para terceros.

Por otra parte, en la dimensión instrumental asociada a los perfiles ocupacionales se identificó que, salvo algunas excepciones, existe una percepción generalizada de su uso limitado como referentes relevantes para los procesos de desarrollo y ajuste curricular de CFT e IP. Esto por el alcance limitado de dichos perfiles, al circunscribirse a campos ocupacionales muy específicos y niveles de competencias más bien asociados a oficios o la EMTP, situación que se acentuaría en algunas áreas más que en otras. En ese sentido, a juicio de las instituciones entrevistadas, no permitirían establecer relaciones unívocas con los aprendizajes esperados incluidos en los programas formativos de las carreras de TNS, ya que solo cubrirían parte de ellos. Al ser poco factibles los procesos de convergencia o equivalencia curricular con los perfiles ocupacionales de ChileValora, la consideración de sus cer-

tificaciones para efectos de eximición de módulos o asignaturas de los planes de estudios de la ETP superior, solo sería factible en el marco de procesos RAP como evidencias adicionales que el trabajador requiere sistematizar antes de someterse a estos procesos.

En las pocas instituciones donde se vislumbra potencial a los perfiles ocupacionales de ChileValora se proyecta que, al incorporar los dentro de su diseño curricular, sus estudiantes puedan optar a las certificaciones otorgadas por este organismo y así dar un valor agregado a sus estudiantes. No obstante, el financiamiento para optar a estos procesos de certificación es un asunto que aún no lo tienen resuelto, ya que en sus proyecciones no estiman probable que los estudiantes estén dispuestos a pagar por los mismos. Esto principalmente porque el valor económico de los certificados no está garantizado, al no existir antecedentes respecto a que su posesión permita acceder a mejores puestos de trabajo en términos salariales.

Finalmente, en una dimensión estratégica de visión y proyección del potencial articulador del Sistema de Certificación de Competencias Laborales, la evidencia levantada no permite anticipar avances en el tiempo, a menos que acontezcan cambios estructurales relevantes en el levantamiento de los perfiles de ChileValora para hacerlos más funcionales a los procesos de diseño y ajuste curricular de las instituciones de educación superior. Estos ajustes, entre otros aspectos, pasan por una reestructuración de los OSCL, incorporando a representantes de los sectores educativos y haciéndolos más comprensivos en términos de las actividades productivas involucradas.

**Tabla 6**  
**Síntesis iniciativas de articulación implementadas en la muestra de casos nacionales**

Casos		Avances articulación				
		Admisión RAP		Cursos internos de educación continua	Programas de formación en oficios	Perfiles ocupacionales Chile Valora
		Individual	Empresas			
1	CFT	Disponible pero no utilizada	Experiencias puntuales desde 2016	-	-	Existe convenio, pero uso limitado
2	CFT	Inicios en el Programa Chile Califica e implementadas sistemáticamente		-	En Línea Continuidad de Estudios +Capaz	Avances en el mapeo de equivalencias
3	CFT	Existentes desde 2015, pero bajo demanda		-	En Instituto de Formación en Oficios	Solo exploración de su uso
4	CFT	Solo a través de exámenes transversales	Experiencias puntuales desde 2015	-	-	Avances en convergencia curricular en convenio
5	CFT	Inicios en el Programa Chile Califica e implementadas sistemáticamente		-	En Línea Continuidad de Estudios +Capaz	Avances en convergencia curricular en convenio
6	IP	Disponible pero no utilizada	Para acceso a cursos cerrado a empresas	Individuales y cerrados a empresas articulados con carreras TNS	En Línea Continuidad de Estudios +Capaz	Uso como referente de diseño curricular
7	CFT+IP	Uso como referente de diseño curricular	-	-	-	Existe convenio, pero uso limitado
8	IP	Disponibles, pero de baja utilización	Piloteados en 2015 pero no instalados	-	-	Solo exploración de su uso

*Continúa*

**Tabla 6**  
**Síntesis iniciativas de articulación implementadas en la muestra de casos nacionales**

Casos	Avances articulación				
	Admisión RAP		Cursos internos de educación continua	Programas de formación en oficios	Perfiles ocupacionales Chile Valora
	Individual	Empresas			
9 CFT+IP	No disponibles	Piloteados en 2009 pero no instalados	–	–	Solo exploración de su uso
10 IP	Diseñados tanto para fines de admisión como certificación laboral, pero no instalados		–	En Línea Continuidad de Estudios +Capaz	Perfiles no disponibles
11 CFT	Piloteados en el 2017 y en proceso de instalación		–	–	Solo exploración de su uso

Fuente: Elaboración propia.

### III.3. Análisis comparado de modelos internacionales y el caso chileno

Como se ha visto, los tres modelos internacionales de provisión de la ETP revisados se caracterizan por presentar avances sistémicos en materia de articulación de las distintas formas de esta educación. En particular, Australia y Bélgica (región de Flandes) poseen MNC que incorporan en una misma estructura las distintas cualificaciones impartidas en todos los niveles y sectores de la ETP, explicitando los resultados de aprendizajes esperados y facilitando, al menos en teoría, el reconocimiento de aprendizajes obtenidos en contextos no-formales e informales y su equivalencia con los del sector formal. Por su parte, en Estados Unidos, si bien la ETP no cuenta con este instrumento, sus oferentes en el nivel postsecundario (colegios comunitarios) tienen impregnado un discurso histórico sobre justicia y reparación social que los lleva masivamente a desplegar dispositivos de evaluación de aprendizajes previos y, recientemente, de conexión curricular de cursos no conducentes a créditos con sus programas de grado asociado.

El caso chileno difiere de los modelos examinados pues no cuenta con un MNC y porque las instituciones de ETP superior no tienen instalada una cultura de valorización de aprendizajes no-formales e informales que promueva su reconocimiento para el acceso y progresión dentro del sistema formal. En ese sentido, los avances en materia de articulación refieren a experiencias institucionales las que, si bien, se originan mayoritariamente en el marco de programas gubernamentales (ChileCalifica, MECESUP, +Capaz), su continuidad y escalabilidad depende de las propias instituciones y la decisión de sus autoridades de invertir en formas alternativas de admisión e implementación de sus carreras para hacerlas más pertinentes a un perfil de estudiantes que combina trabajo y estudio. Esta decisión es más recurrente en CFT e IP de menor tamaño, y con una mirada regional o centrada en sectores económicos específicos, lo que facilita la vinculación con el sector productivo y el apoyo de este sector al despliegue de iniciativas de articulación. Luego, como se ha visto, el nivel de avance de las experiencias de articulación es dispar, no solo entre instituciones sino también al interior de éstas con relación al tipo de mecanismo y espacios de la ETP conectados.

En particular, respecto a la articulación entre la ETP formal y la no-formal, tanto en Australia como en Bélgica, la instalación de un MNC ha permitido avanzar en la formalización de toda la provisión institucionalizada de esta educación, lo que ha atenuado la distinción entre estos dos espacios de aprendizaje. Esto, sin embargo, ha requerido la definición de criterios de calidad transversales a ambos espacios contenidos en un sistema integrado de aseguramiento de calidad que refiera a todas las cualificaciones incluidas en sus respectivos MNC. La implementación de este sistema está aún en curso en la región de Flandes Bélgica y ha debido hacerse cargo de la gran diversidad de proveedores en el caso de la ETP no-formal, su orientación a las necesidades inmediatas de las empresas y la existencia de menores regulaciones en la definición de sus currículos y otorgamiento de títulos. En cambio, en Australia este sistema está más consolidado, y ha estado sujeto a distintas reformas para finalmente estar centralizado en una agencia nacional única a cargo del cumplimiento de los estándares nacionales definidos para la ETP, mediante el registro y monitoreo de oferentes.

En Estados Unidos, si bien la tendencia es la alineación curricular entre los programas con crédito y sin crédito al interior de los

colegios comunitarios, eliminando la distinción entre ambos, diversas limitantes persisten para esta articulación. Entre ellas, la ausencia de regulaciones para la provisión de cursos no estructurados en créditos, falta de soporte institucional para apoyar las transiciones de los estudiantes y falencias en la formación inicial de los estudiantes dado su perfil de ingreso. No obstante, se rescata la nueva visión de considerar a los cursos sin crédito de los colegios comunitarios que se caracterizan por su mayor flexibilidad, menores costos y mayor alineación con las demandas del sector productivo, como puerta de entrada a la educación postsecundaria de estudiantes no tradicionales. Esta visión, salvo excepciones, no está presente entre las instituciones de ETP superior chilenas que conciben su oferta de educación continua en la forma de cursos cortos de capacitación y diplomados, como anexa a su oferta de programas regulares conducente a títulos y, por tanto, desconectada curricularmente de la misma. Solo la ejecución de cursos de formación en oficios vinculados a carreras TNS en el marco del Programa +Capaz con Continuidad de estudios rompe transversalmente la tendencia de no conexión de la ETP formal y no formal en CFT e IP. No obstante, esta iniciativa de conexión que admite una población estudiantil con un perfil distinto en las instituciones, no se proyecta fuera del contexto de esta iniciativa pública.

Con relación a los mecanismos de reconocimiento de aprendizaje adquiridos en contextos no-formales e informales, que tienen distintas denominaciones en los países revisados, éstos tienden a ser descentralizados, ejecutándose directamente por los oferentes de ETP postsecundaria, salvo en Estados Unidos donde también existen agencias externas ejecutoras. Estas agencias cumplen un papel clave en materia de promoción de calidad, en tanto identifican y difunden buenas prácticas y sugieren criterios de calidad para la evaluación de aprendizajes. Asimismo, cumplen un 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. La realidad chilena difiere ampliamente de estos países

en tanto el Sistema de Certificación de Competencias Laborales (ChileValora) constituye un sistema independiente y sin conexión con la institucionalidad de la ETP formal. A eso se suma, la imposibilidad del mapeo de equivalencias entre sus perfiles de ocupaciones y los planes formativos de la ETP superior. Primero, porque estos planes son definidos de manera autónoma por las instituciones de educación superior en referencia a sus propios levantamientos de competencias laborales. Segundo, porque los perfiles ocupacionales de ChileValora son juzgados como no pertinentes para fines formativos por los CFT e IP al ser altamente fraccionados y no incorporar competencias funcionales y de mayor nivel de complejidad.

Finalmente, Chile dista de los países examinados respecto a aspectos financieros y de garantías de calidad del RAP al no mostrar avances sistémicos en estos ámbitos. Tanto en Bélgica como en Estados Unidos 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. En estos países, en mayor o menor grado, existen orientaciones y estándares específicos para el RAP en el marco de los procesos de acreditación de calidad de la ETP superior y, en el caso particular de Bélgica, el Estado promueve redes de colaboración entre instituciones. En cambio, en Chile, 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, tanto en la forma de lineamientos técnicos y normativos que permitan estandarizar en cierto grado los procesos RAP al interior de las instituciones de ETP, como de recursos monetarios que lleven a aminorar los costos institucionales del proceso. Para hacer frente a este escenario, las instituciones han constituido redes informales de colaboración, y han limitado la difusión y el uso del RAP como vía de admisión especial, salvo en el marco de convenios puntuales con el sector productivo.

**Tabla 7**

**Síntesis características de los modelos internacionales revisados y el caso chileno**

	Estados Unidos	Australia	Bélgica (Flandes)	Chile
MNC	Ausente	Integra cualificaciones diferenciadas de los sectores ETP y académicas en una estructura única. AQF (instalado). FQS (en instalación).		Ausente (aunque existe propuesta de marco para la ETP en específico).
Oferente ETP postsecundaria	Colegios comunitarios (CC).	TAFE. RTO's.	Colegios Universitarios (CU). Centros Educación Adultos (CEA).	Centros de Formación Técnica (CFT). Institutos Profesionales (IP).
Provisión ETP no formal	Diferenciada de la ETP formal, no conduce a créditos. Salvo en CC que las articulan.	Provisión formalizada a través de los MNC, conduce a créditos.		Diferenciada de la ETP formal, no conduce a titulaciones.
Aseguramiento calidad ETP formal	Descentralizada en diversos organismos acreditadores con foco en programas formales.	Centralizada en agencia nacional NVR para todas las cualificaciones registradas en el AQF.	Centralizada en distintas agencias según tipo institución: • CU: NVAO. • CEA: AKOW (marco común para ETP formal y no formal)	Centralizada en la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), con primacía de criterios para la educación académica.

*Continúa*

**Tabla 7**  
**Síntesis características de los modelos internacionales revisados y el caso chileno**

	Estados Unidos	Australia	Bélgica (Flandes)	Chile
Discurso del RAP	Justicia/Reparación Social.	Educación permanente con foco en la empleabilidad y desarrollo de habilidades.		
Denominación	PLA (Prior Learning Assessment).	RPL ( <i>Recognition of Prior Learning</i> ).	EVC ( <i>Erkennen Van Competenties</i> ).	RAP (Reconocimiento de Aprendizajes Previos).
Orígenes RAP	Década 40	1988	2005	2007
Ejecución RAP	Descentralizada en las instituciones o por agencias externas (ACE, ACEL).	Descentralizada, recae directamente en las instituciones.		
Financiamiento RAP	Iniciativa propia y común en instituciones con foco en población adulta.	Mandatorio en el marco del AQF (énfoco <i>top-down</i> ).	Iniciativa propia y en respuesta a la demanda (énfoco <i>bottom-up</i> ).	Iniciativa propia como resultado de la ejecución de proyectos puntuales financiados con recursos públicos.
	Algunos Estados en proceso de cambio de esquemas de financiamiento ETP para reconocer PLA.	Subsidios a la demanda para grupos particulares.	En revisión esquema de financiamiento dada la integración con los procesos de validación laboral.	No se cuenta con financiamiento para su implementación en régimen en las instituciones.

*Continúa*

**Tabla 7**

**Síntesis características de los modelos internacionales revisados y el caso chileno**

	Estados Unidos	Australia	Bélgica (Flandes)	Chile
Estándares calidad RAP	Estándares específicos para PLA en procesos acreditación, pero diversidad entre agencias.	Orientaciones y recomendaciones en el marco de NVR.	AKOW: estándares específicos y apoyo red de colaboración NVAO: Instituciones responsables del aseguramiento.	Sin orientaciones específicas.
Vinculación RAP con validaciones para fines laborales	Mecanismos separados, pero se cuenta con guía nacional de equivalencias.	Sistema integrado RPL tanto para ganar créditos como para obtener certificaciones.	Sistemas paralelos, pero en marcha reforma de integración de marcos legales y política financiera en el marco del FQS.	Sistema de certificación de competencias laborales independiente de los procesos RAP en instituciones de educación superior.

Fuente: Elaboración propia.

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. Su concepción holística, que acopla el desarrollo de competencias formales en el sistema educativo regular con el de competencias no-formales e informales, promoviendo el diseño e implementación de políticas públicas integrales e inclusivas, va en esta dirección.

En el ámbito internacional, los países con mayores avances en materia de articulación despliegan variadas estrategias para conectar los distintos espacios formativos de la ETP (formal, no-formal, e informal); constatándose que la efectividad de estas estrategias demanda, en último término, esfuerzos sistémicos y políticas de largo plazo que, entre otras medidas, incluyan mecanismos de aseguramiento y garantías de calidad. En estos mecanismos descansa la credibilidad del sistema y el asentamiento de confianzas entre los distintos actores involucrados. Con todo, las conexiones de la ETP formal con otros espacios de aprendizaje emergen como imprescindibles para propiciar el acceso a la educación superior de estudiantes no tradicionales (adultos trabajadores, jóvenes en situación de vulnerabilidad, migrantes, entre otros) y reafirmar el carácter inclusivo de este sector.

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 superior. No obstante, se trata de una tendencia más bien reciente que se encuentra en fases iniciales de implementación, por lo que la experiencia acumulada en el sistema tiende a concentrarse en unas pocas instituciones sin contar con un cuerpo de datos que permitan estimar el impacto de estas iniciativas.

Más escasas e incipientes aún son las experiencias de articulación a través de mecanismos de equivalencia y convergencia curricular entre los programas conducentes a título y la oferta de educación

continúa al interior de los CFT e IP, en tanto no existe posibilidad de articulación por la ausencia de garantías de calidad entre la ETP superior y los cursos de capacitación y oficios del SENCE. La línea de Continuidad de Estudios del Programa +Capaz rompe esta inercia al conectar oficios con carreras TNS siempre que sean provistas por una misma institución ejecutora. No obstante, estas acciones de articulación no se proyectan fuera del marco del programa cuya continuidad en el tiempo es incierta. Por último, en la revisión de casos nacionales, se constató la baja incidencia que tiene como articulador de la ETP, el Sistema de Certificación de Competencias Laborales pues sus perfiles ocupacionales son poco valorados por las instituciones de educación superior como referentes de diseño curricular.

En este escenario de avances acotados de articulación, las expectativas de parte de las instituciones de educación superior están puestas casi exclusivamente en la disponibilidad de un MNC para la ETP. Sin embargo, la evidencia internacional sugiere que este dispositivo por sí solo no asegura la comparabilidad y equivalencia entre procesos y resultados de aprendizaje que han sido adquiridos en espacios diferentes. Además requiere de garantías de calidad transversales. Esto plantea un desafío de gran envergadura toda vez que la configuración histórica de los distintos subsistemas de ETP chilenos responden a institucionalidades y marcos regulatorios diferentes. En consecuencia, contar con una gobernanza común que garantice canales formales que promuevan y faciliten el diálogo entre los múltiples actores que convergen en torno a la ETP se constituye en un paso previo 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.

A continuación, y en base a la revisión de modelos internacionales y las experiencias institucionales, se propone un conjunto de consideraciones particulares para la política pública que podrían favorecer la presencia de condiciones institucionales, organizacionales y culturales que admitan la movilidad de estudiantes y trabajadores entre distintos espacios de aprendizaje de la ETP. Tomando en cuenta la institucionalidad vigente en el sistema chileno, estas consideraciones refieren directamente a las diferentes instituciones, organismos y programas que tienen injerencia en los distintos espacios de provisión de la ETP y su conexión.

Una primera consideración invita al Ministerio de Educación y, en particular, al sector de instituciones de ETP superior que cuentan con autonomía institucional y libertad de enseñanza, a revisar la pertinencia de incorporarse a un sistema único de definición de currículo a nivel de resultados de aprendizaje esperados, en línea con lo que la implementación de un MNC implica. Esto permitiría, por una parte, mayor eficiencia en el levantamiento de competencias laborales desde los distintos sectores económicos al realizarse este proceso centralizadamente y, por otra, la diferenciación entre instituciones y definición de un sello propio en los medios de implementación de los currículos. Australia, país que es el caso más avanzado de articulación sistémica de la ETP, ha estandarizado la oferta de esta formación, pero atendiendo a las realidades locales y respetando la autonomía de sus estados y territorios.

Una segunda consideración involucra al SENCE, incitándolo a superar su enfoque de gestión de calidad, orientado principalmente a procesos de tipo administrativo, y contar con un modelo enfocado a resultados en base a evaluaciones de aprendizajes sumativas y en consistencia con los sistemas educativos actuales. De esta manera será posible avanzar en el establecimiento de garantías de calidad que permitan el reconocimiento formal de sus certificaciones en otros espacios de aprendizaje, como la ETP de nivel superior, sin pasar por procesos RAP. Asimismo, este cambio de enfoque se constituye en una condición base para avanzar en el desarrollo de un sistema integrado de aseguramiento de calidad que facilite la comparabilidad y equivalencia de programas, contribuyendo a la valorización de los espacios de aprendizaje no-formal e informales.

En tercer lugar, se resalta la necesidad de contar con una normativa nacional que permita estandarizar en cierto grado los procesos RAP al interior de las instituciones de ETP superior, considerando la relevancia que tiene el RAP en la ETP superior para la validación de otras formas de aprendizajes y la evidencia internacional respecto al impacto que puede suponer en términos de calidad, la ausencia de regulaciones y la baja estandarización subsecuente de estos procesos. Al respecto se sugiere que esta normativa sea materia de monitoreo de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile) como parte de los requerimientos de acreditación institucional de los CFT e IP, y también de las universidades con oferta de carreras TNS. En efecto, a partir de

la revisión de experiencias institucionales en materia de RAP, se constató que son las propias instituciones las que imputan falta y exponen la necesidad de orientaciones, no solo de estándares de diseño y procesos sino también de parámetros de equivalencia y criterios de decisión para el reconocimiento, validación y eximición de asignaturas de los planes de estudios de las carreras conducentes a título.

Como cuarta consideración se sugiere a CNA-Chile ampliar sus criterios de acreditación para reconocer y validar los programas formativos conducentes a título implementados en el marco de convenios con empresas que, aun tratándose de versiones adaptadas, responden al mismo perfil de egreso que los de la oferta regular. Esto, por el potencial que tienen dichos programas en la sustentabilidad de iniciativas de articulación de carreras TNS con espacios no-formales e informales de aprendizajes, facilitando el acceso a la educación superior de adultos trabajadores. Adicionalmente, la indagación en CFT e IP constató que estas instituciones perciben que los criterios de acreditación de CNA tienden a reproducir la distinción y jerarquización entre los distintos espacios de aprendizaje de la ETP, lo que no incentiva la vinculación del área de educación continua de las instituciones con su oferta regular de programas conducentes a título, por lo que se llama también a CNA a poner atención a este aspecto.

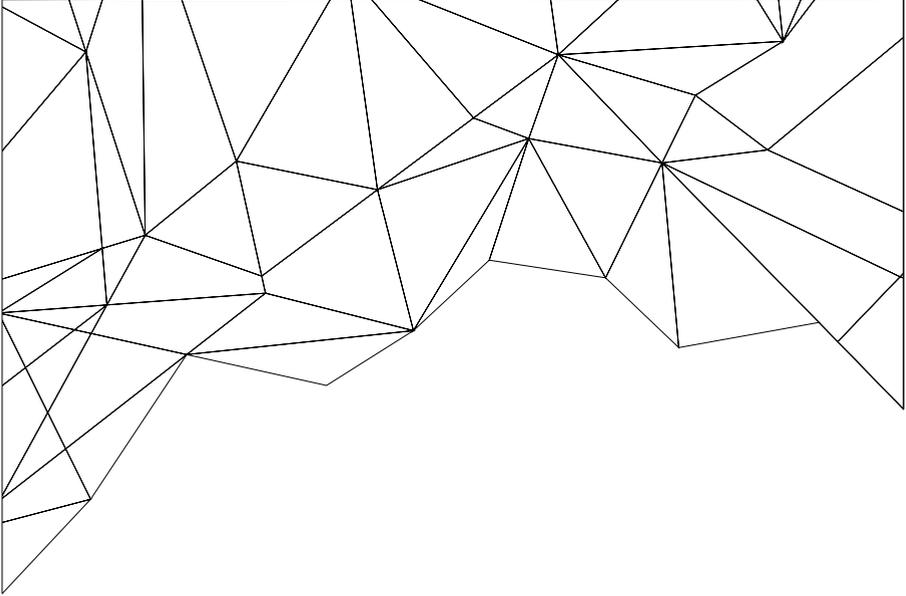
Una quinta consideración de política pública que atañe al Ministerio de Educación, refiere a la necesidad imperiosa de financiamiento público para la implementación del RAP en régimen. Al respecto, se sugiere considerar una beca a estudiantes trabajadores que ingresen a la ETP superior por esta vía de 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 a 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 que se sometan a este proceso. Aunque no fue un caso internacional revisado en este estudio, las instituciones de ETP en Holanda por ley deben reservar cupos para estudiantes con estas características en el marco de un sistema de admisión selectivo.

En sexto lugar surge una consideración específica para el Programa +Capaz en su línea de Continuidad de Estudios, rescatando su carácter innovador en vincular la formación en oficios con carreras TNS y la oportunidad que otorga a una población en situación de vulnerabilidad de acceder a la educación superior. Luego, se sugiere al SENCE considerar la continuidad de la línea de este programa o dar impulso a otras iniciativas con propósito similares, evaluando periódicamente sus resultados de proceso y de impacto. Junto a ello, se recomienda analizar la pertinencia del proceso de deconstrucción curricular que realizan las instituciones ejecutoras, a partir de las mallas curriculares de las carreras TNS para el diseño de los cursos de oficios. Esto, porque si bien se asegura automáticamente la articulación entre ambos componentes, no es garantía que el oficio tenga una salida laboral propia efectiva.

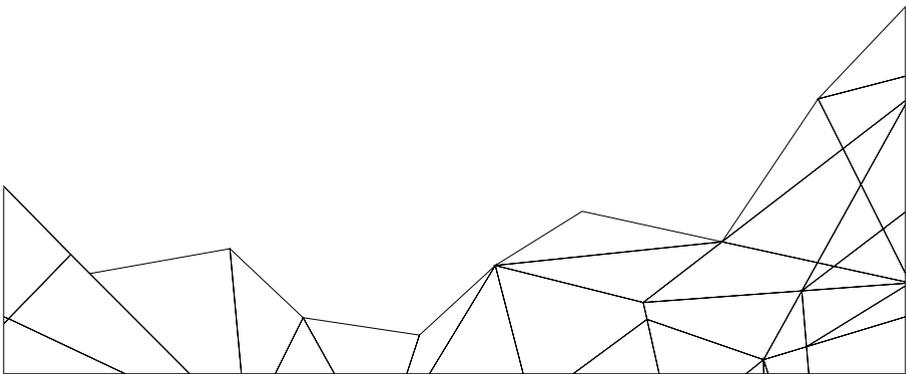
Una séptima consideración se realiza en torno al Sistema de Certificación de Competencias Laborales a partir de la evidencia respecto a la baja recepción que tienen sus perfiles de ocupaciones en el sector de ETP superior, lo que puede atribuirse a una aparente inconsistencia entre el modelo educativo y el enfoque ocupacional en el levantamiento de competencias laborales. En la medida en que esto se ha atribuido a la imposición de la mirada de la industria, representada por organismos sectoriales, en el trabajo de Chile Valora, se sugiere incrementar la participación y/o incidencia de actores educativos que permitan un equilibrio para consensuar válidamente un diseño de perfiles genéricos por grandes sectores que sea útil para el sistema de ETP completo. A su vez, y dado que, para promover la convergencia entre espacios y subsistemas son necesarios acuerdos de largo plazo entre todos los actores del sistema, es imprescindible extender la participación y asegurar el involucramiento de estos organismos sectoriales también en el sector de la ETP superior.

Finalmente, esta investigación invita a pensar en una intervención mayor al subsistema de certificación de competencias laborales para que, en un mediano plazo, al igual que en Australia o Bélgica, ocurra que la identificación, evaluación y certificación de competencias conforme un sistema único tanto para el acceso y progresión en el sistema de ETP formal, como para la transferencia al mercado laboral. Junto con promover mayor eficiencia y economía de recursos, al evitar redundancias y duplicidades, este sistema único, permitirá 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 no formal (capacitación u oficios, y eventualmente de la EMTP), y registro de evidencia que permita sustituir el proceso formativo de los programas de ETP de nivel superior (RAP). En ese sistema, tanto el sector educativo y de capacitación laboral, como el productivo, debieran asumir un rol fundamental, impulsado por el Estado.



**CAPÍTULO IV**  
**CONCLUSIONES**





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, que posibiliten rutas flexibles para compatibilizar la formación con el trabajo. Su concepción holística, que acopla el desarrollo de competencias formales en el sistema educativo regular junto con el de competencias no-formales e informales, promueve el diseño e implementación de políticas públicas integrales e inclusivas.

En el ámbito internacional, los países con mayores avances en materia de articulación despliegan variadas estrategias para conectar los distintos espacios formativos de la ETP (formal, no-formal, e informal); constatándose que la efectividad de estas estrategias demanda, en último término, esfuerzos sistémicos y políticas de largo plazo que, entre otras medidas, incluyan mecanismos de aseguramiento y garantías de calidad. En estos mecanismos descansa la credibilidad del sistema y el asentamiento de confianzas entre los distintos actores involucrados. Con todo, las conexiones de la ETP formal con otros espacios de aprendizaje emergen como imprescindibles para propiciar el acceso a la educación superior de estudiantes no tradicionales (adultos trabajadores, jóvenes en situación de vulnerabilidad, migrantes, entre otros) y reafirmar el carácter inclusivo de este sector.

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 superior. No obstante, se trata de una tendencia más bien reciente que se encuentra en fases iniciales de implementación, por lo que la experiencia acumulada en el sistema tiende a concentrarse en unas pocas instituciones sin

disponerse de un cuerpo de datos que permitan estimar el impacto de estas iniciativas.

Más escasas e incipientes aún son las experiencias de articulación a través de mecanismos de equivalencia y convergencia curricular entre los programas conducentes a título y la oferta de educación continua al interior de los CFT e IP, en tanto no existe posibilidad de articulación por la ausencia de garantías de calidad entre la ETP superior y los cursos de capacitación y oficios del SENCE. La línea de Continuidad de Estudios del Programa +Capaz rompe esta inercia al conectar oficios con carreras TNS siempre que sean provistas por una misma institución ejecutora. No obstante, estas acciones de articulación no se proyectan fuera del marco del programa cuya continuidad en el tiempo es incierta. Por último, en la revisión de casos nacionales, se constató la baja incidencia que tiene como articulador de la ETP el Sistema de Certificación de Competencias Laborales, pues sus perfiles ocupacionales son poco valorados por las instituciones de educación superior como referentes de diseño curricular.

En este escenario de avances acotados de articulación, las expectativas de parte de las instituciones de educación superior están puestas casi exclusivamente en la disponibilidad de un MNC para la ETP. Sin embargo, la evidencia internacional sugiere que este dispositivo por sí solo no asegura la comparabilidad y equivalencia entre procesos y resultados de aprendizaje que han sido adquiridos en espacios diferentes, sino que además se requiere de garantías de calidad transversales a los mismos. Esto plantea un desafío de gran envergadura, toda vez que la configuración histórica de los distintos subsistemas de ETP chilenos responden a institucionalidades y marcos regulatorios diferentes. En consecuencia, contar con una gobernanza común que garantice canales formales que promueva y facilite el diálogo entre los múltiples actores que convergen en torno a la ETP, se constituye en un paso previo 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 favorezca la articulación.

A continuación, y en base a la revisión de modelos internacionales y las experiencias institucionales, se propone un conjunto de consideraciones particulares para la política pública que podrían favorecer la presencia de condiciones institucionales, organizacionales y culturales

que admitan la movilidad de estudiantes y trabajadores entre distintos espacios de aprendizaje de la ETP. Tomando en cuenta la institucionalidad vigente en el sistema chileno, estas consideraciones refieren directamente a las diferentes instituciones, organismos y programas que tienen injerencia en los distintos espacios de provisión de la ETP y su conexión.

Una primera consideración invita al Ministerio de Educación y, en particular, al sector de instituciones de ETP superior que cuentan con autonomía institucional y libertad de enseñanza, a revisar la pertinencia de incorporarse a un sistema único de definición de currículo a nivel de resultados de aprendizaje esperados, en línea con lo que la implementación de un MNC implica. Esto permitiría, por una parte, mayor eficiencia en el levantamiento de competencias laborales desde los distintos sectores económicos al realizarse este proceso centralizadamente. Y por otra, la diferenciación entre instituciones y definición de un sello propio en los medios de implementación de los currículos. Australia, país que es el caso más avanzado de articulación sistémica de la ETP, ha estandarizado la oferta de esta formación, pero atendiendo a las realidades locales y respetando la autonomía de sus estados y territorios.

Una segunda consideración involucra al SENCE, incitándolo a superar su enfoque de gestión de calidad, orientado principalmente a procesos de tipo administrativo, para desarrollar un modelo enfocado en resultados en base a evaluaciones de aprendizajes sumativas y en consistencia con los sistemas educativos actuales. De esta manera será posible avanzar en el establecimiento de garantías de calidad que permitan el reconocimiento formal de sus certificaciones en otros espacios de aprendizaje, como la ETP de nivel superior, sin pasar por procesos RAP. Asimismo, este cambio de enfoque constituye una condición base para avanzar en el desarrollo de un sistema integrado de aseguramiento de calidad que facilite la comparabilidad y equivalencia de programas, contribuyendo a la valorización de los espacios de aprendizaje no-formal e informales.

En tercer lugar, se resalta la necesidad de contar con una normativa nacional que permita estandarizar en cierto grado los procesos RAP al interior de las instituciones de ETP superior, considerando la relevancia que tiene el RAP en la ETP superior para la validación de

otras formas de aprendizajes y la evidencia internacional respecto al impacto que puede suponer en términos de calidad, la ausencia de regulaciones y la baja estandarización subsecuente de estos procesos. Al respecto se sugiere que esta normativa sea materia de monitoreo de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile) como parte de los requerimientos de acreditación institucional de los CFT e IP, y también de las universidades con oferta de carreras TNS. En efecto, a partir de la revisión de experiencias institucionales en materia de RAP, se constató que son las propias instituciones las que imputan falta y exponen la necesidad de orientaciones, no solo de estándares de diseño y procesos sino también de parámetros de equivalencia y criterios de decisión para el reconocimiento, validación y eximición de asignaturas de los planes de estudios de las carreras conducentes a título.

Como cuarta consideración se sugiere a CNA-Chile ampliar sus criterios de acreditación para reconocer y validar los programas formativos conducentes a título implementados en el marco de convenios con empresas que, aun tratándose de versiones adaptadas, responden al mismo perfil de egreso que los de la oferta regular. Esto, por el potencial que tienen dichos programas en la sustentabilidad de iniciativas de articulación de carreras TNS con espacios no-formales e informales de aprendizajes, facilitando el acceso a la educación superior de adultos trabajadores. Adicionalmente, la indagación en CFT e IP constató que estas instituciones perciben que los criterios de acreditación de la CNA tienden a reproducir la distinción y jerarquización entre los distintos espacios de aprendizaje de la ETP, lo que no incentiva la vinculación del área de educación continua de las instituciones con su oferta regular de programas conducentes a título, por lo que se llama también a CNA a poner atención a este aspecto.

Una quinta consideración de política pública que atañe al Ministerio de Educación, refiere a la necesidad imperiosa de financiamiento público para la implementación del RAP en régimen. Al respecto, se sugiere considerar una beca a estudiantes trabajadores que ingresen a la ETP superior por esta vía de admisión especial que aminore los costos del proceso. Esta beca se podría asociar directamente a los cursos de nivelación o cierre de brechas que acompañan a 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

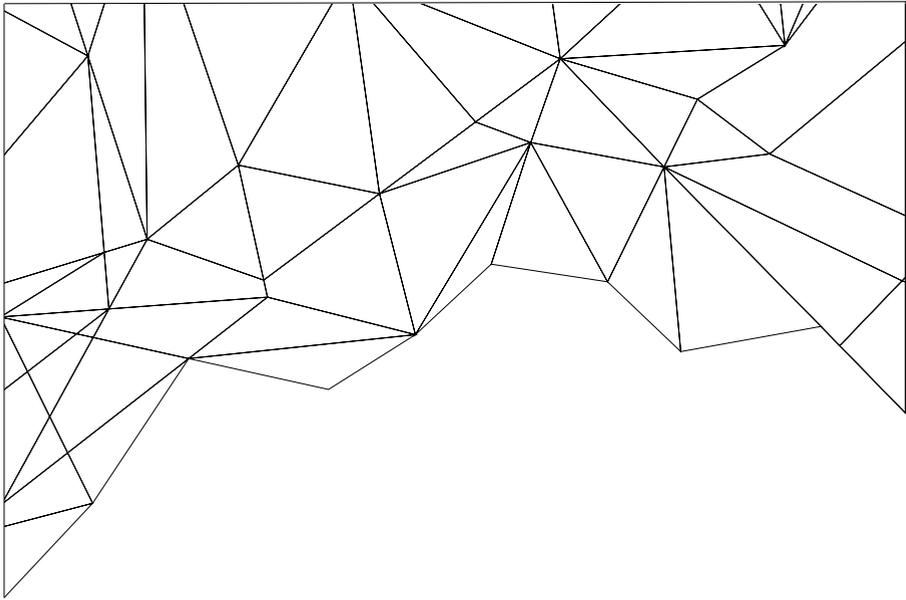
exclusivos para estudiantes con experiencia laboral que se sometan a este proceso.

En sexto lugar surge una consideración específica para el Programa +Capaz en su línea de Continuidad de Estudios, rescatando su carácter innovador en vincular la formación en oficios con carreras TNS y la oportunidad que otorga a una población en situación de vulnerabilidad de acceder a la educación superior. Luego, se sugiere al SENCE considerar la continuidad de la línea de este programa o dar impulso a otras iniciativas con propósito similares, evaluando periódicamente sus resultados de proceso y de impacto. Junto a ello, se recomienda analizar la pertinencia del proceso de deconstrucción curricular que realizan las instituciones ejecutoras, a partir de las mallas curriculares de las carreras TNS para el diseño de los cursos de oficios. Esto, porque si bien se asegura automáticamente la articulación entre ambos componentes, no es garantía que el oficio tenga una salida laboral propia efectiva.

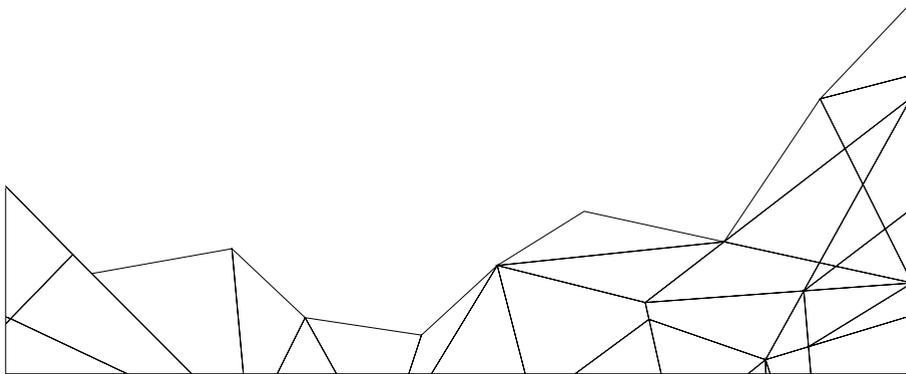
Una séptima consideración se realiza en torno al Sistema de Certificación de Competencias Laborales a partir de la evidencia respecto a la baja recepción que tienen sus perfiles de ocupaciones en el sector de ETP superior, lo que puede atribuirse a una aparente inconsistencia entre el modelo educativo y el enfoque ocupacional en el levantamiento de competencias laborales. En la medida que esto se ha atribuido a la imposición de la mirada de la industria, representada por organismos sectoriales, en el trabajo de Chile Valora, se sugiere incrementar la participación y/o incidencia de actores educativos que permitan un equilibrio para consensuar válidamente un diseño de perfiles genéricos por grandes sectores que sea útil para el sistema de ETP completo. A su vez, dado que para promover la convergencia entre espacios y subsistemas son necesarios acuerdos de largo plazo entre todos los actores del sistema, es imprescindible extender la participación y asegurar el involucramiento de estos organismos sectoriales también en el sector de la ETP superior.

Finalmente, esta investigación invita a pensar en una intervención mayor al subsistema de certificación de competencias laborales para que, en un mediano plazo, al igual que en Australia o Bélgica, ocurra que la identificación, evaluación y certificación de competencias conformen un sistema único tanto para el acceso y progresión en el sistema de ETP formal, como para la transferencia al mercado laboral.

Junto con promover mayor eficiencia y economía de recursos, al evitar redundancias y duplicidades, este sistema único permitirá 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 no formal (capacitación u oficios, y eventualmente de la EMTP), y registro de evidencia que permita sustituir el proceso formativo de los programas de ETP de nivel superior (RAP). En ese sistema, tanto el sector educativo y de capacitación laboral como el productivo debieran asumir un rol fundamental, impulsado por el Estado.



## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**





- ACCJC [Accrediting Commission for Community and Junior Colleges] (2014). *Accreditation Standards*. Recuperado de <https://accjc.org/eligibility-requirements-standards-policies/#accreditation-standards>
- ACTE (2018). *CTE Today. January, 2018*. Recuperado de [https://www.acteonline.org/wp-content/uploads/2018/03/CTE\\_Today\\_Fact-Sheet\\_January2018.pdf](https://www.acteonline.org/wp-content/uploads/2018/03/CTE_Today_Fact-Sheet_January2018.pdf)
- ADET (2017). *International student data 2017*. Australian Department of Education and Training. Recuperado de <https://www.australia.gov.au/directories/australia/portfolio/education>
- AGDET (2018). *About the skills sector. A dynamic and diverse market*. Australian Government Department of Education and Training (AGDET). Recuperado de <https://www.education.gov.au/>
- Anderson, L. (2015). *Adults with Some College but No Credential*. Education Commission of the States. Recuperado de <https://www.ecs.org/>
- Andersson, P. (2014). RPL in further and vocational education and training. En J. Harris, J. Van Kleef, & C. Wihak (eds.), *Handbook of the recognition of prior learning: Research into Practice*, cap.13. London: National Institute of Adult Continuing Education (NIACE).
- AQF (2013). *Australian Qualifications Framework*, 2nd Edition, January 2013. Published by: Australian Qualifications Framework Council. Disponible en: [www.aqf.edu.au](http://www.aqf.edu.au)
- Arena, M. (2013). The crisis in credit and a rise of non credit. *Innovative Higher Education*, 38(5), 369-381.
- Beckley, A., Netherton, C., Barber, T., & Schmah, L. (2016). VET Pathways—an essential element of social justice. *International Studies in Widening Participation*, 3(1), 36-51.
- Bohlinger, S. (2017). Comparing Recognition of Prior Learning (RPL) across Countries. En M. Mulder M. (eds.), *Competence-based Vocational and Professional Education. Technical and Vocational Education and Training: Issues, Concerns and Prospects*, vol 23, 589-606. Springer, Cham.
- Cameron, R. (2011). Australia: An overview of 20 years of research into the recognition of prior learning (RPL). En J. Harris, M. Breier and C. Wihak (eds.), *Researching the recognition of prior learning: International perspectives*, 14-43. Leicester: NIACE.

- Castellano, M., Stringfield, S., & Stone, J. (2003). Secondary career and technical education and comprehensive school reform: implications for research and practice. *Review of Educational Research*, 73(2), 231-272.
- CEDA (2016). *VET: Securing Skills for Growth*, CEDA–Committee for Economic Development of Australia. Melbourne: CEDA. Recuperado de <https://www.ceda.com.au/Research-and-policy/All-CEDA-research/Research-catalogue/VET-skills-for-growth>
- CEDEFOP (2016). *Country report: Belgium-Flanders*. Update to the European inventory on validation of non-formal and informal learning. ICF. Recuperado de <http://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/validation-non-formal-and-informal-learning/european-inventory>
- (2015). *Ensuring the quality of certification in vocational education and training*. Luxembourg: Publications Office. Cedefop research paper; No 51. <http://dx.doi.org/10.2801/25991>
- (2009). *European guidelines for validating non-formal and informal learning*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Recuperado de <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/4054>
- Comisión Externa Formación Técnica (2009). *Bases para una Política de Formación Técnico Profesional en Chile. Informe Ejecutivo*. Santiago: Gobierno de Chile
- Comisión Nacional de Productividad (2018). *Formación de Competencias para el trabajo en Chile*. Recuperado de <http://www.comisiondeproductividad.cl/>
- D’Amico, M., Morgan, G., Robertson, S. & Houchins, C. (2014). An exploration of non credit community college enrollment. *The Journal of Continuing Higher Education*, 62(3), 152- 162.
- De Vries, R. (2010). *Structures of Education and Training Systems in Europe, Belgium-Flemish Community 2009/10*. Recuperado de <https://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/structures-of-education-and-training-systems-in-europe-belgium-flemish-community-200910>
- Dortch, C. (2012). Carl D. Perkins Career and Technical Education Act of 2006: Implementation Issues. *Congressional Research Service*, [www.crs.gov](http://www.crs.gov)

- Duvekot, R. (2014). Lifelong Learning policy and RPL in the learning society: The promise of Faure? En J. Harris, J. Van Kleef, & C. Wihak (eds.), *Handbook of the recognition of prior learning: Research into Practice*, cap. 3. London: National Institute of Adult Continuing Education (NIACE).
- EQAVET (2016). *Report of Belgium (Flanders)*. Recuperado de [https://www.eqavet.eu/Equavet2017/media/Documents/2-BE-\(FL\)\\_Final-EQA-VET-country-information-update.pdf](https://www.eqavet.eu/Equavet2017/media/Documents/2-BE-(FL)_Final-EQA-VET-country-information-update.pdf)
- Flemish Public Administration (2011). *Vocational Education and Training in Flanders*. Recuperado de <https://www.vlaanderen.be/en/publications/detail/vocational-education-and-training-in-flanders>
- Fundación Chile (2017). *Hacia un sistema de formación para el trabajo en Chile: rol de los sectores productivos*. Comisión de Productividad CPC. Recuperado de <https://fch.cl/recurso/desarrollo-humano/resumen-hacia-sistema-formacion-trabajo-chile-rol-los-sectores-productivos/>
- Gaete, M., & Morales, R. (2011). Articulación del sistema de educación superior en Chile: posibilidades, tensiones y desafíos. *Calidad en la Educación*, 35, 51-89.
- Grubb, N., Badway, N. & Bell, D. (2003). Community College and the Equality Agenda: The Potencial of Non Credit Education. *The Annals of The American Academy of Political and Social Science*, 586(1), 218-240. doi: 10.1177/0002716202250226
- Hyslop-Margison, E. J. (2000). The Employability Skills Discourse: A Conceptual Analysis of the Career and Personal Planning Curriculum. *The Journal of Educational Thought (JET)/Revue de la Pensée Educative*, 34(1), 59-72.
- Kloppenborg, P. (2010). Higher education in TAFE: A new 'Mixed Sector' library paradigm. *Australian Academic & Research Libraries*, 41(3), 192-206.
- Kotamraju, O. (2012). Vocational Education and Training (VET) Quality and Evaluation: Its Place in the US Community College. En A. Barabasch & F. Rauner (eds.), *Work and Education in America*, 195. Technical and Vocational Education and Training: Issues, Concerns and Prospects 15.
- Kuczera, M. & Field, S. (2013). *A Skills beyond School Review of the United States*. OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing.

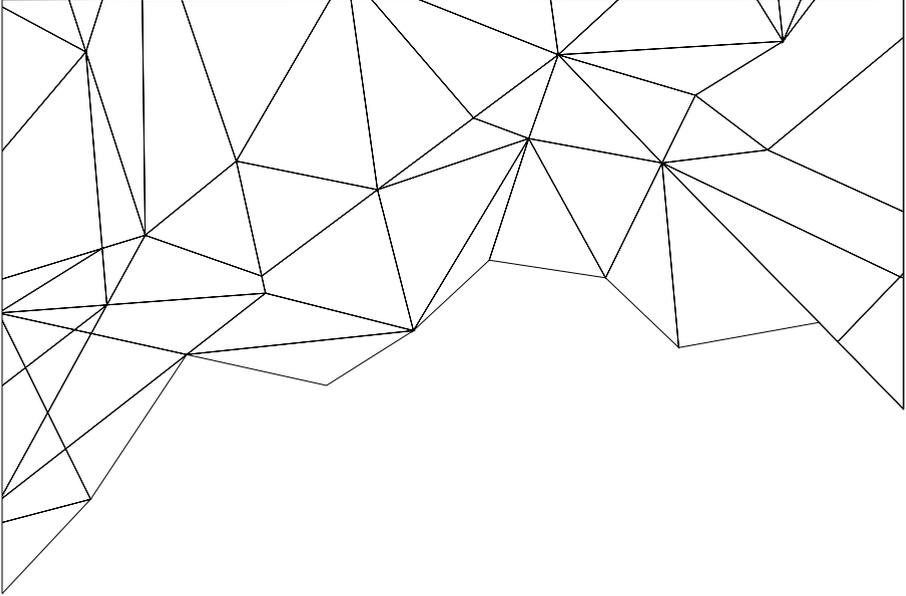
- Levy, J. S. (2008). Case studies: Types, designs, and logics of inference. *Conflict Management and Peace Science*, 25(1), 1-18.
- Ley de Capacitación y Empleo (N° 19.518). Diario Oficial, Santiago de Chile, 14 de octubre de 1997.
- Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (N° 18.962). Ministerio de Educación, Santiago de Chile, 10 de marzo de 1990.
- Ley Sistema Nacional de Certificación de Competencias Laborales (N° 20.267). Diario Oficial, Santiago de Chile, 25 de junio de 2008.
- Lumina Foundation (2017). *Lumina Foundation Strategic Plan for 2017 to 2020*. Recuperado de <https://www.luminafoundation.org/resources/lumina-foundation-strategic-plan-for-2017-to-2020>
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative research design: An interactive approach*. Applied Social Research Methods Series, vol. 41. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- McMillan, G., Kinnear, S. & Babovic, N. (2015). Comprehensive universities and the role of the national TAFE system: the CQUniversity context. En L. O'Connor & M. Ackehurst (eds.), *The 23rd National Vocational Education and Training Research Conference 'No Frills': refereed papers*, 16-25. Published by NCVER.
- Miranda, M. (2003). Transformación de la educación media técnico-profesional. En C. Cox (ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago de Chile: Universitaria, 375- 417.
- Moodie, G. & Wheelahan, L. (2009). The Significance of Australian Vocational Education Institutions in Opening Access to Higher Education. *Higher Education Quarterly*, 63(4), 356-370.
- MSCHE [Middle States Commission on Higher Education] (2017). *The MSCHE defined*. Recuperado de <http://www.msche.org/?Nav1=ABOUT&Nav2=MISSION>
- Musset, P (2013). *A Skills Beyond School Commentary on Flanders*. OECD Reviews of Vocational Education and Training. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/ASkillsBeyondSchoolCommentaryOnFlanders.pdf>

- NCVER (2016). *Total VET students and courses 2016. Australian vocational education and training statistics. Informing Policy and Practice in Australia's Training System*. Published by National Centre for Vocational Education Research.
- Norma Chilena de la Calidad para OTEC (NCh2728), Diario Oficial, Santiago de Chile, 19 de mayo de 2003.
- OCDE (2015). *OECD Reviews of Vocational Education and Training. Key Messages and Country Summaries: Australia*. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/publicationsworkingpapersblogsandvideos.htm>
- (2003). *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations, DeSeCo*. “Summary of the final report: Key Competencies for a successful life and a well-functioning society”. Paris: OECD.
- Paredes, R., & Sevilla, M. P. (2015). Reforma de la Educación Superior Técnico-Profesional. En Sánchez I. (ed), *Ideas en Educación. Reflexiones y Propuestas desde la UC*, 317-345, Colección Estudios en Educación. Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Puukka, J. (2012). *Post-Secondary Vocational Education and Training: Pathways and Partnerships*. Higher Education in Regional and City Development, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264097551-en>.
- Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2008). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Sevilla, M. P., Farías, M., & 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. Springer Science+ Business Media.

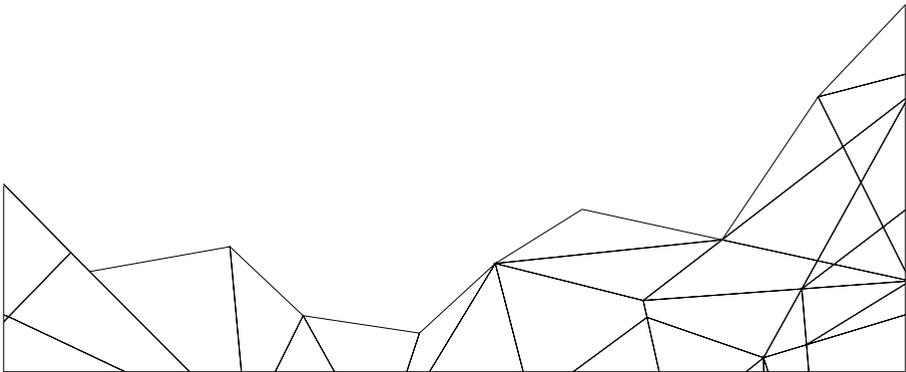
- Solar, M., Sánchez, J., Zúñiga, M., Álvarez, S., Herrera, R., González, E., et al. (2013). Conceptualización y algunos ejemplos de experiencias internacionales sobre articulación entre pregrado y postgrado. En CINDA (ed.), *Articulación entre el pregrado y el postgrado: experiencias universitarias*, 17-48. Santiago de Chile: CINDA.
- UNESCO (2015). *Propuesta de revisión de la recomendación revisada de 2001 relativa a la Enseñanza Técnica y Profesional*. Conferencia General, 38° Reunión-Paris. Recuperado de [unesco.org](http://unesco.org)
- UNESCO & Institute for Education (UIL) (2015). *Global Inventory of Regional and National Qualifications Frameworks*. Volume II: National and Regional Cases. Recuperado de [uil.unesco.org](http://uil.unesco.org)
- (2012). *UNESCO guidelines on the recognition, validation and accreditation of the outcomes of non-formal and informal learning*. Recuperado de [uil.unesco.org](http://uil.unesco.org)
- UNESCO-UNEVOC (2015). *World TVET Database. Country Profiles: Australia*. Compiled by: International Centre for Technical and Vocational Education and Training. Validated by: National Centre for Vocational Education Research (NCVER).
- Valenzuela, I., MacIntyre, D., Klein-Collins, B. & Clerx, J. (2016). *Prior Learning Assessment and Competency-Based Education: An Overview of Programs, Policies, and Practices*. Research and Planning Group for California Community Colleges (RP Group). Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED570321>
- Van Kleef, J. (2014). Quality in PLAR. En J. Harris, J. Van Kleef, & C. Wihak (eds.), *Handbook of the recognition of prior learning: Research into Practice*, cap. 8. London: National Institute of Adult Continuing Education (NIACE).
- Van Noy, M. & Jacobs, J. (2009). The Outlook for Non-Credit Workforce Education. *New Directions for Community Colleges*, vol. 2009, 146, 87 – 94.
- Werquin, P. & Wihak, C. (2011). Islands of Good Practice: Recognising Non-formal and Informal Learning. En J. Harris, M. Breier and C. Wihak (eds.), *Researching the recognition of prior learning: International perspectives*, 161–17. Leicester: NIACE.

- Werquin, P. (2014). RPL, labour markets and national qualifications frameworks: A policy perspective. En J. Harris, J. Van Kleef, & C. Wihak (eds.), *Handbook of the recognition of prior learning: Research into Practice*, cap. 4. London: National Institute of Adult Continuing Education (NIACE).
- (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.
- (2008). Recognition of non-formal and informal learning in OECD countries: A very good idea in jeopardy. *Lifelong Learning in Europe*, 3, 142–9.
- Wong A. (2014). Recognition of Prior Learning and social justice in higher education. En J. Harris, J. Van Kleef, & C. Wihak (eds.), *Handbook of the recognition of prior learning: Research into Practice*, cap. 7. London: National Institute of Adult Continuing Education (NIACE).
- Xu, D. & Ran, X. (2015). Non credit education in community college: students, course enrollment and academic outcomes. *Community College Research Center*. CCRC Working Paper No. 84.
- Yin, R. K. (1989). *Case Study Research: Design and Methods, Applied social research Methods Series*. Newbury Park CA: Sage.





**ANEXOS**





## **Anexo 1**

### **Pauta de entrevista. Casos nacionales**

---

#### *Presentación de la investigación*

- Presentación investigadora
- Contexto y objetivos de investigación
- Propósito entrevista
- Referencia criterios de elegibilidad

#### *Contexto iniciativa*

- Antecedentes de origen iniciativa
- Currículum: modelo competencias, procesos y referentes diseño, estructura modular
- Perfil institucional: composición etaria, socioeconómica, régimen vespertino/diurno
- Interacción áreas: académica-OTEC, curricular-disciplinar
- Alcance temporal: inicio, duración, término
- Alcance institucional: región, sede, área, programa
- Arreglo interinstitucional: público, empresas, organismos sectoriales, roles, convenios

#### *Diseño*

- Equipo: composición, cargos, roles, afiliación
- Misión: público objetivo, propósitos, financiamiento
- Fases y procedimientos
- Instrumentos y dispositivos
- Mecanismo: convergencia, equivalencia, RAP
- Relación oferta regular
- Relación certificación laboral
- Resultados esperados: flexibilización, reducción carga/duración/aran-  
cel
- Costos

*Evaluación-balance*

- Resultados académicos: tasas de admisión, promoción/titulación, asistencia y logro
- Dificultades enfrentadas
- Aprendizajes adquiridos
- Percepción institucional
- Proyecciones y escalabilidad
- Desafíos
- Experiencias o conexiones adicionales

*Política pública*

- Barreras y facilitadores
- Vacíos y tensiones
- Percepción de instituciones
- Calidad

*Recomendaciones*

## **Anexo 2**

### **Presentación de casos nacionales**

---

#### **I. Caso número 1**

##### **I.1. Características de la institución**

CFT de la región de la Araucanía asociado a una universidad estatal y con tres años de acreditación. Cuenta con dos sedes en las ciudades de Temuco y Angol. Su matrícula de 1.200 estudiantes se concentra principalmente en carreras de las áreas de salud (41%), educación (25%) y administración (13%). El 45% de sus estudiantes tienen 25 o más años y el 52% cursa sus carreras en jornada vespertina. El CFT cuenta también con el giro de OTEC cuya unidad es la encargada de ejecutar cursos de formación continua en las mismas áreas de su oferta de carreras técnicas, pero sin conexión con su oferta regular de programas.

##### **I.2. Vinculación entre carreras TNS y espacios no-formales e informales de aprendizajes**

###### **I.2.1. Reconocimiento de aprendizajes relevantes (RAP) individual**

El reglamento académico de la institución establece la opción de reconocer conocimientos adquiridos a través de la formación no-formal o de la experiencia laboral que se asemejen a los contenidos de una determinada asignatura o módulo. Para ello los estudiantes matriculados en la institución deben elevar una solicitud a la institución, certificar su experiencia laboral relacionada y someterse a un examen de conocimientos relevantes con la opción de validar hasta el 50% del total de los módulos o unidades de aprendizajes mínimos de su carrera. Sin embargo, esta opción que permite la reducción de carga académica sin asociarse a una disminución de aranceles es poco utilizada por los estudiantes, registrándose en los últimos años solo dos casos asociados a carreras del área de agropecuaria.

Las orientaciones para el reconocimiento de módulos se encuentran establecidas en el Manual de Procedimientos de Convalidación, Homologación y Exámenes de conocimientos relevantes que se regula por el Reglamento Académico del CFT.

###### **I.2.2. Reconocimiento de aprendizajes relevantes (RAP) en convenio con empresas**

Para dar respuesta a las demandas de su entorno, y en base a su oferta de carreras establecidas, el CFT desde el 2016 está avanzando en la implementación de procesos RAP dirigidos a grupos de trabajadores vinculados a una misma empresa o institución. Estos procesos requieren la conformación de un equipo *ad-hoc* en la institución compuesto por especialistas tanto en el ámbito de la formación como provenientes del mundo de trabajo, los que tienen a cargo la revisión de antecedentes de los postulantes en base a una rúbrica

preestablecida y la realización de entrevistas en las que se evalúa la experiencia práctica de los mismos. Solo en caso de presentarse dudas respecto a los aprendizajes previos de los postulantes, éstos son sometidos a un conjunto de pruebas de conocimientos relevantes que deben ser aprobadas para acceder al programa especial que permite la reducción del tiempo de estudios en un año. El proceso considera también cursos de nivelación para los trabajadores que reprueben un máximo de dos de estas pruebas, para que puedan acceder al programa en iguales condiciones que su grupo.

La experiencia pionera en procesos RAP como el descrito se realizó en el marco de un convenio con la Fundación Integra que permitió a las trabajadoras de esta institución validar su experiencia laboral para obtener el título de TNS en Educación Parvularia. De 40 trabajadoras que iniciaron el proceso, 23 lo concluyeron ingresando directamente al segundo año de sus carreras. Finalmente, 21 estudiantes de este grupo se titularon.

### **I.2.3. Codificación SENCE de módulos de carreras TNS**

Hasta el 2012 los módulos de algunas carreras de la institución contaban con código SENCE para que trabajadores dependientes pudieran financiar sus estudios haciendo uso de la franquicia tributaria de sus empresas. Sin embargo, la institución optó por no volver a someter las mallas curriculares de sus carreras a la evaluación del Ministerio de Educación para la renovación de estos códigos, principalmente porque los costos y tiempos involucrados en este proceso no se justificaba con la demanda asociada. En 5 años de vigencia de estos códigos, solo tres estudiantes cubrieron parte del arancel de sus carreras a través de este mecanismo de financiamiento.

A juicio de los informantes, un camino más efectivo pero todavía no explorado por el CFT, es el levantamiento de una oferta de cursos de capacitación vinculados a sus carreras técnicas que tengan código SENCE y que luego sean validados por exámenes de conocimientos relevantes.

### **I.2.4. Uso del catálogo de competencias de ChileValora**

El CFT ha suscrito un convenio con ChileValora para el uso de los perfiles ocupacionales contenidos en su catálogo como referentes del diseño y rediseño de las mallas de sus carreras. Sin embargo, estos perfiles son solo un insumo más de este proceso, ya que muchas veces resultan muy específicos o están asociados a niveles muy bajos de competencias, según lo expresan los informantes.

## **II. Caso número 2**

### **II.1. Características de la institución**

CFT con cinco años de acreditación, vinculado a una universidad tradicional y con sedes en las regiones de Antofagasta, Coquimbo y Bío-Bío. Su matrícula es de alrededor 4.356 estudiantes y se concentra principalmente en carreras del área de tecnología (68%), educación (13%) y administración (12%). Está inscrito en el registro nacional de organismos técnicos de capacitación (OTEC), brindando cursos de formación continua y entrenamiento especializado a empresas de las regiones en las que se encuentran ubicadas sus sedes.

### **II.2. Vinculación entre carreras TNS y espacios no-formales e informales de aprendizajes**

#### **II.2.1. Reconocimiento de aprendizajes previos (RAP) individual y en convenio con empresas**

La primera experiencia de la institución en procesos RAP fue en el marco del Programa Chile Califica como integrante de la Red Acuícola Atacama-Coquimbo (Aquanorte) que, en el año 2003, se adjudicó un proyecto birregional para desarrollar programas de formación con enfoque de competencias que contemplaban mecanismos RAP para los trabajadores del sector. Posteriormente, esta experiencia fue replicada por la institución en aquellos instructores con experiencia y conocimientos para desempeñarse como tales, pero que no contaban con un título de educación superior. Para validar sus aprendizajes previos se diseñó un proceso tipo que incluye la presentación de un portafolio de evidencias de parte de los trabajadores para demostrar que están en posesión de experiencias laborales relacionadas con las áreas del programa al que postulan. A esta etapa le sigue una entrevista con un especialista de la institución en la que se determina si se requiere o no de una examinación a través de ejercicios programados, solo en caso de existir dudas respecto del nivel de profundidad y amplitud de los aprendizajes previos del trabajador. Con los resultados obtenidos se identifican los módulos del plan de estudio a ser reconocidos. Toda la información es sistematizada en una base de datos del RAP que da trazabilidad y transparencia al proceso.

El RAP así definido es utilizado tanto por trabajadores que lo solicitan individualmente o por vía de admisión especial como en el marco de convenios con empresas para grupo de trabajadores con un mismo perfil de entrada. En el primer caso, su frecuencia ha sido baja y resulta solo en una disminución de la carga académica semestral para los trabajadores, sin traducirse en una baja de aranceles. En el segundo caso, las experiencias han acontecido en las áreas de minería y educación y se han vinculado a la oferta de programas cerrados para el grupo de trabajadores donde el RAP ha permitido la reducción de las carreras en al menos un semestre con la consecuente reducción de los aranceles asociados. En el 2017, 94 asistentes de educación de establecimientos educativos municipales ingresaron a la carrera de TNS de educación general a través de un convenio con su institución sostenedora.

## **II.2.2. +Capaz con Continuidad de Estudios**

En el marco del concurso 2016, el CFT ha implementado planes formativos del programa +Capaz en la modalidad abierta articulado con carreras TNS en Electricidad y Electrónica Industrial. Se ofertaron 25 cupos, de los cuales fueron llenados 20 en la primera etapa de formación del oficio. Sin embargo, solo 8 beneficiados del programa continuaron con su carrera y aspiran a obtener la titulación respectiva.

El oficio en Electricista Instalador con Manejo de Software e Interpretación de Planos fue diseñado a partir de una combinación de módulos de la malla curricular de la carrera TNS asociada, por lo que no se requirió de ajustes curriculares para la continuidad de estudios. El perfil del alumnado que accedió al programa y su baja motivación y compromiso con los estudios, incidió a juicio de la institución, en la alta deserción registrada.

## **II.2.3. Uso del catálogo de competencias de ChileValora**

El CFT interesado en certificar externamente los avances en la formación de sus estudiantes, especialmente en casos de abandono temprano, ha iniciado un proceso de mapeo de equivalencia de sus mallas curriculares con los perfiles profesionales contenidos en el catálogo de competencias de Chile-Valora. Los avances principales están en el área de minería identificándose que, si bien ciertos módulos están en directa correspondencia, gran parte de ellos contienen competencias que apuntan a niveles de cualificaciones superiores.

Se espera que el establecimiento de equivalencia sea posteriormente utilizado como insumo para los procesos de ajuste curricular del CFT. Sin embargo, para una mayor convergencia, se reconoce que es necesario que los perfiles de ChileValora sean ajustados para incluir unidades de competencias laborales más genéricas y no tan específicas.

Por otra parte, uno de los puntos críticos de la certificación de competencias de estudios incompletos para los estudiantes del CFT es el financiamiento de las mismas, ya que en general los trabajadores que optan a ellas cuentan con el beneficio de la franquicia tributaria de su empleador, lo que no aplica al caso de estudiantes que no cuentan con un empleo formal.

## **III. Caso número 3**

### **III.1. Características de la institución**

CFT de la región del Maule con cinco años de acreditación y vinculado a la iglesia católica. Cuenta con tres sedes, 17 planes formativos y una matrícula cercana a los 4.600 estudiantes, de los cuales el 45% cursa carreras en jornada vespertina. Su proyecto educativo, fundado a fines de la década de los 80 para dar respuesta a jóvenes que no tenían oportunidad de ingresar a la educación superior, se sustenta en la vinculación con empresas privadas, organizaciones públicas y liceos técnico-profesionales de su entorno.

Desde 2015, cuenta con un instituto que depende del mismo CFT fundado en el marco de un proyecto MECESUP que genera acciones de formación para el trabajo en oficios requeridos por la industria regional. Previamente, la institución contó con financiamiento de este mismo programa gubernamental para consolidar su modelo educativo en base a un currículo por competencias laborales y diseñar procedimientos para el reconocimiento formal de aprendizajes intermedios de egresados de la EMTP o de trabajadores.

El CFT también está inscrito en el registro de OTEC, con seis cursos activos hasta el 2021 de entre 20 y 61 horas. Estos cursos responden a necesidades de capacitación específica de empresas y constituyen una fuente de generación de ingresos complementaria de la institución.

## **III.2. Vinculación entre carreras TNS y espacios no-formales e informales de aprendizajes**

### **III.2.1. Programas de oficios articulados con carreras TNS**

Los cursos de formación en oficios impartidos por el CFT, a través de su instituto de oficios, responden directamente a la demanda de la industria regional ya que sus perfiles de egreso se asocian a perfiles ocupacionales levantados en directo diálogo con los sectores productivos. Están dirigidos a personas con licencia de educación media que no cuenten con una fuente de ingresos fijo, de manera de apoyarlos a potenciar su empleabilidad, renta y trayectoria laboral.

Un proceso posterior al levantamiento de la oferta de oficios del instituto fue el análisis de la convergencia de sus planes formativos con los programas de estudio de las carreras TNS impartidas por el CFT a fin de identificar equivalencias. En este caso, las evaluaciones de logro de aprendizajes del oficio son la prueba que permite avanzar en la continuidad de la carrera, para lo cual se contempla un proceso interno de reconocimiento, donde los medios de verificación son los libros de clase y las calificaciones obtenidas. En el marco del proyecto MECESUP, a partir del cual se origina el instituto de formación en oficios, se proyecta que al menos un 7% de las personas que logren la calificación de oficios sigan estudios de TNS en el CFT.

Otra de las metas comprometidas se refiere al otorgamiento del certificado de oficios a estudiantes de las carreras TNS que hayan aprobado los módulos del primer año, en el caso que ambas ofertas estén articuladas.

El instituto opera hasta el 2017 con financiamiento MECESUP. Posteriormente, se proyecta una optimización en sus costos al quedar sus programas de formación instalados en la institución, y la búsqueda de financiamiento en el gobierno regional para apoyar su funcionamiento con aranceles eximidos al dirigirse a segmentos vulnerables de la región. Una estrategia alternativa o complementaria es la postulación de sus cursos al programa +Capaz en su línea regular, en caso de que esta continuara en vigencia y admita flexibilidad en sus contenidos.

### **III.2.2. Reconocimiento de aprendizajes previos individual**

El CFT tiene procedimientos RAP bien establecidos que fueron diseñados para el área agroindustrial como parte de un MECESUP del 2012, pero que luego se extendieron a carreras de otras áreas instalándose como una de las vías de admisión especial de la institución. Estos procedimientos están dirigidos tanto a egresados de la EMTP de especialidades a fines a la oferta del CFT, como a trabajadores con experiencia laboral vinculados a la carrera a la cual postulan. Para el caso de estos últimos, el proceso de reconocimiento incluye entrevista informativa con el jefe de carrera, aplicación de pauta autoevaluativa, presentación de portafolio con documentación relevante que respalde la experiencia previa y toma de pruebas teóricas y prácticas (ejercicios programados) por módulo RAP. Si el postulante reprueba estas pruebas tiene la opción de realizar cursos de nivelación de la brecha detectada y tomarlas por segunda vez para aprobar el módulo respectivo. En el caso de los postulantes provenientes de la EMTP el procedimiento excluye la presentación de portafolios, además que los módulos RAP se limitan a aquellos que convergen con los planes de estudios definidos por el Ministerio de Educación.

Sin embargo, pese a su disponibilidad y estandarización, la demanda por procesos es bastante baja tanto de parte de los egresados de la EMTP como de trabajadores en forma individual. Su uso ha sido relevante solo en el marco de programas de formación de oficios para grupos de trabajadores con perfiles similares de una misma empresa o industria. En estos casos, los cursos de oficios se limitan solo a módulos que integran competencias que no han sido logradas previamente por los trabajadores a través de su experiencia laboral, ya que para el resto están disponibles procesos RAP e instancias formativas de nivelación de brechas de más corta duración en caso de que estas existieran. Estos programas de formación de oficios se arman a partir de cursos que son diseñados a la medida de las necesidades de la empresa y están financiados con franquicia SENCE.

Una de las mayores dificultades de estas experiencias formativas que se inician con procesos RAP ha sido la conciliación de horarios para la ejecución de los mismos, debido a rigideces tanto del CFT como de las empresas. En ese sentido, si bien el paso desde el oficio a la carrera de TNS es posible cuando ambos están articulados curricularmente, esta transición es en la mayoría de los casos solo teórica.

### **III.2.3. +Capaz con Continuidad de Estudios**

En línea con su vocación de articular espacios de formación formales y no-formales, el CFT en el marco de la primera convocatoria del Programa +Capaz implementó en una de sus sedes cursos de asistente de inspectoría, asistente de albañil y administrativo de obras que al ser aprobados permitían acceder a carreras TNS acortando su duración de 2 a 2,5 años. Sin embargo, a diferencia de otras experiencias de la institución en estos procesos, ésta fue especialmente desafiante debido al perfil de los estudiantes recibidos, ya que

en la mayoría de los casos tenía largos periodos de desempleo o inactividad, debiendo desplegarse mecanismos de contención pedagógicos y psicológicos. La existencia de becas de arancel y manutención para estos estudiantes financiados por +Capaz en la etapa de la carrera favoreció su permanencia, pero no necesariamente su compromiso académico, registrándose entre ellos altas tasas de reprobación.

### **III.2.4. Uso del Catálogos de Competencias de ChileValora**

El CFT ha explotado el uso de los perfiles ocupacionales del catálogo de ChileValora para el desarrollo de su oferta de oficios; sin embargo, no se ajustan adecuadamente a la demanda del entorno productivo regional por lo que se optó por el levantamiento propio de perfiles. En la región donde el CFT está instalado no existe demanda de parte de las empresas de las certificaciones de ChileValora, existiendo un espacio para que la institución pueda instalar sus certificaciones intermedias de sus programas de TNS.

## **IV. Caso número 4**

### **IV.1. Características de la institución**

CFT acreditado por tres años, vinculado a una cámara industrial y con sedes en las regiones Metropolitana, Valparaíso y Bío-Bío. Su oferta académica consta de 15 carreras TNS de 2,5 años de duración, en cuatro áreas –construcción, salud, social, y gestión y comercio– impartidas en régimen vespertino y diurno, y articuladas por convenio institucional con programas profesionales impartidos en institutos profesionales y universidades. Desde 2015 y por un periodo de tres años se encuentra implementado un proyecto MECESUP que dentro de sus objetivos está el rediseño del currículum de su oferta educativa y la instalación de un modelo de reconocimiento de aprendizajes previos que permita diversificar las vías de acceso a la institución.

Su matrícula de alrededor 3.800 estudiantes está principalmente conformada por trabajadores provenientes de sectores vulnerables que cursan sus carreras en horario vespertino (58%) y cuyo perfil etario es mayoritariamente adulto (el 67% tiene más de 25 años).

Si bien el CFT tiene también el giro de OTEC, no ha existido articulación interna de ella con la unidad académica, ni en términos curriculares ni organizacionales, representando un área funcionalmente independiente y con una oferta propia financiada vía franquicia tributaria, ajustada a la demanda del sector empresarial y que permite a la institución contar con una inyección de recursos diversificada.

## **IV.2. Vinculación entre carreras TNS y espacios no-formales e informales de aprendizajes**

### **IV.2.1. Reconocimiento de aprendizajes relevantes (RAP) individual**

Desde el año 2015 y en el marco del proyecto MECESUP, las mallas curriculares y los programas de estudio del CFT son formulados por objetivos de aprendizaje, transitando hacia un modelo formativo por competencias y modularizado que converge tanto con las bases curriculares nacionales de la EMTP como con el Catálogo de Competencias de ChileValora.

A partir de este rediseño curricular, la institución ofrece la oportunidad de reconocer aprendizajes obtenidos tanto por vía formal y no-formal como informal, a través de la rendición de exámenes transversales correspondientes a las evaluaciones sumativas de las asignaturas que componen cada módulo. La aprobación de estas evaluaciones puede conducir a una reducción máxima del 50% de las mallas de estudio, permitiendo a los estudiantes ingresar directamente al segundo año de las carreras TNS.

El proceso se inicia con la solicitud de este reconocimiento por parte de los postulantes, quienes deben acreditar al menos un año de experiencia laboral pertinente al área, a partir de lo cual se activa un protocolo de evaluación caso a caso, liderado por los jefes de carrera, y que contempla la revisión conjunta de antecedentes en una entrevista personal y la propuesta de un plan de convalidación. El proceso está disponible tanto para trabajadores como para egresados de la EMTP de instituciones educativas en convenio.

En el caso de los trabajadores, se encuentra en curso el diseño de evaluaciones modulares por competencias para reemplazar los exámenes sumativos y, de esa manera, permitir también la eximición de módulos vía homologación de certificados ChileValora.

### **IV.2.2. Reconocimiento de aprendizajes relevantes (RAP) en convenio con empresas**

También en el marco del proyecto MECESUP, se diseñó y piloteó un modelo de RAP en convenio con la Asociación Pro-Funcionarios JUNJI (APROJUNJI) el que permitió validar la experiencia de 11 auxiliares de párvulo y otorgarles el título de TNS en un año.

No obstante, se advierte que dados los costos asociados a la implementación de los procesos RAP, una flexibilización de la malla que se traduce en la reducción del tiempo de las carreras y, por lo tanto, menores ingresos para la institución producto de la baja en aranceles, es poco aplicable para trabajadores que solicitan RAP de manera independiente (no bajo el alero de una organización). En estos casos el resultado del proceso se traduciría únicamente en la reducción de la carga académica, pues los trabajadores deberían insertarse en la oferta regular de la institución. Además, dado que el modelo se encuentra aún en construcción, no es parte de las vías de admisión especial del CFT contempladas para el 2018.

### **IV.2.3. Uso del catálogo de competencias de ChileValora**

Como se menciona antes, en el proceso de rediseño curricular iniciado el 2015, la institución alineó sus mallas a los perfiles de competencia de Chile-Valora. Sin embargo, se advierte que su nivel limita la convergencia a unos pocos módulos, por lo que la reducción de los costos de implementación del RAP por el reconocimiento automático de estos certificados sería marginal para la institución.

## **V. Caso número 5**

### **V.1. Características de la institución**

CFT acreditado por tres años y fundado por interés de una universidad estatal para contribuir a la formación de técnicos de nivel superior y apoyar al sector de servicios en la Región de Valparaíso, particularmente en las áreas de salud, administración, y ciencias sociales y jurídicas. Cuenta con una oferta de 12 carreras, cinco de ellas articuladas con programas universitarios, y una matrícula de poco más de 3.000 estudiantes, de los cuales el 49% corresponde a personas mayores de 25 años y el 56% a inscritos en régimen vespertino.

El CFT propone un modelo educativo orientado al desarrollo de competencias laborales a través de un currículo modular y el aprendizaje experimental, que contempla no solo talleres y simulaciones en el espacio educativo sino también actividades en terreno y prácticas de 500 horas como requisito de titulación, que aseguran la vinculación temprana de los estudiantes con su entorno productivo, favoreciendo así su inserción laboral posterior.

El CFT cuenta también con el giro de OTEC cuya unidad es la encargada de ejecutar cursos cortos de formación continua y de oficios en las mismas áreas de su oferta de carreras técnicas, pero sin conexión con su oferta regular de programas en la mayoría de los casos.

### **V.2. Vinculación entre carreras TNS y espacios no-formales e informales de aprendizaje**

#### **V.2.1. Reconocimiento de aprendizajes relevantes (RAP) individual**

El CFT cuenta con un modelo formativo basado en el concepto de aprendizajes relevantes incorporados como objetivos de aprendizaje en cada uno de los módulos de sus carreras, en función de las competencias declaradas en los perfiles de egreso. Estos objetivos constituyen el resultado esperado del proceso formativo que, al explicitar lo que el estudiante debe estar en condiciones de saber hacer, se asocia a criterios de desempeño que orientan los procesos evaluativos. El uso de este modelo es el que permite el despliegue de procesos RAP en la institución y la certificación del progreso de los estudiantes vista como opciones de salida intermedias, habilitantes para una inserción laboral temprana que permita combinar estudios y trabajo.

Los procesos RAP están disponibles para trabajadores que acrediten experiencia laboral significativa en el área y/o participación formalizada en instancias de capacitación o entrenamiento pertinentes. Poniendo en el centro al estudiante, quien ejerce un rol activo para dar cuenta de sus propios aprendizajes, el proceso diseñado por la institución distingue cinco fases: entrega de información y orientaciones al estudiante sobre el proceso y la metodología; inscripción y solicitud del RAP; proceso de autoevaluación de parte del propio estudiante para mapear los aprendizajes incluidos en la malla que esté en condiciones de demostrar; levantamiento de antecedentes y evidencias a través de instrumentos estandarizados de evaluación de competencias entre los cuales se cuentan exámenes y pautas de entrevista a aplicar por un equipo conformado por dos docentes y el jefe de carrera; y evaluación conjunta del proceso y entrega de resultados. Eventualmente, como fase adicional del proceso los estudiantes pueden optar a cursos de nivelación de las competencias en cuestión.

El propósito y resultado esperado del RAP es la reducción de la carga académica y temporal de los programas y, en virtud de ello, también de los costos asociados mediante un arancel proporcional al itinerario, ajustado en función de las brechas individuales detectadas respecto del perfil de egreso de las carreras TNS. La puesta en marcha del proceso, dado su carácter personalizado, tiene un cobro de \$100.000 por estudiante, el que representa un cargo marginal en contraste con el ahorro potencial al que conduce.

Según el reglamento académico de la institución, la admisión vía RAP exige un nivel de logro mínimo del 80% de los aprendizajes esperados por curso, porcentaje que a su vez representa la proporción máxima de asignaturas y módulos a eximir, dado que el 20% restante corresponde al desarrollo de las competencias genéricas que constituyen el sello formativo institucional. Esta situación no se da en la práctica, ya que el propósito más frecuente de los estudiantes es reducir tanto la duración total de los programas como sus aranceles en un 50%, para cuyo logro parcial la institución dispone de un cobro modularizado que permite amortizar el costo total para ellos.

Cabe señalar que el proceso también está disponible para los egresados de la EMTP en áreas afines provenientes de 10 establecimientos escolares con los cuales se ha establecido una articulación académica pero asociado únicamente a la reducción de arancel vía beca, no a la reducción de la duración de carreras.

## **V.2.2. Reconocimiento de aprendizajes relevantes (RAP) en programas especiales en convenio con empresas**

Los procesos RAP en el CFT han sido mayoritariamente implementados a través de convenios con organizaciones del sector productivo interesadas en certificar grupos de trabajadores a través de la flexibilización de las mallas y la provisión de programas cerrados, diseñados a la medida. Estos programas son factibles de ser implementados en períodos más acotados y a menor costo que la oferta regular.

A partir de los resultados agregados de la implementación colectiva de los procesos RAP, se identifica el nivel de competencias más común entre los trabajadores y se mapea su equivalencia con los aprendizajes esperados de los módulos. Esto permite identificar los módulos de los que pueden eximirse y por tanto no ser incluidos en el programa especial de la carrera TNS, pasando a ser parte de los requisitos de admisión del perfil de ingreso.

Es en este contexto que el proceso de RAP suele incorporar la fase adicional de cursos de nivelación para trabajadores que no muestren dominio de las competencias que correspondan a los aprendizajes esperados convalidados en el programa. Esta nivelación puede ser cursada en los módulos de la oferta regular de la carrera o bien, a través de cursos *ad-hoc* en la medida en que el diagnóstico de brechas comunes entre los trabajadores justifique un diseño e implementación especial.

Dado un diseño convenido que especifica tanto el público objetivo como el número y tamaño de las secciones a implementar, para ser costo-efectividad, los programas especiales requieren sostenerse por un período determinado, en cuyo contexto la nivelación provee un mecanismo secuencial para asegurar la proyección de su provisión en el tiempo, posibilitando la integración sucesiva de cohortes de trabajadores una vez que alcanzan el nivel de competencias mínimas.

En el presente tres carreras del área de la salud presentan este tipo de programas en ejecución, los que a la fecha han beneficiado a más de 200 trabajadores. La provisión de estos programas puede incluir descuentos por franquicia tributaria para los cursos de nivelación en la medida que sus módulos cuentan con codificación SENCE.

### **V.2.3. Codificación SENCE de módulos de carreras TNS**

Si bien la oferta de educación continua del CFT no está articulada con los módulos de las carreras TNS de la institución, en el contexto de programas especiales, la oferta de ciertos módulos como cursos de nivelación ha contado con código SENCE. Esto, producto de la singular configuración organizacional de la implementación de estos programas que involucra el trabajo conjunto de la subdirección académica, a cargo del diseño, y la dirección de capacitación y formación continua, responsable de su ejecución.

### **V.2.4. Uso del catálogo de competencias de ChileValora**

A partir de un convenio suscrito con ChileValora en 2017, enmarcado en su Plan de Desarrollo Institucional 2016-2020, el CFT proyecta permitir a los estudiantes que cursan carreras TNS alineadas con los perfiles ocupacionales del catálogo nacional optar a certificaciones laborales intermedias que pueden hacer más viable su inserción laboral temprana. Adicionalmente, permitirá a trabajadores que porten dichas certificaciones, homologar los módulos asociados de las carreras respectivas.

Con foco en la industria regional, la implementación inicial de este convenio se llevará a cabo en los sectores de logística y comercio exterior, con la colaboración de empresas y asociaciones gremiales de las mismas. El convenio contempla la reducción tanto de la carga académica y la duración total de los programas, como de los costos asociados mediante arancel proporcional, para los trabajadores vinculados a dichas empresas y, a su vez, promover la inserción laboral vía certificación de los egresados de esas carreras impartidas en modalidad abierta.

## **VI. Caso número 6**

### **VI.1. Características de la institución**

IP de la Región Metropolitana con tres años de acreditación y orientado a la formación de jóvenes y adultos trabajadores en las áreas de administración y tecnologías. Su modelo educativo se basa en la formulación de programas de estudios y jornadas flexibles, modularizadas y con sistema de certificación progresiva y salidas intermedias. En coherencia con ello su matrícula de alrededor de 3.000 estudiantes se concentra principalmente en programas impartidos en modalidad vespertina (85%) y corresponde en un 67% a estudiantes mayores de 25 años.

El IP cuenta con una OTEC integrada a la Dirección de Educación Continua, dependiente de la Vicerrectoría Académica, que se encarga de ejecutar las actividades de capacitación, algunas de ellas articuladas con su oferta de programas regulares.

### **VI.2. Vinculación entre carreras TNS y espacios no-formales e informales de aprendizajes**

#### **VI.2.1. Programas de capacitación, con o sin franquicia tributaria, susceptibles de ser articulados con programas regulares de educación superior**

El modelo educativo del IP se basa en planes de estudio estructurados en forma modular sobre la base de agrupación de asignaturas y actividades de aprendizajes conducentes a un perfil ocupacional susceptible de una certificación independiente y subordinado al perfil de egreso correspondiente a la titulación técnica o profesional de que se trate. Esta estructura permite que los distintos módulos puedan ser agrupados y concebidos como cursos independientes no conducentes a título y ofertados a través de la OTEC como actividades de capacitación o de educación continua. De ese modo, al ser dichos cursos parte del plan de estudio de las carreras, los estudiantes que los aprueban tienen abierta la opción homologar estos módulos o cursos con asignaturas equivalentes del plan de estudios de una carrera técnica o profesional. Esto es posible porque dentro de sus políticas, el IP tiene establecido que los módulos no conducentes a título son evaluados y consignados en el sistema de registros académicos y evaluación de aprendizajes de la institución

de manera similar a aquellos que componen su oferta académica regular. Según los registros del Ministerio de Educación, en el 2017, 106 estudiantes de este IP accedieron a sus carreras a través de la vía de admisión especial. Solo algunos casos excepcionales, alumnos ingresados por esta vía optaron por la homologación de cursos impartidos por la propia institución que les ha permitido reducir la carga académica de sus carreras, pero no acortarlas en tiempo. En otros casos se ha tratado de modalidades tradicionales de validación de estudios, tales como: convalidación y examen de conocimientos relevantes.

### **VI.2.2. Cursos con franquicia tributaria en programas cerrados a empresas**

Uno de los desarrollos recientes del IP es el diseño y ejecución de un modelo de programa formativo articulado al título de TNS cerrado a empresas y en directa respuesta a las demandas específicas de formación de sus trabajadores. El programa del modelo difiere de la oferta académica regular de la institución en la implementación de su plan de estudios que contempla instancias formativas en los puestos de trabajo y se organiza en base a cursos que responden a los mismas competencias y resultados de aprendizajes previstos en las asignaturas tradicionales, pero adecúan las experiencias de aprendizaje a las actividades y procesos productivos propios de la empresa. En estos cursos el logro de competencias es evaluado periódicamente a través de un conjunto de dispositivos que incluyen el encargo de tareas particulares en las empresas con instrumentos de evaluación equivalentes a los empleados en la docencia regular. El modelo de programa contempla la codificación SENCE de algunos de los cursos que lo componen de manera tal que las empresas pueden hacer uso del beneficio de la franquicia tributaria para financiar parcialmente la formación de sus trabajadores, sea que alcance o no a completar el plan de estudios de la carrera en cuestión.

La primera experiencia de implementación del modelo de un programa formativo para empresa, aún en ejecución, cuenta con la participación de un grupo de 12 trabajadores que se desempeñan como operadores en su empresa y aspiran a articular el título Técnico de Mantenimiento Mecánico.

### **VI.2.3. +Capaz con continuidad de estudios**

La institución también ha implementado planes formativos del programa +Capaz en la modalidad abierta articulados con carreras TNS en el marco de los concursos de los años 2015 y 2016. Los planes formativos de oficios se diseñaron a partir de módulos de competencias técnicas de su oferta regular de carreras TNS por lo que la articulación con éstas no implicó ajustes curriculares. Asimismo, al término de cada módulo los logros de aprendizaje de los estudiantes fueron evaluados para contar con antecedentes necesarios para su posterior convalidación con las carreras técnicas asociadas.

Durante la etapa del oficio, los estudiantes que participaron del programa cursaron sus módulos de forma secuencial y en grupos cerrados lo que facilitó su experiencia formativa. Ambos aspectos cambiaron al inicio de la etapa de la carrera TNS, ya que se acoplaron al resto de los estudiantes de la institución en cursos regulares donde los módulos se ofrecen ya no de forma secuencial sino paralela a lo largo de todo el semestre académico.

Tres han sido las carreras TNS ofrecidas en articulación con oficios de +Capaz: Técnico en Gestión Financiera, Técnico en Gestión en Recursos Humanos y Analista Programador Mención Aplicaciones Móviles y Web. En total han ingresado 162 estudiantes por esta modalidad, de ellos 97 continúan en sus carreras.

#### **VI.2.4. Reconocimiento de aprendizajes previos (RAP)**

Otra vía de valoración académica de aprendizajes alcanzados mediante la educación informal (experiencia laboral), enseñanza no formal (capacitación) u otros niveles de la enseñanza formal (enseñanza media técnico profesional), se encuentra establecida en el Reglamento Académico bajo la forma de Reconocimiento de Aprendizajes Previos, RAP individual. En el caso de aprendizajes alcanzados en la experiencia laboral se trata de una modalidad poco utilizada por los estudiantes y se restringe a unas pocas carreras del área comercial. Dependiendo de la evidencia presentada, los estudiantes pueden solicitar ser sometidos a un Examen de Conocimientos Relevantes para acreditar que alcanzan el nivel equivalente de los aprendizajes esperados de un módulo del programa formativo. Quienes aprueban estas exámenes reducen su carga académica semestral y son sujetos a los mismos aranceles cobrados a estudiantes que cursan todos los módulos de la carrera.

#### **VI.2.5. Uso del Catálogos de Competencias de ChileValora**

El IP considera los perfiles ocupacionales del Catálogo de Competencias Laborales de ChileValora como referentes en los procesos de diseño y rediseño de sus programas de estudios afines. Asimismo, el Catálogo de Competencias transversales para la empleabilidad de esta institución pública, fue un insumo relevante en la reciente reformulación de los módulos que componen el Programa de Formación General que son integrados a toda su oferta académica. Sin embargo, la convergencia final de los planes de estudio de sus carreras con las unidades de competencia laborales de ambos catálogos no está mapeada y por lo tanto no es explícita.

## **VII. Caso número 7**

### **VII.1. Características de la institución**

Instituto Profesional acreditado por siete años con 16 sedes ubicadas en las principales ciudades del país, algunas de las cuales operaron hasta 2017 bajo la figura legal de CFT, compartiendo la misma administración y denominación. Su matrícula cercana a los 99.000 estudiantes es en un 72% menor a los 25 años, y solo un 35% de ella cursa sus carreras TNS y profesionales en jornada vespertina. Si bien su oferta académica se extiende en las distintas áreas de conocimiento y sectores económicos, más del 64% se concentra en las de administración y comercio, y tecnología.

La institución cuenta con una unidad de educación continua que está registrada como OTEC, pero cuya oferta formativa de cursos y diplomados que pueden ser financiados con franquicia tributaria SENCE, no está conectada con sus programas regulares conducentes a títulos TNS y profesionales.

En 2012 ejecutó con financiamiento MECESUP un proyecto de mejoramiento institucional para sistematizar, a través del diseño y validación, un mecanismo institucional de reconocimiento de aprendizajes previos desde la experiencia laboral. El modelo diseñado fue integrado más tarde dentro de la estrategia de movilidad estudiantil de la institución en el marco de un nuevo proyecto MECESUP de 2014 sobre flexibilidad y armonización curricular de un modelo educativo por competencias.

### **VII.2. Vinculación entre carreras TNS y espacios no-formales e informales de aprendizajes**

#### **VII.2.1. Reconocimiento de aprendizajes previos por experiencia**

Dentro de su estrategia de movilidad estudiantil, la institución cuenta con procedimientos RAP para egresados de un grupo reducido de liceos de EMTP y para trabajadores con experiencia laboral afín a un subconjunto de carreras TNS y profesionales impartidas por la institución (12, de una oferta total de 83 programas).

En el caso del RAP por experiencia, el proceso se inicia con una etapa de autoevaluación reflexiva, en la que el postulante debe describir su desempeño en diferentes espacios (formal, no-formal e informal) e identificar las competencias relacionadas con la carrera que desea cursar y que declara haber adquirido. Esta información es completada con evidencia que dé cuenta del logro de los aprendizajes que declara, entre ellos contrato de trabajo, descripción del cargo, capacitaciones, programas de asignaturas cursadas en otras instituciones de educación superior. La autoevaluación y el informe de evidencias son revisados por el docente evaluador quien complementa la información con una entrevista, instancia en la que realiza preguntas claves para validar el nivel de logro de aprendizajes y revisar si es posible convalidar asignaturas. En el diseño original el proceso contemplaba la realización de exámenes a través de pruebas escritas, pero éstas fueron suprimidas

porque en la mayoría de los casos no aportaban información adicional a la recabada durante las entrevistas. Además, a partir del seguimiento que se realizó a los estudiantes admitidos vía RAP, se verificó que sus resultados fueron positivos en términos de retención y desempeño académico, lo que le llevó a transitar a una vía más fluida de reconocimiento.

Solo cuando todas las asignaturas del primer semestre de las carreras son aprobadas por procesos RAP, el estudiante puede acortar el tiempo de sus estudios y reducir el costo de su carrera. Sin embargo, esto es altamente improbable, ya que en la práctica los resultados del RAP solo se traducen en una menor carga académica para los estudiantes sin bajas de arancel asociadas.

Los procesos RAP por experiencia laboral son valorados por la institución porque permiten que los postulantes se incorporen a un programa conducente a título de nivel superior en secciones ya existentes que producto de la deserción propia del avance curricular, cuentan con cupos disponibles. Adicionalmente, con la presencia de estudiantes con experiencia laboral relevante, la dinámica de las clases se ve enriquecida según lo manifiestan los docentes. Sin embargo, el ingreso al IP por esta vía especial de admisión es casi anecdótica, considerando que desde su implementación menos de un centenar de estudiantes la ha utilizado. La institución reconoce que ante el costo que implica el proceso tanto para el estudiante como para la institución, y a su vez la inexistencia de políticas públicas e incentivos que potencian el reconocimiento de aprendizajes previos, no ha sido posible incrementar significativamente la matrícula de la institución por esta vía.

### **VII.2.2. Uso del Catálogos de Competencias de ChileValora**

En 2015 el IP suscribió un convenio de colaboración con ChileValora para la ejecución de acción es de interés común orientadas a trabajar en procesos de articulación, iniciando con una carrera TNS del sector de administración para, a partir de ello, elaborar una propuesta curricular que considere mecanismos de reconocimiento de aprendizajes previos y alternancias y salidas intermedias asociadas a perfiles ocupacionales de ChileValora. Sin embargo, los avances de este convenio han sido limitados, principalmente por la existencia de aproximaciones técnico-metodológicas diferentes entre ambas partes para el levantamiento de perfiles ocupacionales y su posterior traducción a programas formativos.

El IP tiene bien estandarizado e instalado un proceso de diseño de planes de estudio y de construcción de herramientas curriculares, instruccionales y de evaluación asociadas, consistente con su modelo educativo institucional que difiere en sus fundamentos con la propuesta de ChileValora. Adicionalmente se señala que la propuesta del catálogo de competencias contendría perfiles ocupacionales bastante atomizados y restringido a cierto tipo de empresas, mientras que los programas de estudio del IP apuntan a responder a los requerimientos que son transversales en la industria. En ese sentido, incitan a que ChileValora avance en la construcción de nuevos perfiles con un paraguas sectorial.

## **VIII. Caso número 8**

### **VIII.1. Características de la institución**

Fundado hace casi 30 años, bajo el alero de una universidad tradicional chilena, la institución contempla una oferta de 39 programas en 8 áreas académicas, de los cuales 24 están acreditados y 29 conducen a títulos TNS. Concentra una matrícula de alrededor de 10 mil alumnos, los que se distribuyen en tres sedes, todas ubicadas en regiones de la zona sur del país. Esta matrícula es principalmente diurna (97,4%) y compuesta por estudiantes menores de 25 años (73,4%).

### **VIII.2. Vinculación entre carreras TNS y espacios no-formales e informales de aprendizajes**

En el marco de dos proyectos MECESUP enfocados en la articulación con el nivel secundario, el IP inicia el 2012 un proceso de ajuste curricular, instalando el modelo de competencias e introduciendo el diseño modular en su oferta de carreras. A partir de este contexto se gesta la iniciativa de diseñar y someter a prueba un sistema de RAP para avanzar en la articulación con el espacio no-formal e informal.

En una iniciativa reciente que contó con la asesoría técnica de la Fundación Chile, el IP diseñó un modelo de RAP que piloteó en un grupo de 15 trabajadores, certificando el dominio de competencias correspondientes a tres módulos de TNS. Si bien esto permitió ofrecer a 14 de ellos un plan de convalidación que reducía la duración total del programa, la inscripción y matrícula se hizo efectiva únicamente en un caso. Aun así, logrando dar cuenta de las competencias de los participantes en el proceso, esta experiencia piloto permitió validar el procedimiento de evaluación utilizado, el que en virtud de su estandarización y sistematización en instructivos se decide implementar a partir del año académico en curso.

#### **VIII.2.1. Reconocimiento de aprendizajes relevantes (RAP) individuales**

Actualmente, el sistema RAP está disponible para 9 de las 29 carreras TNS del IP y, a pesar de su reciente implementación, no solo ha sido difundido a través de la página web institucional. Se ha estrenado también una plataforma de postulación en línea que, junto con los manuales para descarga, pone a disposición una serie de orientaciones a los postulantes.

El proceso, cuya duración considera entre cinco a seis meses, involucra cuatro etapas consecutivas. La primera de ellas es la convocatoria, etapa que abre el período de postulación vía web y cuyos requisitos son la acreditación de la licenciatura de enseñanza media y de al menos 2 años de experiencia laboral en el sector. La solicitud implica la especificación y justificación de los módulos que se busca reconocer, cuya pertinencia es sometida a evaluación. Una vez validada, conduce a la conformación de una comisión

liderada por el jefe de carrera y los docentes a cargo de los módulos correspondientes. A través de una entrevista personal, que demarca la segunda etapa de asesoramiento, la comisión verifica la experiencia laboral y su correspondencia con los módulos. Su convalidación queda sujeta a los resultados de la tercera etapa de evaluación, proceso que se inicia a continuación, una vez explicado y con el consentimiento del postulante.

La batería de instrumentos de evaluación contempla un cuestionario de autoevaluación y la elaboración de un portafolio de evidencias, cuya aplicación es guiada y acompañada individualmente por un docente-asesor, lo que justifica la transferencia de costos que el postulante debe estar en condiciones de asumir. El resultado del proceso es la emisión, por parte del asesor, de un informe que propone una recomendación resolutoria a la comisión a partir de su juicio experto en cuanto al dominio o brechas de competencia del postulante. En caso que el asesor o la comisión lo estimen necesario o conveniente, adicionalmente se puede implementar un último procedimiento dirigido a la evaluación directa del desempeño, mediante la observación en ambiente laboral real o simulado. En cualquier caso, el proceso concluye con la decisión de concesión o denegación de la solicitud por parte de la comisión y su comunicación al postulante. En el primer caso, esto conduce a la eximición del o los módulos correspondientes y, en el segundo, a la justificación y proposición de un plan para la reducción de brechas. Ambas situaciones conducen a la cuarta etapa de certificación o emisión de certificados que acreditan académicamente el dominio de las competencias demostradas en el proceso por los postulantes, información que queda consignada en los registros académicos, independientemente de la decisión de ingreso/inscripción de éstos al IP.

La escalabilidad institucional del sistema RAP, cuyo actual alcance se circunscribe al 31% de los programas TNS, depende tanto de la evaluación condicionada temporalmente por la acumulación de información respecto de su funcionamiento, como de la disponibilidad de recursos, equipamiento e infraestructura necesarios para replicar el procedimiento de evaluación hasta la fase de simulación. Asimismo, el alcance del sistema no solo es restringido en términos de la relativa cobertura de la oferta institucional, sino también respecto de su impacto potencial a nivel de resultados individuales. Esto último, toda vez que siendo o no un diseño intencionado, la integración, la distribución en las mallas de asignaturas transversales y de especialización que no conforman módulos, requisito para su eximición, habilita para una reducción máxima de un semestre en la duración de los programas.

Por otro lado, concebido como una estrategia de captación de matrícula -equivalente a los programas de articulación implementados con la EMTP- el término RAP es aplicado en ambos contextos en referencia a un proceso genérico de admisión especial. Sin embargo, toda vez que las estrategias se dirigen a un público objetivo distinto, involucran procedimientos de cuya diferenciación emerge la distinción entre dos categorías: el RAP académico y el no-académico o laboral. Mientras el último apunta a la definición de consenso a nivel internacional que propone este estudio, el primero se refiere

a la articulación entre los niveles del sistema formal, basada en el mecanismo de convergencia curricular, cuya implementación descansa en la aplicación de Exámenes de Conocimientos Relevantes en el marco de convenios. En este sentido, aun cuando en términos conceptuales, el RAP no es institucionalmente entendido como un mecanismo adicional y específico para este tipo de articulación, esto no impide que en la práctica sea implementado como tal.

Una de las particularidades del IP que precisamente deriva de esta visión institucional es su perspectiva de largo plazo en la cual el RAP constituye la versión académica, alternativa o complementaria, a la certificación laboral. Así, proyecta su sistema RAP no solo como una ventana de acceso puntual para la progresión a la educación superior sino como una bisagra instalada entre el mundo del trabajo y el sistema educacional para promover el retorno permanente a este último, de manera que la acumulación de certificaciones en el tiempo conduzca eventualmente a los títulos TNS y PSL. Lo más destacable de este modelo es que, superando las limitaciones contextuales, posiciona al RAP como un dispositivo adicional de articulación que no descansa en las transformaciones a nivel sistémico, ni en una convergencia o equivalencia externamente establecida.

### **VIII.2.2. Reconocimiento de aprendizajes relevantes (RAP) en programas especiales en convenio con empresas**

Dada la claridad que se tiene en el IP sobre la magnitud e intensidad de recursos que exige el diseño de los instrumentos y su aplicación anual, cuyos retornos por ahora son desconocidos, se admite la eventual contribución que los convenios con empresas ofrecerían tanto para la sobrevivencia como para la escalabilidad del sistema RAP. No obstante, se tienen bajas expectativas de ello, aduciendo la ausencia de incentivos a las empresas para revisar y, eventualmente, desplazar sus planes de capacitación desde el sistema no-formal donde cuentan con financiamiento garantizado vía Franquicia Tributaria, hacia el sistema formal.

El escaso interés anticipado de parte de empleadores en la certificación académica y/o la progresión educativa de sus trabajadores, ha llevado a que, en el caso de este IP, la oferta de RAP esté fundamentalmente dirigida a la demanda individual. Asumiendo que esta última se trata de una apuesta, toda vez que apunta al segmento de la fuerza laboral cuyos bajos niveles de cualificación, de remuneración, precisamente relativizan su capacidad de participación en el sistema en tanto no cuentan con financiamiento.

Lo que resulta llamativo es la falta de antecedentes y estudios sistemáticos de la demanda, pese a la incertidumbre que impone a la proyección y sobrevivencia del sistema.

### **VIII.2.3. Codificación SENCE de módulos de carreras TNS**

Al igual que en la mayoría de las IES convocadas al estudio, pese a contar con giro OTEC, no existen mecanismos ni dispositivos organizacionales para la articulación interna entre el área académica y la de educación continua en el IP. Como es tendencia general, la desconexión es tanto a nivel administrativo como en términos de su oferta curricular, de manera que el equipo académico ni siquiera dispone de antecedentes respecto de la estrategia institucional de vinculación con SENCE y/o su visión en torno al programa +Capaz. De igual modo, se hace referencia a la restricción legal que inhabilita a los IP, a diferencia de los CFT, para otorgar certificados de título vía Franquicia Tributaria.

Respecto a la interacción entre el RAP y la capacitación laboral y formación de oficios, se explicitan resistencias derivadas de la falta de mecanismos de evaluación que acrediten los resultados de aprendizaje adquiridos en estas instancias. Se argumenta que, junto con impedir la superación de las desconfianzas en las OTEC, esta ausencia de garantías de calidad del sistema no-formal, no es consistente con los estándares exigidos a las IES, de manera que su eventual reconocimiento pondría en riesgo su acreditación institucional.

### **VIII.2.4. Uso del catálogo de competencias de ChileValora**

Del mismo modo que el actual diseño de la oferta curricular del IP contempló el análisis del currículo de EMTP, el proceso incorporó los referentes disponibles a nivel nacional, los que junto con los marcos de cualificaciones tanto para la Minería como la ES, incluyen el Catálogo Nacional de ChileValora.

Aun cuando se plantea que su análisis en profundidad es todavía materia pendiente en el IP, el diagnóstico emanado de la revisión preliminar de los perfiles ocupacionales apunta a la falta de convergencia entre éstos y sus perfiles de egreso, aduciendo una incompatibilidad entre los enfoques de los que derivan. En tanto, la discrepancia entre las visiones, es vista como impedimento al establecimiento de equivalencias entre los perfiles y advierte sobre la factibilidad del eventual reconocimiento automático de los certificados ChileValora, toda vez que es improbable que, por sí solos, constituyan evidencia suficiente, como la que ofrece el RAP.

## **IX. Caso número 9**

### **IX.1. Características de la institución**

Este caso de estudio se ha incluido entre las instituciones de tipo mixto, aun cuando, bajo una misma oferta de más de 80 programas organizados en torno a 12 áreas o sectores, distingue entre las carreras TNS impartidas bajo la figura legal de un CFT y las PSL dictadas por un IP. Fundados en la década de los 80 y acreditados desde el 2005, conjuntamente, el CFT e IP constituyen uno de los proveedores más masivos de ETP a nivel nacional, con una matrícula aproximada de 63 mil estudiantes, distribuidos en 22 sedes a lo largo del país,

los que en su mayoría corresponden a estudiantes menores de 25 años (65%) y se concentran en carreras diurnas (97,6%).

Enfatizando en la articulación desde su propio proyecto educativo, a través de diversas iniciativas curriculares financiadas con apoyo MECESUP, ha instalado el enfoque de competencias en su diseño curricular, promoviendo la convergencia curricular interna y con la EMTP. En virtud de esto y de su pertenencia a un consorcio educacional que incluye una universidad privada, la oferta institucional dispone de siete planes de continuidad entre programas TNS y PSL, y seis entre PSL y carreras universitarias, así como tres itinerarios que conducen a las tres certificaciones en 6 años. Del mismo modo, cuenta con 103 programas en 7 sectores productivos articulados con la EMTP, representando la institución con mayor número de convenios vigentes con establecimientos escolares.

## **IX.2. Vinculación entre carreras TNS y espacios no-formales e informales de aprendizajes**

A partir del 2009, la institución viene implementando proyectos para la articulación con el espacio no-formal e informal. Sin embargo, en tanto se trata de iniciativas sectoriales, la experiencia acumulada en este tipo de articulación es incipiente y muy heterogénea al interior de la institución.

### **IX.2.1. Reconocimiento de aprendizajes previos (RAP) en programas especiales en convenio con empresas**

Un área que destaca por sus avances en este tipo de articulación es la de recursos naturales (RRNN), a partir de proyectos pilotos que han permitido someter a prueba un sistema RAP y la implementación de mallas flexibles para trabajadores, especialmente en el *Cluster* Agroindustrial. Estas experiencias se han desarrollado en el contexto de colaboraciones locales con el sector productivo, tales como un programa de Producción Acuícola en la ciudad de Puerto Montt, y dos implementados en sedes del norte para la carrera de Técnico Agrícola (La Serena y Copiapó).

Los programas han consistido en la selección de grupos homogéneos de trabajadores, para quienes se diseña un plan de estudios a la medida que ofrece la oportunidad de obtener el certificado TNS en un tiempo reducido. En un primer momento, contemplando el ajuste del perfil de egreso a los requerimientos de la industria local, si bien los programas lograban pertinencia regional, dieron lugar a una diversidad de menciones cuya administración y, por tanto, aseguramiento de calidad, se volvía imposible de manejar desde el nivel central.

La última iniciativa del área, implementada en la Región del Maule, con la colaboración de la Asociación de Exportadores de Chile (ASOEX), y finalizada el 2015, permitió enmendar el camino, adaptando únicamente la

estructura modular de las mallas, en torno a un perfil de egreso único a nivel nacional. Si bien, originalmente, solo contemplaba la certificación parcial de algunos módulos correspondientes a un semestre del TNS, benefició a ocho de los 60 trabajadores participantes, con una beca que les permitió completar la carrera en el programa regular al año siguiente. Se trató así de una iniciativa mixta, en el sentido de que si bien se inicia en el contexto de un convenio con el sector productivo, finaliza en la forma de un RAP individual.

Desde la perspectiva de la propia institución, lo más destacable de la última experiencia, fue la oportunidad de verificar no solo el alto nivel de interés y compromiso académico demostrado por este perfil de estudiantes, sino también las ventajas de su integración en secciones comunes con los de un perfil tradicional, típicamente más jóvenes y con escasa o nula experiencia laboral. Un aprendizaje adicional, aunque menos auspicioso para la proyección y escalabilidad del sistema RAP, deriva de la atrición constatada durante la implementación del programa, la que es asumida como responsabilidad de la institución, ya que desatendiendo los ciclos productivos propios del sector agrícola, su implementación fue planificada para la época más intensa del año en términos de trabajo.

Junto con la eventual irregularidad de la matrícula de este perfil de estudiantes, la deserción permitió advertir el impacto potencial que las condiciones sectoriales pueden tener sobre los programas de articulación, relativizando la propia demanda por el sistema RAP. En el caso de la agro-industria, por su carácter estacional, la producción agrícola requiere de una fuerza de trabajo cuya transitoriedad, no solo desincentiva la inversión en formación de parte de los empleadores, sino que al ser más intensiva en cantidad que en cualificación, tampoco la justifica. Si bien esto configura un mercado laboral que podría impulsar la demanda individual, la inestabilidad que impone a los trabajadores subordina las iniciativas personales no solo a su capacidad de financiamiento, sino también a las inciertas condiciones de empleo futuro, entre ellas, la de movilidad geográfica que tiende a caracterizar a la fuerza laboral del sector agrícola. Este último desafío ha potenciado iniciativas previas de la institución, en miras a la educación a distancia como otra forma de flexibilización.

### **IX.2.2. Reconocimiento de aprendizajes relevantes (RAP) individual**

En virtud de la experiencia del área de RRNN y de proyectos similares más recientes en informática, salud e ingeniería, la institución dispone de metodologías RAP validadas y, por tanto, potencialmente replicables en otros sectores. Sin embargo, atendiendo no solo a la heterogeneidad de los avances sino también al tamaño de la oferta, la escalabilidad del sistema RAP se proyecta, de manera paulatina y escalonada, toda vez que habiendo constatado cómo las dinámicas propias de cada sector productivo condicionan la particular demanda por RAP de las carreras incluso en una misma área, la implementación de un modelo institucional único se estima poco probable. En este sentido,

se proyecta que la replicación del sistema avanzará principalmente en los programas que, teniendo continuidad con especialidades de la EMTP, configuren la demanda potencial de RAP, en tanto sus egresados tiendan a retornar a la educación formal luego de acumular alguna experiencia en el mercado laboral.

Con todo, habiendo perfeccionado, validado y estandarizado una metodología, el área de RRNN será también pionera en la implementación de un sistema RAP en su oferta regular, cuyo propósito es facilitar el acceso a los trabajadores del sector, mediante la flexibilización de los itinerarios formativos, incluyendo progresivamente estrategias semi-presenciales. Cabe destacar la consistencia entre la visión institucional y la definición de RAP que propone el estudio, toda vez que, habiendo sido originalmente evaluada, se descartó la extensión del modelo a los egresados de EMTP por la brevedad –y muchas veces, calidad– de sus prácticas laborales.

En cuanto a los procedimientos, una particularidad del modelo de RAP, es el rol asignado a los empleadores en la acreditación de la experiencia laboral del trabajador y su pertinencia en relación a los módulos que se busca reconocer. Esta estrategia, en la medida en que sustituye el portafolio de evidencias y, por tanto, reduce los recursos necesarios para su acompañamiento y corrección, podría favorecer el proceso en términos de costo-efectividad. Sin embargo, esto es difícilmente constatable, toda vez que al invalidar la autonomía de los trabajadores en el proceso, tiene un impacto sobre la demanda individual y, así, sobre el impacto potencial del RAP. En efecto, establecido como requisito de postulación, el respaldo de empleadores tiende a reducir el alcance del sistema sobre las trayectorias laborales no-tradicionales que, precisamente, se busca favorecer (empleos temporales, inestables, informales, entre otros).

Un segundo rasgo distintivo del modelo de RAP es la incorporación de un instrumento de evaluación cuya aprobación, junto con la acreditación de la experiencia laboral, conduce a la entrevista personal, considerada la instancia resolutoria del proceso, aun cuando se estipula la aplicación suplementaria de ejercicios prácticos o de simulación en el caso que se requiera evidencia adicional. Si bien al igual que estos últimos, el instrumento busca verificar tanto la aplicación de conocimientos como de los criterios esperados para la resolución de un problema propio del área de desempeño, lo que le confiere su particularidad, es que se trata de una prueba escrita.

Por último, en términos de resultados, cabe destacar que la estructura arancelaria de la institución, junto con habilitar la reducción de la duración de los programas, permite una rebaja potencial de sus costos.

### **IX.2.3. Uso del catálogo de competencias de ChileValora**

Considerada entre las cinco OTEC más importantes del país, al igual que en la mayoría de las IES, la oferta de educación continua no está articulada con

las carreras del área académica, sino que es concebida como una unidad de negocios complementaria, dirigida principalmente a suplir las demandas de capacitación vía franquicia tributaria.

Al menos en el caso de RRNN fue posible constatar la vinculación con el Sistema de Certificación de Competencias Laborales, a través de la convocatoria a ChileValora en el contexto del último MECESUP, en calidad de entidad pública validadora. No obstante, junto con una convergencia limitada al área agrícola, el análisis comparado entre los perfiles ocupacionales y de egreso en tres carreras del sector, arrojaron escasas equivalencias que reducen su eventual contribución al sistema RAP. En concreto, se estima que la especificidad ocupacional y el nivel de competencias de los perfiles impide su convalidación automática porque basados más bien en unidades de las competencias, ningún certificado cubre por sí solo una competencia completa del diccionario desarrollado en el área. En efecto, fue posible constatar en la práctica que, aun disponiendo de certificados, el 20% de los trabajadores no aprobaban la evaluación del RAP, estimándose que la experiencia laboral era mejor predictor del éxito del 80% restante, toda vez que están acotados a algunas tareas concretas y no dan cuenta de la amplitud de un dominio de desempeño técnico-profesional.

Si bien se advierte que, en otras áreas puede existir mayor convergencia y equivalencia entre perfiles, el diagnóstico de la contribución de éstos al RAP depende, en gran medida, de las dinámicas de cada sector y la valorización de los certificados laborales en el espacio informal, porque los sistemas de gestión de la calidad en el sector agrícola no son muy exigentes ni rigurosos, de manera que no requieren contar con personal de nivel técnico superior. De esta forma, al no agregar valor a los procesos productivos, los certificados de ChileValora tampoco tienen retorno individual que estimule la demanda de parte de los trabajadores.

## **X. Caso número 10**

### **X.1. Características de la institución**

Acreditado desde el año 2006 y actualmente hasta el 2020, los orígenes de este IP remiten a una iniciativa de carácter gremial en 1981, cuya impronta se refleja en el énfasis sectorial de su oferta, conformada por 21 carreras en seis áreas relacionadas con la tecnología, las comunicaciones y las artes, de las cuales 13 conducen a títulos TNS. Cuenta con dos sedes en Santiago y una en la V región, las que concentran una matrícula cercana a los 2.500 estudiantes, cuyo perfil es mayoritariamente representado por jóvenes menores de 25 años (79,1%) que asisten a programas impartidos en régimen diurno (96,5%).

Aun cuando su proyecto educativo enfatiza en las capacidades reflexivas y creativas de los estudiantes, propone un modelo formativo enfocado en el saber-hacer que concibe el aprendizaje como un resultado necesariamente

fundado en la práctica, y que se concreta a través de la implementación de talleres integrativos a lo largo de todo el itinerario educativo. De esta manera, se dirige tanto a impulsar talentos como a formar en oficios, cuya calidad técnica permite profesionalizar los campos ocupacionales involucrados en la producción y desarrollo cultural.

## **X.2. Vinculación entre carreras TNS y espacios no-formales e informales de aprendizajes**

### **X.2.1. Modularización horizontal de los programas**

En virtud de sus orígenes, y una subsecuente trayectoria de mayor vinculación con el mundo del trabajo, el IP ha adaptado sus estrategias, prácticas y procesos a los requerimientos del mercado laboral al que se dirige, cuyos niveles de flexibilidad y dinamismo característicos, exigen una respuesta formativa de carácter equivalente y crecientemente especializada. Producto de ello, los procesos de desarrollo curricular del IP han integrado una perspectiva ocupacional que orienta un diseño, cuya estructura modular es especialmente favorable a la articulación y flexibilización de los itinerarios.

A diferencia de las estructuras anidadas de otras IES que, siguiendo un principio de diferenciación vertical basado en la lógica de progresión suponen la acumulación temporal de módulos que son pre-requisitos de los siguientes: el diseño curricular en este IP descansa más bien en una diferenciación horizontal de subcampos ocupacionales que, remitiendo a los posibles ámbitos de desempeño profesional, informan el perfil de egreso de los programas. Esto permite un *built-up effect* en que, si bien los módulos igualmente operan como bloques de construcción de las cualificaciones, son autocontenidos de manera que pueden ser evaluados unitariamente y estar sujetos a créditos con valor de mercado individual, habilitando salidas y certificaciones intermedias que permiten flexibilizar los itinerarios formativos.

### **X.2.2. Adjudicación + Capaz con continuidad de estudios**

Dado el modelo de diseño curricular empleado por el IP, sus mallas TNS quedan compuestas por tres sub-planes de estudio que, correspondiendo a distintos ámbitos de desempeño sectorial, pueden ser impartidos de forma independiente, toda vez que tienen valor ocupacional por sí mismos. En virtud de esto, a partir del año 2015, el IP comienza a participar de la ejecución del programa +Capaz de SENCE, en las dos regiones donde tiene presencia, impartiendo estos sub-planes como cursos individuales de oficio habilitantes para la continuidad de estudios en cuatro carreras TNS de la institución.

En la medida en que estos cursos son impartidos por el propio IP, los certificados de participación y aprobación están sujetos a reconocimiento au-

tomático y convalidación o eximición de los módulos correspondientes en la malla regular completa, permitiendo una progresión hacia el TNS basada en un programa reducido.

### **X.2.3. Modalidades diferenciadas de Reconocimiento de Aprendizajes (RAP)**

Las características del mercado laboral al que se dirige la oferta del IP, configuran un tipo particular de demanda de RAP, escasa o ausente del lado de los empleadores, y especialmente intensiva por parte de trabajadores individuales. Tratándose de un sector vinculado a la cultura y las artes, cuyo principal impulso desde la política pública ha sido de apoyo al financiamiento vía concurso de iniciativas puntuales, su desarrollo ha estado fundado en un modelo de trabajo por proyectos. Esto estimula un mercado altamente dinámico y competitivo, atravesado por relaciones laborales breves e incluso informales que, favoreciendo la inestabilidad del sector, desincentiva el involucramiento de empleadores en la formación de la fuerza de trabajo. Sin embargo, simultáneamente, tiende a impulsar la demanda individual de trabajadores buscando mejorar su empleabilidad, competitividad y condiciones de empleo en el mercado.

Junto con el ejercicio laboral por cuenta propia, en este sector ha prevalecido el trabajo de oficio típico de las artes, históricamente caracterizado por el aprendizaje práctico, no formal y autodidacta. De esto deriva una demanda individual de RAP por parte de trabajadores que, habiendo desarrollado una trayectoria exitosa en el desempeño de una actividad de forma independiente y/o sin estudios formales, buscan validar académicamente su experticia. De esta manera su interés no es ya el acceso o el ingreso a un determinado programa, sino solamente la acreditación formal de su dominio sobre los aprendizajes que habilitan la obtención de un certificado académico. Escenario donde el RAP aparece más como un mecanismo para la certificación laboral, que como uno para la admisión y flexibilización de un itinerario en la ESTP.

La doble demanda que existe de RAP en el sector ha llevado a que el IP implemente dos modalidades de RAP: una educativa, como sistema de admisión especial, y una laboral, como sistema de certificación. Ambas se dirigen a la validación de aprendizajes y competencias desarrollados por las personas a lo largo de su vida, es decir, resultado tanto de su trayectoria académica como laboral, que incluye su paso por la educación formal, y eventualmente la no-formal. En ambos casos, el IP concibe el RAP como un mecanismo para contribuir a la profesionalización y formalización del sector en que opera.

Si bien las modalidades de RAP difieren en cuanto a sus propósitos –educativos o laborales–, ambas se dirigen a la validación de asignaturas y módulos a partir de la equivalencia entre aprendizajes adquiridos y que éstos proponen alcanzar. Para esto, se estipulan dos procedimientos alternativos no

excluyentes entre sí: la evaluación de evidencias de desempeño, acumuladas durante su trayectoria académica, laboral y/o productiva; y la resolución de situaciones evaluativas específicas concordadas entre la persona que solicita el RAP y una comisión *ad-hoc* conformada por el/la directora/a de escuela del programa que se solicita reconocer.

Dado el énfasis práctico del modelo formativo basado en competencias adoptado por el IP, los planes de estudio contemplan diversos talleres que, en cada semestre de la malla TNS, tributan a un taller central donde los estudiantes deben poner todos los aprendizajes adquiridos al servicio del desarrollo de una obra o producto único que va aumentando en términos de niveles de dificultad. En virtud de su carácter integrativo, es este trabajo de taller el que provee la base al modelo de evaluación del RAP del IP.

En el actual contexto, el IP se ha propuesto escalar institucionalmente su modelo de RAP a través del diseño de mecanismos y dispositivos para toda su oferta curricular para el 2020.

#### **X.2.4. Uso del catálogo de competencias de ChileValora**

No existen perfiles ocupaciones para el sector.

## **XII. Caso 12**

### **XII.1. Características de la institución**

CFT de la Región de los Lagos con dos años de acreditación y más de 30 años de experiencia en la formación de técnicos de nivel superior en carreras atingentes a los requerimientos del sector productivo local y regional. Su matrícula de alrededor de 800 estudiantes, donde el 50% de ella está en jornada vespertina, se concentra principalmente en las áreas de salud y tecnología. Su alta vulnerabilidad económica, les permite ser receptores de becas y créditos, sin embargo, por desconocimiento o no cumplir los requisitos de elegibilidad, más del 35% de ellos no son beneficiarios en su primer año.

Desde el 2015, el CFT ejecuta un Proyecto de Mejoramiento Institucional (PMI) de tres años de duración que busca implementar la formación por competencias en todos los planes de estudios de sus carreras, junto con permitir el acceso de trabajadores, mediante el reconocimiento de competencias adquiridas en su trayectoria laboral. Con la ejecución de este proyecto, financiado con recursos del MECESUP, la institución formaliza una serie de procesos de articulación con la Educación Media Técnico Profesional (EMTP) y el mercado laboral que se iniciaron en el 2014.

## **XII.2. Vinculación entre carreras TNS y espacios no-formales e informales de aprendizajes**

### **XII.2.1. Reconocimiento de aprendizajes previos**

Antes de 2014, el CFT promocionaba dentro de sus vías de admisión especial los exámenes de conocimientos relevantes, tanto para los egresados de la EMTP como para todo postulante con experiencia laboral previa afín a la carrera de su interés. Sin embargo, estas pruebas de conocimiento, si bien estaban disponibles para gran parte de las carreras ofertadas por la institución, en la práctica solo fueron aplicadas a unos pocos postulantes de las carreras de Administración en Turismo y Electricidad (9 en los últimos 5 años).

Con la implementación del PMI y el enfoque de competencias laborales en los planes del estudio de las carreras impartidas por la institución, los exámenes de conocimientos relevantes están siendo reemplazados por procesos más integrales de reconocimiento de aprendizajes previos (RAP) que han sido piloteados durante el año 2017 en carreras del área de tecnología. Para dicha implementación, la institución ha contado con el apoyo de otro CFT regional con experiencia previa en el diseño de procesos RAP a partir de procesos de flexibilización de sus mallas curriculares, así como también de la Red Técnica de Trabajo Colaborativo (RTTC), entidad conformada por 13 instituciones de educación superior que imparten carreras de formación técnica.

Del trabajo con la RTTC surge el Manual de Procedimientos de RAP de la institución donde se establecen sus finalidades, etapas y condiciones asociadas para su implementación en régimen. Al ser resultado de un trabajo colaborativo, este manual incluye aspectos del RAP que transversalmente son identificados en otras instituciones como la existencia de una pauta de cotejo de las competencias asociadas a los módulos de las carreras y de un portafolio de evidencias.

Fuera de la experiencia piloto, el CFT ha abierto como vía de admisión especial el RAP al público en general como una estrategia de captación de matrícula desde una población trabajadora de mayor edad. Sin embargo, reconoce que pese al interés que el RAP puede despertar en los trabajadores como una forma atractiva de acceso a la educación superior, muchas veces sus horarios y regímenes de jornada laboral basadas en sistemas de turno actúan como barreras difíciles de sortear. Ante este escenario, es que perciben como más prometedoras las alianzas con empresas para que, a través de acuerdos colectivos, sus trabajadores cursen carreras de TNS en tiempos más cortos a partir del reconocimiento de sus aprendizajes previos.

Por otra, el RAP puede traducirse tanto en una reducción de la carga académica para el estudiante como en el acortamiento de su carrera si le son reconocidas todas las asignaturas del primer año. Cualquiera sea el caso, esto implica el pago de mejores aranceles ya que el CFT, a diferencia de otras instituciones de educación superior, contempla cobros diferenciados según número de módulos cursados semestralmente por los estudiantes.

Finalmente, se refiere que junto con el RAP el CFT también está implementando procesos de equivalencia y convergencia curricular con los planes de estudio de la EMTP, esto en el marco de convenios de articulación con los establecimientos de la Municipalidad de Osorno. Estos convenios establecen también el análisis de brechas entre el plan de estudios prescrito y el efectivamente ejecutado considerando las condiciones de infraestructura, equipamiento y planta docente de los establecimientos. Se pretende con ello, la validación directa de módulos comunes entre las especialidades de la EMTP y las carreras de TNS.

### **XII.2.2. Oferta de educación continua en la institución**

Antes del 2006 el CFT recurría a la Franquicia Tributaria como fuente de financiamiento de su oferta formativa. Para ello particionaba sus planes de estudios en cursos de corta duración y los presentaba al SENCE para que sus estudiantes trabajadores pudieran hacer uso de ese beneficio en sus empresas, principalmente en las carreras del área de Electricidad. Sin embargo, con la masificación de las ayudas estudiantiles, principalmente la beca Nuevo Milenio, este mecanismo que resultaba complejo por las tareas administrativas involucradas ya no es necesario, y en la actualidad la institución ya no está registrada como OTEC.

### **XII.2.3. Uso del Catálogos de Competencias de ChileValora**

El CFT ha iniciado solo recientemente la revisión de los Perfiles Ocupacionales de ChileValora en las áreas afines a su oferta formativa, principalmente en Logística y Minería. Si bien, la percepción es que estos instrumentos pueden ayudar a revisar la alineación de sus programas de estudios con los requerimientos del sector productivo, el nivel de las competencias involucradas es bajo, correspondiendo más bien a oficios en áreas muy específicas, mientras que las carreras TNS tienen mayor amplitud.

## **SOBRE LOS AUTORES**

---

***María Paola Sevilla Buitrón***, investigadora principal, Master of Arts in Economics ILADES-Georgetown University y PhD en Educación de la Universidad Diego Portales-Universidad Alberto Hurtado. Profesora Asistente de la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado e Investigadora Adjunta COES. Sus líneas de investigación académica se concentran en educación y trabajo, segregación y estratificación escolar. Ha sido consultora del BID, UNESCO y CEPAL en tópicos de Educación Técnico Profesional para América Latina y el Caribe.

***Pamela Montero Ruiz***, coinvestigadora, Psicóloga diplomada en Gestión por Competencias de la Universidad de Chile, Magíster en Métodos de Investigación Social y candidata a Doctora en Educación por la Universidad Diego Portales. Con experiencia liderando proyectos de investigación aplicada, evaluación psicométrica, educativa y laboral, actualmente se desempeña como investigadora.

## CONTEXTO DE LOS CUADERNOS DE INVESTIGACIÓN

---

La Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile) presenta cuatro nuevos números correspondientes a la Serie *Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior*. Los contenidos de estos cuatro números están estrechamente vinculados a la realización de la III Convocatoria de Investigación 2017 en el campo del aseguramiento de la calidad de la educación superior. El marco temático de la Convocatoria fue el análisis de las actuales necesidades del sistema, la proyección de sus escenarios futuros y los desafíos que emergen de los actores que lo componen. Con ello, CNA espera ampliar la base de conocimiento científico disponible y aumentar la comprensión que la comunidad tiene sobre la operación e impacto de aseguramiento de la calidad, desafío que la Comisión ha adoptado explícitamente dentro de sus prioridades.

Para el logro de lo anterior, la Comisión creó un fondo especial destinado al financiamiento de proyectos y estableció, para la adjudicación, un riguroso sistema de evaluación. Los estudios deben ser originales y plantear objetivos que apunten a reflexionar sobre el diseño u orientación en políticas en el área del aseguramiento de la calidad y la educación superior, y al desarrollo del sistema en su conjunto. Las investigaciones deben plantear también la identificación de potenciales oportunidades de mejora, fundamentado la introducción de modificaciones a los instrumentos existentes.

Además de los objetivos arriba señalados, la Comisión definió un conjunto de líneas de investigación prioritarias para el desarrollo de nuevo conocimiento sobre la operación de la acreditación en sus distintos niveles. Las líneas preferentes de investigación fueron:

- a) Modalidad e-learning y b-learning, situación actual y desafíos para el aseguramiento de la calidad en Chile.
- b) Modelos de gestión en aseguramiento de la calidad en educación superior: estudios comparados.

- c) Internacionalización como estrategia de mejora de la calidad en los programas de doctorado. Evidencias y resultados.
- d) Formación técnico-profesional y continuo educativo. Articulación para el aseguramiento de la calidad.
- e) Modelos educativos y su vinculación con el aseguramiento de la calidad. Inclusión y equidad.
- f) Pedagogía y oferta académica (sedes, modalidades y jornadas), ¿cómo asegurar la calidad y equivalencias de la formación entregada?
- g) Impacto de la formación entregada por instituciones de educación superior en las trayectorias de los egresados: perfil de egreso y resultados.
- h) Impacto del aseguramiento de la calidad en la productividad científica de las instituciones de educación superior.

Los cuatro proyectos de investigación financiados que componen esta nueva Serie *Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior* son los siguientes:

<b>Cuadernos de Investigación (2018)</b>	<b>Investigador principal</b>	<b>Entidad patrocinante</b>	<b>Investigación</b>
Cuaderno N°9	María Paola Sevilla	Universidad Alberto Hurtado	Articulación de la educación técnica formal, no-formal e informal: garantías de calidad para un continuo educativo
Cuaderno N°10	María Teresa Juliá	Red Psicología CUECH	Trayectorias de egresados de los programas de la Red de Psicología del Consorcio de Universidades del Estado de Chile
Cuaderno N°11	Paula Vergara	Universidad de Chile	Trayectorias educativas de estudiantes que acceden a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile a través de políticas de acción afirmativa: elementos para el aseguramiento de la calidad desde la inclusión y la equidad
Cuaderno N°12	Daniela Maturana	Universidad de Santiago	Gestión académica para la innovación en las universidades chilenas. Un modelo de formación para profesionales de la gestión académica en educación superior

Los Cuadernos de Investigación correspondientes al año 2016 y 2017 (N°1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, y 8) pueden ser descargados en la página <https://www.cnachile.cl/Paginas/cuadernos.aspx>.



#### Cuaderno N°1 (2016)

La función de Vinculación o Tercera Misión en el contexto de la Educación Superior chilena



#### Cuaderno N°2 (2016)

Impacto de los procesos de autoevaluación en la gestión de pregrado y postgrado en la Universidad de Chile (2011-2014)



#### Cuaderno N°3 (2016)

Consistencia en la percepción de los estudiantes sobre la calidad de sus doctorados



#### Cuaderno N°4 (2016)

El uso de criterios e indicadores de calidad en la acreditación de programas: diferencias entre agencias privadas de acreditación en Chile



#### Cuaderno N°5 (2017)

La acreditación como agente de mejora continua en los programas de postgrado en Ciencia y Tecnología



#### Cuaderno N°6 (2017)

Midiendo la vinculación de las instituciones de educación superior con el medio y su impacto. Estudio de las mejores prácticas en el mundo y desarrollo de instrumento piloto para instituciones chilenas



#### Cuaderno N°7 (2017)

Elección de carrera y universidad en Chile: sentido y utilidad de la acreditación



#### Cuaderno N°8 (2017)

Acreditación de doctorados vinculados a la industria: análisis de buenas prácticas internacionales y lineamientos para su desarrollo en Chile



#### Cuaderno N°9 (2018)

Articulación de la educación técnica formal, no-formal e informal: garantías de calidad para un continuo educativo



#### Cuaderno N°10 (2018)

Trayectorias de egresados de los programas de la Red de Psicología del Consorcio de Universidades del Estado de Chile



#### Cuaderno N°11 (2018)

Trayectorias educativas de estudiantes que acceden a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile a través de políticas de acción afirmativa: elementos para el aseguramiento de la calidad desde la inclusión y la equidad



#### Cuaderno N°12 (2018)

Gestión académica para la innovación en las universidades chilenas. Un modelo de formación para profesionales de la gestión académica en educación superior

Otras publicaciones de CNA Chile pueden ser descargadas en la página <https://www.cnachile.cl/Paginas/investigacion.aspx>.



Barómetro del aseguramiento de la calidad de la educación superior

Barómetro N°1, diciembre 2017



Barómetro del aseguramiento de la calidad de la educación superior

Barómetro N°2, julio 2018



Aseguramiento de la calidad de programas de doctorado: convergencias y desafíos para Iberoamérica



Carreras de pedagogía: análisis de fortalezas y debilidades en el escenario actual



Estudios y Publicaciones de la  
Comisión Nacional de Acreditación  
(CNA-Chile)



Comisión Nacional  
de Acreditación  
CNA-Chile



Comisión Nacional  
de Acreditación  
CNA-Chile