

2020

DOCTORADO
EN EDUCACIÓN

FACULTAD
DE EDUCACIÓN



DOCUMENTO DE TRABAJO 1

ESTUDIOS DE PROSPECTIVA EN EDUCACIÓN

SISTEMAS, POLÍTICAS Y TERRITORIOS

¿Hacia dónde y cómo pueden evolucionar las políticas de acreditación de la formación profesional en los próximos diez años en la República Argentina?
Aportes desde la bibliografía

GRUPO 1

SISTEMAS, POLÍTICAS Y TERRITORIOS

¿Hacia dónde y cómo pueden evolucionar las políticas de acreditación de la formación profesional en los próximos diez años en la República Argentina?
Aportes desde la bibliografía

Director general: Horacio A. Ferreyra

Coordinación del grupo: Olmos, Alicia

Autores: Barrionuevo, Liliana Beatriz Castro, Julio; Eder, Laura Inés; Giacobbe, Claudia D.; Giusto, Julio Cesar; Londero, Laura; Medina, Silvia Gladys; Rodríguez, Silvia Beatriz; Rosales, María de los Ángeles; Sapolski; María Carmen; Vergara, María Lissette

Colaborador: Labate, Hugo.

Corrección de Estilo: Pasut, Marta Ester

Diseño: Mugna, Mariana

Introducción

El documento que presentamos a continuación se elabora en el marco del eje de trabajo Sistemas, Políticas y Territorios.

Partimos de asumir como perspectiva de la prospectiva al enfoque participativo, entendido como una mirada democrática acerca de cómo se construye el futuro. Con esto queremos decir que el futuro lejano es posible y divergente de lo que se vive en el presente y que -en este sentido- difiere de la planificación. La prospectiva, entonces, anticipa, previene, toma acción, basada en el conocimiento y el consenso. Este enfoque participativo permite una “convergencia de visiones” (Aceituno O., 2014, p.30) que legitima la base constructivista -normativa de las políticas que se derivan de esta perspectiva.

La participación se constituye como elemento fundamental para abrir la puerta a la reflexión, al juicio, que nos permite construir “futuros posibles” (Aceituno O., 2014, p. 34), con base en la observación de la realidad junto a una visión a largo plazo.

Así, para pensar futuros posibles en el eje Sistemas, Políticas y Territorios, decidimos tomar -como tema de análisis- a las políticas de acreditación de la formación profesional en la República Argentina.

Entendemos a la formación profesional como el trayecto en el que se interactúa con los aprendizajes que ayudan a cada actor social a la inserción, reinserción y actualización laboral. Desde la mirada del aprendizaje formal, la formación profesional tiene que ver con el trayecto de los actores sociales en espacios educativos institucionalizados.

Sin embargo, desde otra perspectiva, se reconocen aprendizajes, capacidades, utilizando el perfil profesional como referencia de base para la evaluación de los logros profesionales (Gobierno de la Provincia de Córdoba, 2019, p. 3).

Con estas alternativas de desarrollo profesional en mente, podemos pensar, y con una mirada prospectiva, en la evolución posible de las políticas de acreditación de la formación profesional en los próximos diez años en la República Argentina.

a. Políticas de acreditación en el presente y en relación con la formación profesional. Hacia una definición (provisoria) de la temática y de las variables

¿Cuáles son los componentes de la relación que pretendemos analizar como generadora de escenarios futuros?

La formación profesional (FP, en adelante) inicial y continua de los trabajadores y trabajadoras es, no solo parte central del debate sobre la promoción social, profesional y de las personas y el desarrollo productivo, sino también de las reconfiguraciones actuales de los sistemas de educación y trabajo.

Se constituye, además, en instrumento clave para el desarrollo de las sociedades, entendido no sólo como crecimiento económico, sino como oportunidades para todos y todas, es decir: un desarrollo incluyente, centrado en las personas. Ello requiere concebir a las personas de manera integral, situadas y condicionadas por su entorno cultural, económico y comunitario.

Al valorar los factores personales y relacionales que inciden en las trayectorias de vida, realizando una lectura diferente, y más amplia, sobre el desarrollo y la productividad, resulta posible comprender la existencia de un cambio de concepción de la FP, forjado a lo largo de los años en los distintos países de Latinoamérica. Se trata de un sistema de formación profesional que cuenta con mecanismos de gestión y con una institucionalidad de referencia. Dicha institucionalidad ha sido construida y validada por consenso entre actores provenientes de los ámbitos de la educación y del trabajo, por lo que su identidad se halla atravesada, y determinada, por el contexto y los actores que le atribuyen sentido (cfr. Gallart, M., 2007 y 2009; Zarifian, 1999; OIT, 1994 y 1999).

“En el caso argentino, la FP tempranamente se desarrolló desde el mundo del trabajo. Hacia mediados de los años cincuenta comenzó una lógica educativa que se mantuvo persistentemente. La introducción de una lógica social apareció en la década de los noventa de la mano de los programas compensatorios de “lucha contra la pobreza”, la desocupación y la precarización ante la aparición de la exclusión como fenómeno social”. (Jacinto, C., 2015)

En nuestro país, la evolución de la educación técnica y la formación profesional están marcadas por el fuerte liderazgo que históricamente asumió el estado nacional en su desarrollo. Su herramienta fundamental fue la constitución y diversificación progresiva de una estructura propia de servicios con presencia en todo el territorio nacional bajo su regulación, administración y financiamiento directo.

Las acciones vinculadas con la formación profesional y con la educación de personas jóvenes y adultas se encuentran enmarcadas tanto en la Constitución Argentina y los pactos internacionales que se han ratificado, como en la Ley de Educación Técnico Profesional (26058/05) y la Ley de Educación Nacional (26206/06).

En tal sentido, la FP es considerada como un derecho fundamental de los trabajadores y las trabajadoras –recogida como tal en múltiples declaraciones y pactos de derechos humanos, así como en nuestra Constitución–. Al mismo tiempo, es entendida como un instrumento económico que forma parte de las políticas de empleo y desarrollo, y de las estrategias de productividad y competitividad de las empresas, y se ha convertido en una estrategia clave para reducir las desigualdades, impulsar la participación democrática y el desarrollo nacional.

La noción de educación a lo largo de toda la vida reconoce la importancia de establecer pasarelas entre las distintas modalidades de formación, lo que implica reconocer y certificar de manera nacional e incluso internacional, los conocimientos adquiridos por diferentes vías: escolaridad, capacitación y experiencia laboral.

En esa línea de reflexión vamos a entender por acreditación al proceso que remite al reconocimiento y validación de los aprendizajes, así como a su certificación en el sistema educativo, independientemente de que hayan sido adquiridos en un ámbito de aprendizaje formal, no formal o informal. Esto lleva a identificar, reconocer, validar y certificar oficialmente que una persona ha adquirido determinados aprendizajes dentro o fuera de los circuitos convencionales de formación, para hacerla acreedora de un certificado oficial de un saber general o de parte del mismo.

Es decir que llamamos acreditación al proceso educativo generador de un diálogo de saberes entre los estudiantes y docentes que -mediante una estrategia metodológica adecuada- posibilita el reconocimiento de saberes adquiridos en diversas actividades de la vida, sobre la base de un universo curricular de referencia. De esta forma, se podría otorgar un certificado parcial en correspondencia con el recorrido educativo desarrollado por los jóvenes y adultos.

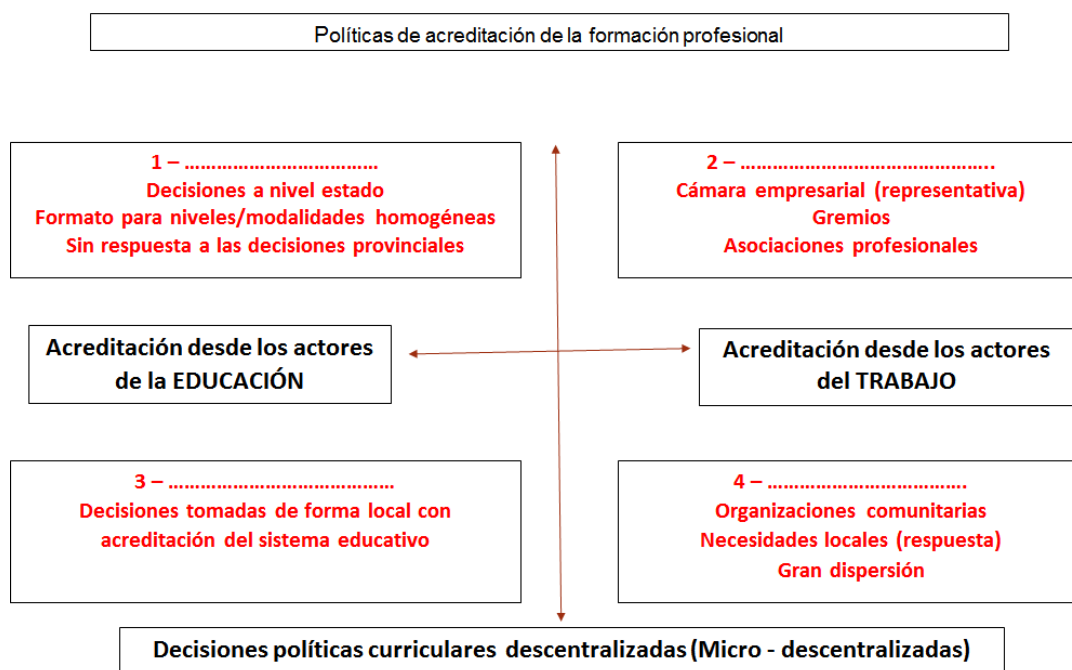
Así, mediante la acreditación de los saberes, se estimula la adquisición de nuevos conocimientos y la creación de una nueva cultura que considera que la educación se produce a lo largo de toda la vida, ofreciendo, de esta forma, una alternativa educativa de calidad para los jóvenes y adultos que no completaron su escolaridad obligatoria. Se garantiza así su acceso y permanencia con el objetivo de crear condiciones de mayor igualdad y transformación social.

El concepto de certificación de saberes en la FP se refiere al reconocimiento formal y temporal de parte de autoridad competente de las capacidades demostradas por una persona para el desempeño laboral de una determinada ocupación, sin importar dónde fueron adquiridas tales capacidades.

Su propósito principal es el reconocimiento público, formal y temporal de la capacidad laboral de trabajadores y trabajadoras, mediante un mecanismo eficaz y transparente de evaluación de sus competencias en relación con una norma, y sin estar necesariamente sujeto a la culminación de un proceso de formación.

Por otra parte, es necesario analizar la estrategia de actores sociales. Esto supone poner en discusión si el conjunto del sistema educativo tiene en vista al sistema de la FP, y caracterizar a los actores sociales que ponen en juego prácticas de acreditación, lo cual implica reconocer si los contextos acompañan o justifican la acreditación.

De este modo, a partir del ejercicio que iniciamos en febrero, construimos los siguientes escenarios, cuyas denominaciones hemos decidido construirlas a lo largo de todo el ejercicio previsto para este año:



Escenario 1:

El Estado toma decisiones de carácter general y cerradas. Estructura el formato para cada nivel y modalidad de educación. Estas decisiones son homogéneas, es decir, generalizan y olvidan en su estructura educativa, las particularidades de la FP y las especificidades de la acreditación en este sistema. En este sentido, no se atienden las decisiones provinciales y los aportes de los diferentes actores sociales (instituciones de educación formal de FP, industria y empresas, gremios, proveedores de educación no formal y organizaciones voluntarias). Tampoco se valoran los saberes adquiridos en otro tipo de educación que no sea la formal y con certificación que el mismo Estado promueve en su sistema Educativo.

Escenario 2:

El Estado da participación a determinados actores sociales (sectoriales) y productivos tales como instituciones de educación formal; industria y empresas; gremios, cámara empresarial y colegios o asociaciones de profesionales para el diseño curricular, la estructuración y organización de la formación, la acreditación y la certificación de los saberes.

Los formatos de la FP se encuentran definidos por actores que el Estado define como representativos para las políticas de educación-trabajo que promueven el crecimiento estratégico del Estado mismo.

Estas decisiones atienden a las particularidades de una FP que responde a los intereses compartidos por los actores del sector en cuestión y del Estado.

Escenario 3:

El Estado delega en las jurisdicciones (provincial y municipal) y por medio de ellas, en otras instituciones educativas, de ciencia y tecnología (por ej., Centros de Formación Profesional, Institutos de Educación Superior, Universitarios y no Universitarios, Centros de Investigación, etc.), el diseño del currículum, la formación, la acreditación y la certificación de los saberes.

Los formatos se encuentran diversificados según los contextos jurisdiccionales y responden a saberes significativos para el entorno local. La estructura del formato, varía entonces según la región, es decir, estas decisiones atienden las particularidades de una FP situada al contexto desde y para el que se piensa. En este sistema situado no se valoran los saberes

adquiridos en otro tipo de educación que no sea la formal; con acreditación y certificación dada por los organismos pertinentes.

Escenario 4:

El Estado delega totalmente -en diferentes actores sociales- el diseño de las propuestas curriculares, la formación, la acreditación y la certificación y/o habilitación de los saberes (si los hubiere). Es decir, que la acreditación se realiza desde una comunidad educativa más amplia que los actores que se mueven en el espacio formativo. Dicha Comunidad está integrada por diversas personas; organizaciones del entorno social e instituciones cuyos saberes son significativos para el contexto local y el proceso de acreditación. Estos actores participan ya sea a título personal o representando grupos de personas y/o trabajadores; nos referimos, por ejemplo, a empresarios, representantes de la población, sindicatos, cooperativas, organizaciones campesinas y de los pueblos originarios, organizaciones sociales y productivas, etc. Los formatos de la FP se encuentran diversificados y muy especializados (incluso dentro de una misma jurisdicción estatal), porque responden a saberes significativos o necesarios para el entorno local; y para el proceso de acreditación. Estas decisiones atienden las particularidades de una FP singular determinada por el contexto y sus necesidades. Por lo que tanto la formación, como la acreditación y la certificación, mutan según las necesidades antes dichas del contexto. Se valoran aquí los saberes adquiridos, las habilidades y competencias que la persona en su particularidad tiene frente al trabajo o servicio social que realice, más allá de que dichos saberes estén certificados por órganos del Estado o designados a tal fin.

b. ¿Hacia dónde nos podríamos dirigir en los próximos años en el tema de las políticas de acreditación de la formación profesional?

El documento de la UNESCO (UIL, 2012) que analizamos surge porque en el año 2009, ciento cuarenta y cuatro (144) delegaciones de los Estados Miembros de la UNESCO -reunidas en Brasil- le solicitan elaborar directrices para el reconocimiento, valoración y acreditación del aprendizaje (RVA) no formal e informal, tarea que asume su Instituto para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida.

Dicho documento propone criterios para instaurar o mejorar las estructuras y los mecanismos de reconocimiento de todas las formas de aprendizaje, mediante el establecimiento de

marcos de referencia de equivalencia. Dichos marcos implican también, la necesidad de que los estados puedan elaborar procedimientos que identifiquen, evalúen, validen y acrediten resultados de aprendizaje; y promover el asesoramiento, la formación y la creación de redes que capaciten al personal al que se le encomiendan tales procedimientos de RVA.

Así, cada Estado deberá realizar un análisis costo-beneficio del RVA; la razón está en la necesidad diseñar los mecanismos de financiación del sistema de RVA.

Esto surge porque los sistemas de calificación, en muchas sociedades, todavía se concentran en el aprendizaje formal dado en instituciones educativas, lo que provoca que una gran parte del aprendizaje de las personas no sea reconocido. Este fenómeno se conoce como “subutilización del talento y los recursos humanos de la sociedad” (UIL, 2012, p. 3).

En este sentido el documento se enmarca en la tendencia de forjar el escenario dos, ya que allí imaginamos que los formatos de la Formación Profesional se encuentran definidos por actores que el Estado define como representativos para las políticas de educación-trabajo que promueven el crecimiento estratégico del Estado mismo.

De esta manera, tal como lo proponemos en el escenario 2, en donde imaginamos que el Estado delega en determinados actores sociales la estructuración y organización de la formación, la acreditación y la certificación de los saberes, el documento que analizamos propone -como criterios- que se determinen:

- a. Actores sociales con responsabilidades definidas, en la tarea de supervisar la calidad del sistema RVA;
- b. Mecanismos de aprobación de instrumentos de calidad para adjudicar calificaciones.
- c. Accesibilidad a las personas. Parte constitutiva de las Instituciones (UIL, 2012, pp. 5-6).

Aún más, el documento considera que los resultados de aprendizajes de la educación no formal e informal desarrollan, así, un alto nivel de importancia frente a las políticas de educación y formación.

De esta manera, y en coincidencia con el Escenario 2 -para el cual imaginamos que las decisiones a perfilar atienden las particularidades de una FP que responde a los intereses compartidos por los actores del sector en cuestión y del Estado-, la UNESCO aclara que, si bien las directrices que en el documento se desarrollan no tienen carácter legal vinculante, se espera que los Estados Miembros se esfuercen para implementarlas de la manera más apropiada a su contexto nacional específico (UIL, 2012).

Continuando con la búsqueda y análisis de textos sobre la temática que nos ocupa, consideramos pertinente posicionarnos dentro de un contexto de globalización e internalización que atraviesa tanto la FP en los espacios formales, como aquella basada en la experiencia laboral.

Focalizando en las experiencias de la educación superior, los documentos revisados ponen en evidencia un interés emergente en la articulación de diferentes sectores que conforman no solamente el contexto nacional, sino entre diferentes países, de la región y también de Europa y Asia. Se hace necesario poner énfasis en la difusión de conocimientos que provengan de diferentes organismos permitiendo, de esta manera, procesos de desarrollo e innovación que apunten a una calidad en la formación profesional. Esto implica “una pertinencia social” (Carrión M., 2003, p. 104) en la formación de profesionales que significa brindar “servicios adecuados al entorno social de la institución” (Carrión M., 2003, p. 104), sumado a una visión prospectiva integral actualizada permanentemente.

El currículo toma importancia como el instrumento flexible que aporta la generación de una cultura de calidad, junto al desarrollo de procesos de internalización de contenidos que resulte en la posibilidad de una titulación conjunta con universidades internacionales, apuntando a una movilidad regional y mundial en lo que respecta a los profesionales formados (Cuevas, 2018, p. 59).

Se requiere, entonces, una articulación internacional y nacional, y -dentro del contexto nacional- procurar una apertura a sectores externos, con actores ajenos al campo académico de la educación superior, actores que pueden relacionarse al campo productivo y que es posible que brinden una mirada más amplia sobre la calidad de la formación de los profesionales. De esta manera, las prácticas profesionales, becas, incentivos para proyectos específicos, entre otros, facilitarán la focalización en el impacto y la pertinencia de los planes de estudio.

Lo dicho anteriormente nos permite pensar en estándares que se construyan a partir de la elaboración de criterios y condiciones, teniendo en cuenta los procesos y no sólo los resultados de la formación. Dichos estándares facilitarán procesos de evaluación y de autoevaluación institucional que pongan en evidencia -y en concordancia con los objetivos de cada asignatura- las competencias desarrolladas, saberes acreditados y su impacto en el sector social y laboral.

Los docentes, como pilar fundamental en este proceso, deben atender, por un lado, a una capacitación que involucre contenidos acordes al contexto internacional y un desarrollo de competencias tecnológicas que acompañen a dichos contenidos; y, por otro, una actitud de

compromiso frente a estos nuevos escenarios, procurando -para aquellos formadores- una provisión de recursos financieros y tecnológicos.

Por último, y atendiendo a las variables descritas, la acreditación requerirá no sólo actores del campo académico universitario nacional, sino del contexto internacional, que puede incluir solamente las universidades de Latinoamérica. Sin embargo, este escenario de globalización -que llama a una “transfronterización” (Carrión M., 2003, p. 52) de la educación- convoca a la conformación de comisiones de evaluación u organismos técnicos afines a la educación superior, junto a representantes del campo profesional (colegios de profesionales), como así también, representantes del sector externo (empresarios).

Por otro lado, se hace necesario pensar en prospectiva las alternativas de validación de saberes, habilidades, aprendizajes, desarrollados a lo largo de la vida laboral. Esto tiene que ver con la validación del aprendizaje experiencial (Feutrie, 2011, p. 61), cuyas ventajas apuntan principalmente al reconocimiento social del individuo y la valorización de su entorno más cercano, la posibilidad de evolucionar en el empleo o conseguir otro con mejores condiciones laborales (Feutrie, 2011, p. 61).

Esta validación es, en sí misma, un proceso de formación, que es propuesto como formación a lo largo de la vida (Feutrie, 2011, p. 62). Constituye una oportunidad de organización, formalización de los aprendizajes salvajes, al no dispensar saberes, como lo hacen los espacios formales de aprendizaje, permitiendo, a su vez, el desarrollo de nuevos aprendizajes (Feutrie, 2011, p.63). Esta alternativa se diferencia fuertemente de los espacios formales de acreditación, por cuanto se aleja de una lógica evaluativa y un foco en los resultados. Las evaluaciones son individualizadas, no graduadas en su conjunto como sucede en los espacios más formales. Los documentos examinados nos brindan un panorama acerca de la manera en como se organizan estos espacios no formales de acreditación.

Existen organismos que funcionan como “herramienta” de gestión de competencias desarrolladas en el empleo, herramientas de evaluación que, al ser una alternativa de lo tradicional, ayudan a repensar la política de formación. Así, algunos ejemplos desarrollados en España nos ayudan a pensar en este tipo de acreditación. La Agencia Vasca para la Evaluación de la Competencia y la Calidad de la Formación Profesional acorde al Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales (SNCP) es un ejemplo de organismo gubernamental. Sus funciones están bien limitadas: define el sistema de evaluación, ayuda a implementarlo, hace un seguimiento de los dispositivos que permiten esa acreditación y homologa los organismos encargados de la evaluación. Esta se basa en la presentación de documentación (Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales) con el fin de favorecer

el desarrollo profesional y social de las personas. De este modo, se cubren las necesidades del sistema productivo. (Díaz González, 2001; p: 49).

El Sistema Nacional de Cualificación Profesional Vasco puso en marcha convocatorias públicas realizadas por las distintas administraciones competentes, como la Administración General del Estado y de las comunidades autónomas, y los Centros Integrados de Formación Profesional (todas las entidades que imparten ofertas de formación profesional para la obtención de títulos del sistema educativo y los procesos de formación para el empleo conducentes a la obtención de certificados de profesionalidad). Esta agencia muestra claramente cómo se incorporan al sistema de acreditación la experiencia laboral y las formaciones profesionales incompletas, dando así una propuesta para todos los connacionales como también a los residentes de la Unión Europea y a aquellos que presentan autorizaciones de residencia y/o de trabajo en España.

Si en la formación profesional en espacios de educación superior podemos hablar de estándares, aquí los requisitos se relacionan con: la edad y la experiencia laboral o formativa (Herrero del Arco, 2011, p. 68). La agencia cuenta con asesores que brindan atención individual al candidato, recolectan evidencia de la competencia del candidato, como puede ser el currículum, aunque su valoración no es necesariamente “decisoria” (Herrero del Arco, 2011, p. 70). La competencia se atribuye una vez que se decide que el candidato ha presentado suficiente evidencia.

Una comisión lleva a cabo la evaluación. Esta se basa en los logros profesionales que -una vez validados- se transforman en “unidades de competencias” reconocidas, y otras, que demandarán una segunda instancia, cuando el candidato deberá presentar “evidencias complementarias”. Se elabora, para tal fin, un “Plan de Formación II” para aquellas “unidades” o “ámbitos” de competencia que no se han superado. En esta fase, el postulante puede optar por “pruebas de simulación” u “observación” en su puesto de trabajo (Herrero del Arco, 2011, p. 71).

c. Conclusión provisoria

A modo de aproximarnos a una conclusión provisoria, sostenemos que se hace necesaria - en cada escenario que se plantea de cara al futuro, con respecto a las políticas de acreditación (y certificación) de la FP- la emergencia de propuestas que guíen desde el nivel macro hasta lo micro en el campo de las decisiones. En este sentido, es preciso pensar una matriz con una estrategia en la que todos los espacios se articulen en todas las direcciones.

Esta mirada a largo plazo de las tendencias y procesos de cambios en el campo de las políticas públicas en educación, posibilita ensayar algunas claves de interpretación del escenario educativo nacional de los próximos años.

Un aspecto central remite al devenir de las tendencias y dinámicas de los sistemas de calificación-acreditación, en el que el estado nacional deberá realizar un análisis costo-beneficio del RVA. En razón de lo dicho, se hace necesario que surjan nuevos mecanismos de calificaciones, normativas que tomen los aprendizajes de las personas evitando la subutilización del talento y los recursos humanos de la sociedad (UIL, 2012, p. 3) y esperando que sean contemplados en un currículum pertinente y consensuado por los distintos actores del contexto social. En este marco, es importante que el diseño curricular constituya un instrumento flexible, que fortalezca la generación de un desarrollo profesional y posibilite la adquisición de una titulación conjunta entre las instituciones que permitan la movilidad geográfica (Cuevas 2018).

Bibliografía

Arco, L. h. (2011). La validación en España-La Agencia Vasca para la evaluación de competencias. En T. D. González, *Evaluación y Acreditación de las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia en los sectores de automoción de Castilla y León* (págs. 65-75). Valladolid: ALMANSUR, S. L.

Carrión M., R. (2003). Prospectiva, Pertinencia y Calidad de la educación universitaria. *Industrial Data*, 6(1), 103-105.

CEPAL-OIT (2013). Coyuntura laboral en América Latina y el Caribe: Desafíos e innovaciones de la formación profesional. Octubre, núm.9, Disponible en https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/wcms_228147.pdf

Cuevas, J., Jiménez Correa, S. (2018). Modelos de acreditación de los países de la Alianza del Pacífico: Retos y perspectivas para la cooperación y el desarrollo. *Revista Internacional de cooperación y desarrollo*, 5(2), 47-71.

Di Doménico, C., Hermosilla, A. (diciembre de 2019). La acreditación de carreras de Psicología en Argentina. Nuevas perspectivas. *Perspectivas en Psicología*, 16(2), 1-14.

Feutrie, M. (2011). Alternativas de la validación de competencias en Francia. En T. D. González, *Evaluación y Acreditación de las competencias profesionales adquiridas a través de a experiencia en los sectores de automoción de Castilla y León* (págs. 61-65). Valladolid: ALMANSUR, S.

Robles, L. A. A., Galarza, S., & García, J. (2018). El Pensamiento Prospectivo y sus enfoques en las Organizaciones Latinoamericanas. *Ciencia*, 19(3), 317-333. <https://doi.org/10.24133/ciencia.v19i3.538>

UNESCO (2012). Directrices de la UNESCO para el reconocimiento, validación y acreditación de los resultados del aprendizaje no formal e informal. Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216360_spa?posInSet=2&queryId=N-EXPLORE-4c2dc66c-14f1-4d85-afb6-ab72bac37cf2

Anexos

Reseñas e Infografías

A- UNESCO. (2012). Directrices de la UNESCO para el reconocimiento, validación y acreditación de los resultados del aprendizaje no formal e informal. Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216360_spa?posInSet=2&queryId=N-EXPLORE-4c2dc66c-14f1-4d85-afb6-ab72bac37cf2

En el año 2009, 144 delegaciones de los Estados Miembros de la UNESCO reunidas en Brasil le solicitan elaborar directrices del reconocimiento, la valoración y acreditación del aprendizaje no formal e informal; tarea que asume el Instituto de la Unesco para el Aprendizaje a lo Largo de Toda.

El presente documento pone de manifiesto la tendencia la búsqueda y necesidad de los Estados Miembro de la UNESCO de instaurar o mejorar las estructuras y los mecanismos de reconocimiento de todas las formas de aprendizaje mediante el establecimiento de marcos de referencia de equivalencia.

Esto surge porque los sistemas de calificación en muchas sociedades todavía se concentran en el aprendizaje formal dado en instituciones educativas, provocando que una gran parte del aprendizaje de las personas no sea reconocido, llamándole a este fenómeno “subutilización del talento y los recursos humanos de la sociedad” (UIL, 2012, p. 3).

Los resultados de aprendizajes de la educación no formal e informal desarrollan así, un alto nivel de importancia frente a las políticas de educación y formación. Y si bien, las directrices que se desarrollan, no tienen carácter legal vinculante, se espera que las autoridades de los Estados Miembros se esfuercen para implementarlas de la manera más apropiada a su contexto nacional específico.

Las directrices propuestas a los Estados miembro marcan 6 áreas clave de acción a nivel nacional, a saber:

1. INSTAURAR EL RVA

- a. Desarrollo de un Marco Nacional de Referencia de Calificaciones (MNRC).
- b. Equivalencia entre los resultados de los diferentes tipos de aprendizajes.

2. INSTAURAR SISTEMAS ACCESIBLES DE RVA

- a. Elaborar procedimientos que identifiquen, evalúen, validen y acrediten resultados de aprendizaje.
- b. Utilizar la evaluación formativa como la sumativa.

- c. Asesoramiento para los procedimientos de RVA.
- d. Apoyo para quienes abandonaron la escuela, adultos con NEE o bajos niveles de educación.

3. RVA PARTE INTEGRAL DE LOS SISTEMAS DE EDUCACIÓN

- a. Calidad de resultados de aprendizaje en el sistema formal de educación.
- b. RVA para integrar resultados del aprendizaje formal, no formal e informal.
- c. Elaborar enfoques para la interacción de actores sociales para traducir los resultados del aprendizaje en créditos o calificaciones.

4. ESTRUCTURA NACIONAL DE COORDINACIÓN DE ACTORES SOCIALES

- a. Actores sociales con responsabilidades definidas para supervisar la calidad del sistema RVA.
- b. Mecanismos de aprobación de instrumentos de calidad para adjudicar calificaciones.
- c. RVA accesible a las personas. Parte constitutiva de las Instituciones.

5. FORTALECER CAPACIDADES DEL PERSONAL DEL RVA

- a. Asegurar competencias del personal a cargo del RVA.
- b. Sistema de formación del personal y redes de aprendizaje en

6. DISEÑAR MECANISMOS SOSTENIBLES DE FINANCIACIÓN

- a. Recursos financieros para construir la infraestructura básica del sistema RVA
- b. Actores sociales y coparticipación en los costos.
- c. Tasa reducida o gratuita para personas vulnerables.
- d. Análisis costo-beneficio del RVA.

DIRECTRICES DE LA UNESCO para el reconocimiento, validación y acreditación de los resultados del APRENDIZAJE NO FORMAL E INFORMAL

Aprendizaje a lo largo
de toda la vida

- **Sistemas de calificación concentrados en el aprendizaje formal en instituciones educativas.**
- **Necesidad de reconocer el valor del aprendizaje no formal e informal.**

Subutilización del talento y los recursos humanos de la sociedad.

PROPÓSITOS DE LAS DIRECTRICES

- Formular una concepción de reconocimiento, valoración y acreditación (RVA).
- Apoyar a los 144 Estados Miembro en la elaboración de instrumentos y estándares para documentar y reconocer el aprendizaje no formal e informal.

Principios

- Equidad e Inklusividad en las oportunidades de aprendizaje
- Igualdad del valor de los resultados de aprendizajes.
- Centralidad de la persona en el proceso RVA.
- Calidad del proceso de RVA.
- Flexibilidad y apertura de la Educación.
- Responsabilidad de los actores en el diseño, implementación y evaluación del sistema de RVA.

Compromisos

- Observatorio de RVA.
- Facilitar el diálogo entre los Estados Miembro.
- Facilitar estudios sobre mecanismos y técnicas de RVA. Investigación cooperativa.
- Asistencia teórica a los Estado Miembro, para que instauren RVA.

ACCIÓN A NIVEL NACIONAL

áreas claves de las directrices

1- INSTAURAR EL RVA

- a-Desarrollo de un Marco Nacional de Referencia de Calificaciones (MNRC).
- b-Equivalencia entre los resultados de los diferentes tipos de aprendizajes.

2- INSTAURAR SISTEMAS ACCESIBLES DE RVA

- a-Elaborar procedimientos que identifiquen, evalúen, validen y acrediten resultados de aprendizaje.
- b-Utilizar la evaluación formativa como la sumativa.
- c- Asesoramiento para los procedimientos de RVA.
- d-Apoyo para quienes abandonaron la escuela, adultos con NEE o bajos niveles de educ.

3- RVA PARTE INTEGRAL DE LOS SISTEMAS DE EDUCACIÓN

- a-Calidad de resultados de aprendizaje en el sistema formal de educación.
- b-RVA para integrar resultados del aprendizaje formal, no formal e informal.
- c- Elaborar enfoques para la interacción de actores sociales para traducir los resultados del aprendizaje en créditos o calificaciones..

4- ESTRUCTURA NACIONAL DE COORDINACIÓN DE ACTORES SOC.

- a-Actores sociales con responsabilidades definidas para supervisar la calidad del sistema RVA.
- b-Mecanismos de aprobación de instrumentos de calidad para adjudicar calificaciones.
- c- RVA accesible a las personas. Parte constitutiva de las Instituciones.

5- FORTALECER CAPACIDADES DEL PERSONAL DEL RVA

- a-Asegurar competencias del personal a cargo del RVA.
- b-Sistema de formación del personal y redes de aprendizaje en RVA.

6- DISEÑAR MECANISMOS SOSTENIBLES DE FINANCIACIÓN

- a-Recursos financieros para construir la infraestructura básica del sistema RVA.
- b-Actores sociales y coparticipación en los costos.
- c-Tasa reducida o gratuita para personas vulnerables.
- d-análisis costo-beneficio del RVA.

B- CEPAL-OIT (2013). Coyuntura laboral en América Latina y el Caribe: Desafíos e innovaciones de la formación profesional. Octubre, núm.9, Disponible en https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/wcms_228147.pdf

Tras una referencia a las principales características económicas y laborales del primer semestre de 2013 en la región, se analizan las innovaciones y desafíos de la formación profesional en América Latina y el Caribe.

Históricamente, hasta los 70', la organización de la oferta de formación se daba en torno a grandes instituciones nacionales (o, en algunos casos, simultáneamente nacionales y sectoriales); órganos de dirección tripartitos o multipartitos y esquemas de financiamiento basados en aportes sobre la nómina salarial de las empresas.

Al **procurar una política de formación más orientada por la demanda**, se comenzó a cuestionar el viejo formato institucional. No solo estaba en foco la calidad y pertinencia de la oferta, sino también su escala. Ello debido a transformaciones como:

*Los cambios en las formas de organizar y gestionar el trabajo, así como la introducción de nuevas tecnologías y la transformación de los requerimientos sobre lo que las personas deben ser capaces de realizar para su inserción y progresión en el mercado de trabajo.

*A la ya histórica tendencia de la expansión del empleo en el sector terciario, se suman otros procesos que diversifican las demandas de formación y capacitación. Se suma la escasez de trabajadores calificados, la dificultad de encontrar/mantener trabajo estable y productivo en los trabajadores menos calificados, la transición problemática de los jóvenes al mundo del trabajo en parte por sus carencias, déficits de capital educativo y social, participación de la mujer, aunque en desventaja.

*La escasez de trabajadores con las competencias adecuadas se ha convertido en un cuello de botella de la expansión económica, pero abre a la vez una oportunidad de incorporar al empleo a colectivos vulnerables. Los déficits de competencias en lectura, ciencias y matemáticas generan restricciones para un buen desempeño en la formación profesional en ocupaciones de media y alta cualificación, e inciden posteriormente en la productividad.

*Mientras la oferta laboral joven es significativamente mayor que en otras regiones del mundo, los sistemas educativos y de formación no logran retener y desarrollar a un ritmo suficiente las competencias que se demandan en la sociedad de la información y del conocimiento (paradoja).

En reacción a estas transformaciones, **se propusieron alternativas basadas en el rol subsidiario del Estado** (de financiamiento y fijación de reglas de mercado) y con un papel mucho más protagónico de la oferta privada de capacitación. Los servicios tradicionales de capacitación se han tornado más flexibles e incluso se han desarrollado modalidades para incorporar y homologar nuevas ofertas con criterios de calidad, pertinencia y equidad.

Otro cambio importante ha consistido en el papel mucho más activo tanto de los ministerios de trabajo como de los de educación. Se registra la aparición de programas públicos — muchos basados en créditos de organismos internacionales— que comenzaron a licitar la ejecución de cursos, y de políticas que promueven la capacitación en empresas mediante estímulos tributarios. Esto contribuyó, sobre todo en un primer momento, al surgimiento y la consolidación de nuevos mercados de capacitación. Si bien se amplió en forma significativa la oferta disponible, también dio lugar a situaciones de fragmentación de esa misma oferta y a dar cierto énfasis a cursos de corta duración con poco impacto en la empleabilidad y las condiciones de trabajo, que además no se articularon efectivamente en el desarrollo de itinerarios formativos.

En todo caso, el contraste es claro: de un escenario que prevalecía desde los años cuarenta, con preponderancia de las instituciones de formación nacionales, a otro, desde las décadas de 1980 y 1990, en que estas permanecieron pero compartieron su accionar con una amplia y variada oferta privada generada por otros actores.

De modo complementario, la tendencia a la creación o reconversión de centros de formación orientados a una especialización sectorial (vinculada a la realidad productiva de los territorios donde se localizan), ha sido otra innovación importante en materia de adecuación institucional (enfoque que sostiene la vinculación de las demandas de empresas, de los sujetos de formación y de los territorios donde actúan).

Por último, las carteras de trabajo y de educación se han convertido en muchos países en actores centrales de las políticas de formación profesional. Si bien en varios casos actúan con programas propios, lo que resulta más relevante es su papel en las tareas nacionales tendientes a dotar a la oferta formativa de un carácter más articulado y sistémico.

Entonces, no solo se diversifica la oferta de formación, con una mayor variedad de proveedores, especialmente privados, sino que además las instituciones nacionales de formación profesional vienen atravesando sendos procesos de innovación/renovación de enfoques pedagógicos, en atención a la demanda (la formación basada en competencias, el aprendizaje por proyectos —que estimulan las conexiones entre lo académico, la vida y las competencias laborales—, la creciente utilización de las TICs, etc.)

Casi todas las instituciones de formación profesional de América Latina y el Caribe aplican actualmente, de una u otra forma, el enfoque de “competencias laborales” que apunta a los resultados, nueva perspectiva útil para comprender el papel de la formación profesional en la efectiva inserción laboral y social (mediados de los 90’).

Si bien en un primer momento se tendió a equiparar la demanda con lo requerido por las empresas (capacitar en lo que las empresas piden), hubo un proceso posterior de enriquecimiento del concepto. Actualmente, lo que las instituciones manejan como demandas de perfiles y competencias encierra, al menos, las siguientes dimensiones:

- i. lo requerido efectiva y actualmente por las empresas y unidades productivas;
- ii. las señales derivadas de las tendencias sectoriales y ocupacionales;
- iii. las necesidades, expectativas y requerimientos de las personas;
- iv. las demandas sociales y de la economía informal (sectores con baja empleabilidad, calificación o productividad)

Estas nuevas aproximaciones permiten una mirada más profunda e integral de las tres dimensiones: productiva, laboral y social, reduciendo la brecha entre ellas.

La formación profesional institucionalizada en la región ha sido capaz de procesar sucesivas y permanentes adaptaciones a los cambios en el contexto económico, social, laboral y productivo, así como a los desafíos que cada nuevo escenario planteaba. Esta capacidad de adaptación al cambio, junto con una serie de rasgos característicos, hace a la identidad misma de la formación profesional latinoamericana y caribeña.



C- Di Doménico, C. y Hermosilla, A. (diciembre de 2019). La acreditación de carreras de Psicología en Argentina. Nuevas perspectivas. *Perspectivas en Psicología*, 16 (2), 1-14.

Cuevas, J. y Jiménez Correa, S. (2018). Modelos de acreditación de los países de la Alianza del Pacífico: Retos y perspectivas para la cooperación y el desarrollo. *Revista Internacional de cooperación y desarrollo*, 5(2), 47-71.

Carrión M., R. (2003). Prospectiva, Pertinencia y Calidad de la educación universitaria. *Industrial Data*, 6(1), 103-105.

Nos posicionamos desde una perspectiva que nos permite una mirada hacia la evolución del mundo actual; dentro de los diversos aspectos de este devenir, ponemos foco en la educación superior, en las *políticas de acreditación de la formación profesional en la República Argentina*. Para ello, se debe pensar en el análisis de algunas variables que intervienen en esta propuesta.

Los documentos revisados ponen en evidencia un interés emergente en la articulación de diferentes sectores que conforman no solamente un contexto nacional, pero que apuntan a un escenario internacional dentro de un mundo globalizado. Este marco mundial requiere de un proceso de cooperación entre instituciones de nivel superior no sólo a nivel nacional, sino entre diferentes países, de la región y también de Europa y Asia. Se hace necesario poner énfasis en la difusión de conocimientos que provengan de diferentes organismos permitiendo, de esta manera, procesos de desarrollo e innovación que apunten a una calidad en la formación profesional. Esto implica “una pertinencia social” (Carrión M., 2003, p. 104) en la formación de profesionales que significa brindar “servicios adecuados al entorno social de la institución” (Carrión M., 2003, p. 104), sumado a una visión prospectiva integral actualizada permanentemente.

El currículo toma importancia como el instrumento flexible que aporta la generación de una cultura de calidad, junto al desarrollo de procesos de internalización de contenidos que resulte en la posibilidad de una titulación conjunta con universidades internacionales, apuntando a una movilidad regional y mundial en lo que respecta a los profesionales formados (Cuevas, 2018, p. 59).

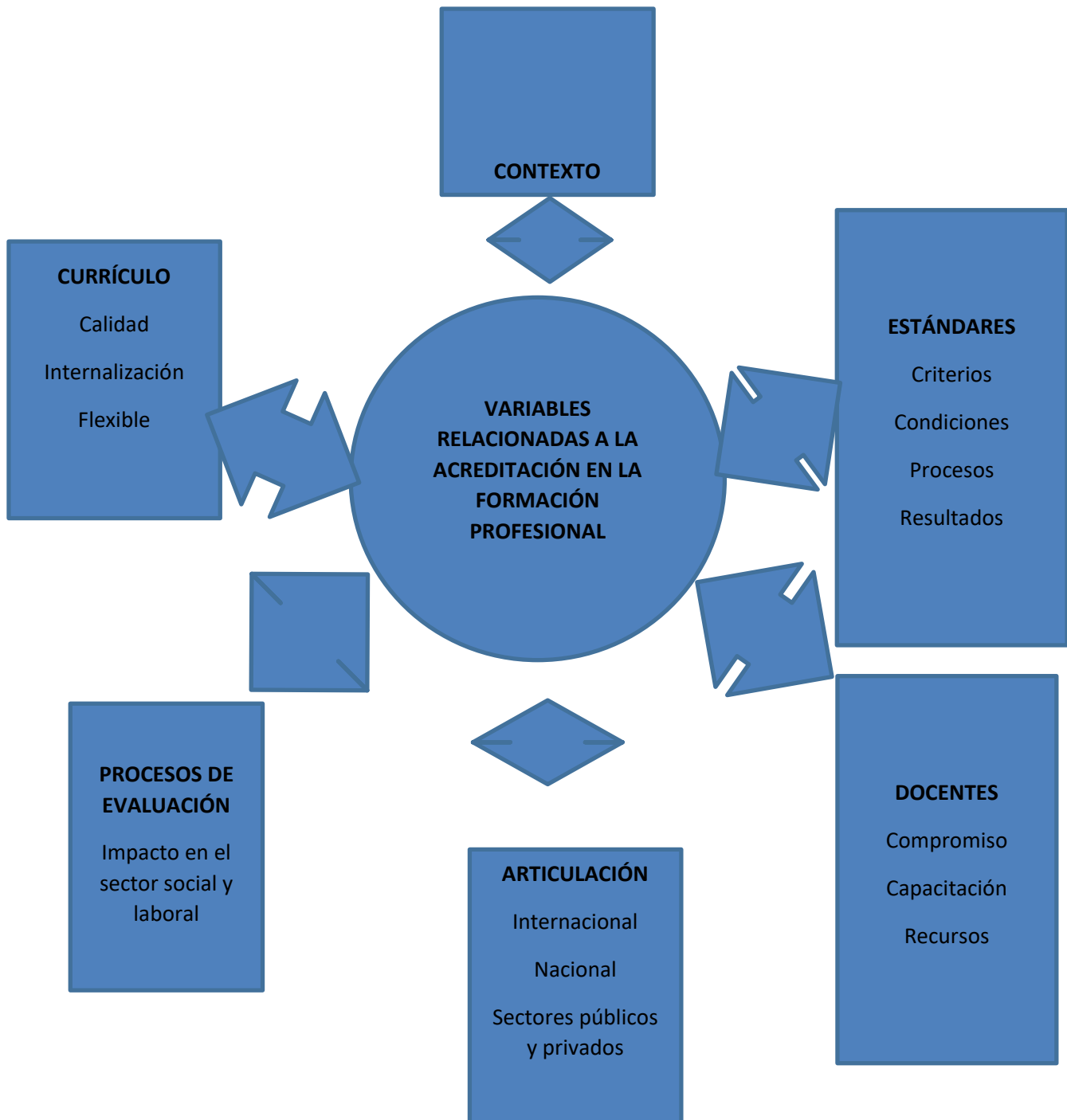
Se requiere, entonces, una articulación internacional y nacional, y dentro del contexto nacional, procurar una apertura a sectores externos, con actores ajenos al campo académico de la educación superior, actores que pueden relacionarse al campo productivo y que es posible que brinden una mirada más amplia sobre la calidad de la formación de los profesionales. De esta manera, las prácticas profesionales, becas, incentivos para proyectos específicos, etc., facilitará poner una mirada en el impacto y pertinencia de los planes de estudio.

Lo dicho anteriormente nos permite pensar en estándares que se construyan a partir de la elaboración de criterios, condiciones, teniendo en cuenta los procesos y no sólo los resultados de la formación. Dichos estándares facilitarán procesos de evaluación y de autoevaluación institucional que pongan en evidencia, y en concordancia con los objetivos de cada asignatura, las competencias desarrolladas, saberes acreditados y su impacto en el sector social y laboral.

Los docentes, como pilar fundamental en este proceso, deben atender, por un lado, a una capacitación que involucre contenidos acordes al contexto internacional y un desarrollo de competencias tecnológicas que acompañen a dichos contenidos; y por el otro, una actitud de compromiso frente a estos nuevos escenarios, procurando para aquellos formadores, una provisión de recursos financieros y tecnológicos.

Por último, y atendiendo a las variables descriptas, la acreditación requerirá, no sólo actores del campo académico universitario nacional, sino del contexto internacional, que puede incluir solamente las universidades de Latinoamérica. Sin embargo, este escenario de globalización que llama a una “transfronterización” (Carrión M., 2003, p. 52) de la educación, llama a la conformación de comisiones de evaluación u organismos técnicos afines a la educación superior, junto a representantes del campo profesional (colegios de profesionales), como así también, representantes del sector externo (empresarios).

VARIABLES DE ANÁLISIS RELACIONADAS A LA ACREDITACIÓN Y LAS DECISIONES POLÍTICAS



Trabajar en criterios orientadores para la formulación de estándares de acreditación



Atender a la autonomía de las Instituciones en los procesos de evaluación



CONTENIDOS

Carga horaria mínima

Intensidad en la formación práctica

Acreditar la carrera ante Comisión Nacional o Entidad Privada



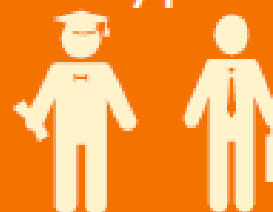
**ESTÁNDARES
en la
FORMACIÓN**

**SON ¿REQUISITOS?
O ¿CONDICIONES?**

**¿IMPLICA RESULTADOS DE
APRENDIZAJE DE LOS
ESTUDIANTES?**

Atender a la participación de representantes del campo profesional y de sus entidades.

Propiciar vinculación efectiva entre actores de los campos académico y profesional



Di Domenico, C., & Hermosilla, A. M. (2020). La acreditación de Carreras de Psicología en Argentina. Nuevas perspectivas. *Perspectivas en Psicología*, 16(2), 1-14.

PROSPECTIVA PERTINENCIA Y CALIDAD

EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

Carrión M., R. (2003). Prospectiva, pertinencia y calidad de la educación universitaria. Datos industriales, 6(1), 103-105.



Obligación de la Universidad de brindar una Educación de calidad

Profesionales eficientes frente a problemas futuros

Educación universitaria de calidad = Educación pertinente

Evaluación Institucional



Pertinencia de la Educación Universitaria frente a su responsabilidad social

Visión prospectiva y actualizada de posibles escenarios futuros en donde formar a los estudiantes universitarios

Profesional (egresado) cumple su responsabilidad social a cabalidad

Pertinencia social de la formación universitaria

D - Labarca, G. (2016) Relaciones entre la escuela y la empresa. Las prácticas formativas-educativas: lecciones aprendidas. En Rehem, C. y Briasco, I. (Coord.). (2016). Educación técnico-profesional Formación profesional y empleo - Metas 2021. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

El Autor reconoce en la escuela el valor que ésta tiene en la formación disciplinar y que para la empresa representa un factor esencial ya que: más tiempo en la escolarización trae aparejado perseverancia, disciplina y aceptación de normas en el empleo.

Existe una diferencia tecnológica que enfrenta a las escuelas con las empresas, es que la tecnología en la empresa no se acerca a la tecnología existente en el ámbito escolar, solo existen en el sector productivo. Esto coloca a la escuela en una disyuntiva y genera opciones que escapan a su control. La estructura escolar es poco receptiva a los cambios y éstos se producen en períodos prolongados de tiempo mientras que en el sector productivo estas transformaciones son constantes.

El sistema educativo en su conjunto y en especial la educación técnica profesional no alcanzará estos incentivos sino produce cambios en los contenidos curriculares o si mantiene tecnologías de enseñanza obsoletas y es aquí donde aparecen soluciones por fuera del sistema escolar como lo es la formación para el trabajo y la capacitación productiva.

Las políticas globales de innovación se han orientado a brindar apoyo a las pequeñas y medianas empresas que ponen el acento sobre la innovación tecnológica. En la relación entre la escuela y la actividad productiva Labarca plantea que debe haber un vínculo permanente y sólido con la actividad productiva por dos razones:

- a. El mundo escolar debe conocer las tecnologías usadas en la producción y sobre todo en las innovaciones tecnológicas.
- b. En el orden de lo pedagógico para aprender a trabajar hay que mantener un sólido contacto con un ambiente real de trabajo.

La vinculación ideal parece ser la formación de alternancia o sistema dual, situación que se dificulta en los países de la región, por lo que se busca diversas instancias de acercamiento desde la escuela al mundo laboral como es el caso de las pasantías que suelen ser de corta duración por lo que el factor tiempo juega en contra de la formación de los estudiantes para el área de la ocupación y producción.

El Autor enfatiza en la necesidad de implementar puntos de unión mediante la participación del sector empresarial en la toma de decisiones sobre las políticas educativas o directamente en la gestión de las escuelas.

Señala además la importancia que reviste la formación del docente técnico en la escuela técnica profesional ya que es portador no sólo de habilidades básicas sino del saber hacer

concreto, real y tangible capaz de brindar las herramientas para la efectiva resolución de los problemas En el sector industrial de que se trate la formación.

En este sentido la incorporación de trabajadores y empresarios en el debate escolar es un factor clave en la formación del técnico, así como la incorporación de sindicatos, colegios y referentes del sector industrial.

Labarca se pregunta ¿adecuar la oferta a la demanda de empresas específicas es el camino más eficiente? Caben dudas, y la más importante es la de definir dónde se coloca la línea divisoria entre la formación especializada que responde a una demanda específica nacida de innovaciones tecnológicas en la empresa, por un lado, y la formación en habilidades y competencias más generales transversales a varias empresas del sector, por el otro.

A esto se suma una demanda social por oficios, que sigue existiendo. Definir esto es una decisión política tomada en algunos casos en el nivel local, en otros en el regional o en el nacional. Es importante considerar que hay aquí un trabajo técnico a realizar, el de definir la línea de demarcación, que tiene consecuencias políticas importantes.

Al tomar tales decisiones –o al diseñar estrategias de formación de recursos humanos– también hay que considerar lo que ocurre al interior de las pymes. Especialmente en las pequeñas empresas, las tendencias van en ambas direcciones: por una parte, mantienen una demanda de competencias propias de los oficios y, por otra, precisan de un añadido de nuevas competencias que generalmente no están incluidas en los currículos de las escuelas técnico-profesionales; capacidades sobre todo asociadas a la gestión empresarial, de la cual hoy día las habilidades de negociación e inserción en redes productivas más amplias son un componente esencial.

Las políticas de innovación tecnológica en la región para las pymes, cuando las ha habido, se han orientado hacia las empresas. En varios países se crearon programas de apoyo a las pymes que ponían el acento sobre la innovación tecnológica, incluso incorporando técnicas de gestión e ingreso a redes productivas. Estas iniciativas nunca han sido complementadas con innovaciones efectivas en las escuelas técnico-profesionales. Tampoco existen programas de innovación tecnológica propios para las escuelas mismas.

Reformar la educación técnico-profesional organizando los currículos y la enseñanza en torno a habilidades y competencias generales o en torno a familias tecnológicas, las adecua a las formas más modernas de organización del trabajo, siempre que cuenten con el complemento de una buena capacitación o formación responsable en el trabajo, y a trayectorias ocupacionales propias de estos sectores productivos, pero deja desprovista de formación a las pymes.

Es necesario además legislar la incorporación del estudiante aprendiz a las empresas que ofrecen capacitación en ambientes reales con el fin de incorporar conocimientos tácitos.

Buscar una interrelación entre la escuela y el trabajo requiere de una modificación en las normas burocráticas que gobiernan e incluso separarlas de los organismos de gestión de los ministerios de educación donde están alojadas las escuelas de formación técnica profesional.



Esta publicación está disponible en acceso abierto con la LicenciaCreativeCommons Atribución-
NoComercial 4.0 Internacional
Al utilizar el contenido de la presente publicación, los usuarios podrán reproducir total o parcialmente lo
aquí publicado, siempre y cuando no sea alterado, se asignen los créditos correspondientes y no sea
utilizado con fines comerciales.

DOCTORADO
EN EDUCACIÓN

FACULTAD
DE EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CÓRDOBA
JESUITAS