



Universitat Autònoma de Barcelona

**ADVERTIMENT.** L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  [http://cat.creativecommons.org/?page\\_id=184](http://cat.creativecommons.org/?page_id=184)

**ADVERTENCIA.** El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

**WARNING.** The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



**Universitat Autònoma  
de Barcelona**

**Universitat Autònoma de Barcelona  
Departamento de Pedagogía Aplicada  
Doctorado en Educación**

---

Actitudes hacia la Inclusión de procesos de Validación de  
Aprendizajes Previos para la obtención de grado en el Sistema de la  
Universidad Boliviana

Maria Alejandra Martínez Barrientos  
**Autora**

Joaquín Gairín Sallán  
**Director**

El Dr. Joaquín Gairín Sallán, profesor del Departamento de Pedagogía Aplicada, con sede en la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona, hace constar que la Investigación realizada bajo la dirección del firmante por María Alejandra Martínez Barrientos, con el título "Actitudes hacia la Inclusión de procesos de Validación de Aprendizajes Previos para la obtención de grado en el Sistema de la Universidad Boliviana", reúne todos los requerimientos científicos, metodológicos y formales exigidos por la legislación vigente para su lectura y defensa pública ante la correspondiente Comisión, para la obtención del Grado de Doctor en Educación por la Universitat Autònoma de Barcelona, y considera procedente autorizar su presentación.

En Bellaterra, septiembre de 2021

# Agradecimientos

---

Decir gracias es siempre complicado cuando has tenido un sinfín de oportunidades y la investigación que tienen en sus manos es producto de haber sido bendecida desde esas múltiples oportunidades. Mis papás me enseñaron dos aspectos fundamentales en la vida: a ser agradecida y a poner amor en cada cosa que haga. Y así es como se ha desarrollado esta tesis. Por amor a la educación, a la justicia, a la democracia, a la equidad. Por eso, comienzo agradeciéndoles a ellos, y sé que ambos, cada uno desde su condición, está contento con el producto; al igual que mis hermanos de los que aún desde la distancia, siempre me han dado su apoyo.

Agradezco a todas las personas que han estado ahí para darme su aliento, una palabra de confianza. Porque son esas palabras las que te llenan y te permiten seguir adelante. Desde los más cercanos como mis amigas y cómplices de hace décadas, hasta los, aparentemente, más lejanos que incluso al otro lado del océano han sabido darme ese ánimo que hace falta las más de las veces. No quiero dar muchos nombres por miedo a olvidar a alguien; pero les agradezco de todo corazón a todas las personas que han pasado por mi camino y me han ofrecido ideas, sugerencias o incluso preguntas que han fortalecido o redirigido esta investigación. Me considero una persona altamente afortunada, pues sé que tengo esos amigos regados por todo el mundo.

Lograr realizar esta investigación en la UAB viviendo en Bolivia ha sido un sueño hecho realidad, que no hubiera sido posible si el 2010 no contestaba un correo electrónico muy extraño que podía haber pasado por spam. Ese correo cambió significativamente mi vida y me permitió conocer a un grupo maravilloso y soñador como son los compañeros de la Red AGE, entre quienes encontré a mi director de tesis el Dr. Joaquín Gairín, a quien no sólo

agradezco la oportunidad y la acogida, sino sobre todo la motivación y orientación para con la investigación como tal y para que no pierda el ritmo, siempre con mucho respeto y permitiendo que desarrolle toda mi potencialidad.

Igualmente agradezco a mis queridas tías/ primas/amigas que me permitieron sentir que siempre llegaba a casa en Barcelona y que nos acogieron y adoptaron a mi querida Yoly y a mí para ser entre todas "las pacheñas". Haber realizado esta investigación no sólo ha significado un desarrollo profesional, sino uno cultural, pues cada viaje nos deparaba nuevas aventuras y conocimiento, junto con toda mi querida familia europea.

Una investigación de este tipo no es nunca el producto de una sola persona, es el fruto del trabajo de otros que colaboran y apoyan desde pequeños detalles, hasta aquellos grandes aportes en reflexión, análisis, corrección, discusión... Entre esas personas están Héctor, Albita, Don Rubén, Beatriz, Dani y Lied; muchas gracias a todos ellos!!!!

Igualmente gracias a todos mis informantes, los que entendían de lo que hablaba y los que no, pues sin saberlo inspiraron muchos cambios en el estudio. Igualmente a mis expertos como Ruud, Gloria, Maurizio y Franklin que, con sus sugerencias, enriquecieron la propuesta.

La parte más dura de todo el proceso estuvo cargada a mi amada familia, esposo e hijas a quienes he hecho a un lado más de una vez por la famosa "tesis", sobre todo en épocas cercanas a las defensas anuales. Han sido muchos años y les agradezco infinitamente por eso y estoy muy orgullosa por la madurez que cada una me demuestra día a día. Gracias amor por ser un compañero de ruta con el que hacemos un buen equipo.

¡Gracias a la vida, que me ha dado tanto!

Nota: Para facilitar la lectura, se evita, en la mayoría de los casos, la utilización continuada de la duplicidad de género (director/directora, alumno/alumna, asesor/a, etc.). Así, cada vez que se menciona director, alumno, asesor, etc., se entiende que se hace referencia a ambos sexos, sin que ello implique ningún tipo de consideración discriminatoria ni valoración peyorativa.



# ÍNDICE

---

<b>INTRODUCCIÓN</b>	27
---------------------	----

## 1.

<b>A. PLANTEAMIENTO GENERAL DEL ESTUDIO</b>	31
---	----

---

<b>1. EL PROBLEMA DE ESTUDIO</b>	33
<b>1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b>	33
1.1.1 ¿Por qué estudiar las actitudes?	34
1.1.2. ¿Por qué abordar los procesos de VAP desde la formación basada en competencias?	36
1.1.3. ¿Por qué investigar este fenómeno en Bolivia?	41
<b>1.2 JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO</b>	43
<b>1.3 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN</b>	51
1.3.1. Objetivo general	51
1.3.2. Objetivos específicos	51
<b>1.4. LINEAMIENTOS METODOLÓGICOS</b>	<b>52</b>
<b>1.5. EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN</b>	52

## 2.

<b>B. MARCO TEÓRICO</b>	55
-------------------------	----

---

<b>2. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL MUNDO DE HOY</b>	59
<b>2.1 LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y EL CONOCIMIENTO</b>	59
<b>2.2. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LATINOAMÉRICA Y SUS DESAFÍOS</b>	63
<b>2.3. LA UNIVERSIDAD EN BOLIVIA</b>	66
<b>2.4. EDUCACIÓN, DEMOCRACIA Y DESARROLLO SOCIAL</b>	70
<b>2.5. A MODO DE SÍNTESIS</b>	74

# 3.

---

<b>3.- APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA</b>	75	<b>3.4.EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA EN BOLIVIA</b>	91
<b>3.1. APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA COMO DERECHO</b>	75	<b>3.4.1. Marco legal de la educación a lo largo de la vida</b>	91
<b>3.2. CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA</b>	79	<b>3.4.2. El modelo educativo boliviano Sociocomunitario Productivo</b>	97
<b>3.3. EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR</b>	81	<b>3.5. LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA EN LA UNIVERSIDAD EN BOLIVIA</b>	101
<b>3.3.1. El reconocimiento del aprendizaje a lo largo de la vida en educación superior</b>	83	<b>3.6. LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA EN LA FORMACIÓN TÉCNICA</b>	101
<b>3.3.2 Algunos referentes de los sistemas de educación superior en el mundo</b>	86	<b>3.7. A MODO DE SÍNTESIS</b>	102
<b>3.3.1.1. Francia</b>	86		
<b>3.3.1.2. España</b>	87		
<b>3.3.1.3. México</b>	88		
<b>3.3.1.4. Colombia</b>	89		
<b>3.3.1.5. Chile</b>	89		

# 4.

---

<b>4.- LOS APRENDIZAJES FORMALES, NO FORMALES E INFORMALES Y SU RECONOCIMIENTO EN EL MUNDO DE HOY Y LA FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS</b>	103		
<b>4.1. EL APRENDIZAJE NO FORMAL</b>	103		
<b>4.2. EL APRENDIZAJE INFORMAL</b>	104		
<b>4.3. MARCOS DE CUALIFICACIÓN EN EL MUNDO</b>	107		
<b>4.4. ANTECEDENTES DE LA FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS</b>	111		
<b>4.4.1</b> Historia y conceptualización de competencias	111		
<b>4.4.2.</b> Modelos de razonamiento influyentes en la formación por competencias	115		
<b>4.4.2.1.</b> Modelo funcionalista	115		
<b>4.4.2.2.</b> Modelo conductual-organizacional:	115		
<b>4.4.2.3.</b> Modelo empresarial	115	<b>4.4.2.4.</b> Modelo constructivista	116
		<b>4.4.2.5.</b> Modelo holístico	116
		<b>4.5. CARACTERÍSTICAS Y COMPONENTES DE LAS COMPETENCIAS.</b>	117
		<b>4.6. IMPACTO DE LA FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS</b>	119
		<b>4.6.1.</b> Para la sociedad	119
		<b>4.6.2.</b> Para la institución	119
		<b>4.6.3.</b> Para el individuo	120
		<b>4.7. LA FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS EN BOLIVIA</b>	121
		<b>4.7.1.</b> El modelo educativo de la universidad boliviana 82	124
		<b>4.7.2.</b> Conclusiones del proceso de transformación de la universidad boliviana	127
		<b>4.8. LAS COMPETENCIAS Y EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE</b>	128
		<b>4.8.1.</b> Diseño curricular	128



# 5.

---

4.8.2. La didáctica	129	5.- RECONOCIMIENTO, VALIDACIÓN Y ACREDITACIÓN DE APRENDIZAJES PREVIOS	137
4.8.3. La evaluación	130	5.1. ¿QUÉ ES EL RECONOCIMIENTO, VALIDACIÓN Y ACREDITACIÓN DE APRENDIZAJES PREVIOS?	137
4.9. LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES DESDE EL ENFOQUE DE FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS	130	5.2. VALIDACIÓN DE COMPETENCIAS EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR	139
4.9.1. Conceptualización	131	5.2.1. Antecedentes sobre el reconocimiento del aprendizaje no formal e informal en el mundo	141
4.9.2. Instrumentos	133	5.2.1.1. Europa	142
4.9.2.1. Portafolios	133	5.2.1.2. Asia	144
4.9.2.2. Rúbricas	133	5.2.1.3. África	145
4.10. A MODO DE SÍNTESIS	136	5.2.1.4. Norte América	145
		5.2.1.5. Centro y Sud América	147
		5.2.1.6. Oceanía	148
		5.3. BOLIVIA: EL SISTEMA PLURINACIONAL DE CERTIFICACIÓN DE	148

---

<b>COMPETENCIAS</b>		conocimiento	
<b>5.3.1.</b> Experiencias exitosas y no exitosas en la certificación de competencias del SPCC	152	<b>5.5.2.</b> La entrevista	162
<b>5.3.2.</b> Experiencias exitosas y no exitosas en otras instancias	109 153	<b>5.5.3.</b> La observación	162
<b>5.4. INSTRUMENTACIÓN PARA EL RECONOCIMIENTO, VALIDACIÓN Y LA ACREDITACIÓN DE APRENDIZAJES PREVIOS</b>	154	<b>5.5.4.</b> Portafolio	163
<b>5.4.1.</b> El Proceso para el RVA de los aprendizajes previos	157	<b>5.6. MECANISMOS DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD</b>	164
<b>5.4.1.1.</b> Identificación	158	<b>5.7. A MODO DE SÍNTESIS</b>	165
<b>5.4.1.2.</b> Documentación	159		
<b>5.4.1.3.</b> Evaluación	159		
<b>5.4.1.4.</b> Certificación	159		
<b>5.4.2.</b> Actores del RVA de los aprendizajes previos	160		
<b>5.5. INSTRUMENTOS PARA EL RVA DE LOS APRENDIZAJES PREVIOS</b>	161		
<b>5.5.1.</b> Los tests y exámenes de	162		

# 6.

---

<b>6.- LAS ACTITUDES</b>	167	<b>6.3.4.1. Intención comportamental</b>	179
<b>6.1. LAS ACTITUDES COMO OBJETO DE ESTUDIO</b>	167	<b>6.3.4.2. Norma subjetiva</b>	179
<b>6.1.1. Recorrido histórico de las actitudes</b>	167	<b>6.3.4.3. Creencia de control</b>	179
<b>6.2. VARIABLES MODERADORAS DE LAS ACTITUDES</b>	170	<b>6.4. CAMBIO Y MODIFICACIÓN DEL COMPORTAMIENTO DESDE LA TAP</b>	180
<b>6.2.1. Factores que rodean la ejecución de un comportamiento</b>	170	<b>6.5. LA TEORÍA DE ACCIÓN RAZONADA Y SUS LIMITACIONES</b>	181
<b>6.2.1.1. Factores vinculados a las características del individuo</b>	171	<b>6.6. MEDICIÓN DE LAS ACTITUDES</b>	182
<b>6.2.1.2. Características secundarias de la predisposición</b>	171	<b>6.6.1. Preguntas directas y escalas de autorregistro</b>	182
<b>6.3. MODELOS DE ESTUDIO SOBRE LA ACTITUD</b>	172	<b>6.6.2. Técnicas de medida indirecta</b>	184
<b>6.3.1. El modelo tridimensional</b>	173	<b>6.7. A MODO DE SÍNTESIS</b>	185
<b>6.3.2. Modelo MODE</b>	175		
<b>6.3.3. El modelo de la acción razonada</b>	176		
<b>6.3.4. Teoría de la Acción Planificada</b>	178		

# 7.

## C. MARCO APLICADO 189

---

<b>7.- MÉTODO</b>	191		
<b>7.1. FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA</b>	191		
<b>7.2. DISEÑO DEL ESTUDIO DE CAMPO</b>	194		
<b>7.2.1. Participantes y fuentes de información</b>	195		
<b>7.2.1.1. Autoridades gubernamentales, nacionales y municipales y autoridades de las universidades participantes.</b>	196		
<b>7.2.1.2. Directores/jefes estudio de carreras de las tres universidades</b>	196		
<b>7.2.1.3. Docentes universitarios de las tres instituciones:</b>	199		
<b>7.2.1.4. Expertos nacionales (3) e internacionales (3):</b>	200		
<b>7.3. Categorías de la investigación</b>	200		
<b>7.4. Instrumentos y técnicas de recogida de datos e Información</b>	204		
<b>7.4.1. Encuesta de opinión a directores y jefes de carrera</b>			208
<b>7.4.2. Entrevista semiestructurada:</b>			209
<b>7.4.3. Cuestionario de estimación directa: Cuestionario de actitudes hacia procesos de VAP para su inclusión en la formación profesional:</b>			214
<b>7.4.4. Matrices para la triangulación</b>			215
<b>7.4.5. Taller de validación con expertos nacionales</b>			215
<b>7.4.6. Cuestionario de validación con expertos internacionales</b>			216
<b>7.5. Procedimiento</b>			

# 8.

## D. RESULTADOS

221

---

<b>8.- RESULTADOS FASE 1.</b>	223	VAP	
<b>DEFINICIÓN DE ACTITUDES HACIA LA VAP</b>		<b>8.2.4.2.</b> La transitabilidad entre los subsistemas del SUB 200	259
<b>8.1 ETAPA A: ENCUESTA DE OPINIÓN</b>	223	<b>8.2.4.3.</b> Marcos nacionales de cualificación	264
<b>8.2 ETAPA B: ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA</b>	230	<b>8.2.4.4.</b> La universidad y la posibilidad de procesos de VAP:	267
<b>8.2.1.</b> Para comenzar el análisis cualitativo	231	<b>8.2.4.5.</b> Experiencias previas sobre VAP en el SUB	274
<b>8.2.2.</b> Análisis de la Información	234	<b>8.2.4.6.</b> Carreras potenciales para procesos de VAP	280
<b>8.2.3.</b> Aprendizaje a lo largo de la vida	235	<b>8.2.4.7.</b> Viabilidad normativa y los cambios requeridos para procesos de VAP	282
<b>8.2.3.1.</b> Derecho a la Educación	236	<b>8.2.5.</b> La evaluación en los procesos de VAP	287
<b>8.2.3.2.</b> Cultura	238	<b>8.3. ETAPA C Y D: CUESTIONARIO DE ESTIMACIÓN DIRECTA</b>	291
<b>8.2.3.3.</b> Desarrollo Social	241	<b>8.3.1.</b> Descripción inicial de los datos	291
<b>8.2.3.4.</b> El rol de la universidad en el aprendizaje a lo largo de la vida	247	<b>8.3.2.</b> Resultados por componentes de subcategorías y carreras	295
<b>8.2.4.</b> Validación de Aprendizajes Previos	252		
<b>8.2.4.1.</b> El papel del Estado y del Ministerio de Educación frente a la	254		

<b>8.3.2.1.</b> Subcategoría: Intención Comportamental	295
<b>8.3.2.2.</b> Norma subjetiva	301
<b>8.3.2.3.</b> Creencia de control	306
<b>8.4. ETAPA E: TRIANGULACIÓN DE DATOS CUANTITATIVOS Y CUALITATIVOS</b>	310
<b>8.4.1.</b> Triangulación: Aprendizaje a lo largo de la vida	314
<b>8.4.1.1.</b> Derecho a la Educación	314
<b>8.4.1.2.</b> Desarrollo Social	215
<b>8.4.2.</b> Triangulación: Validación de Aprendizajes Previos	316
<b>8.4.2.1.</b> Apertura	316
<b>8.4.2.2.</b> Carreras Potenciales	317
<b>8.4.2.3.</b> Viabilidad Normativa	318
<b>8.4.2.4.</b> Viabilidad de Recursos	319
<b>8.4.3.</b> Triangulación: Proceso de Validación de Aprendizajes Previos	320
<b>8.4.3.1.</b> Evaluación	320
<b>8.5. ETAPA A: CONFIGURAR UNA PROPUESTA PARA</b>	322

<b>EL RECONOCIMIENTO Y ACREDITACIÓN DE APRENDIZAJES PREVIOS</b>	
<b>8.5.1.</b> Momento 1: Verificación y definición de mapa de competencias viables de procesos de VAP	323
<b>8.5.2.</b> Momento 2: Aprestamiento de recursos normativos, técnicos y humanos.	323
<b>8.5.3.</b> Momento 3: Implementación de la VAP	323
<b>8.6. ETAPA B: VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA</b>	323
<b>8.6.1.</b> Taller de validación: Expertos nacionales	323
<b>8.6.2.</b> Cuestionario de validación: Expertos internacionales	324
<b>8.6.2.1.</b> Primer experto: Gloria Moussali	323
<b>8.6.2.2.</b> Segundo experto: Ruud Duvekot	325
<b>8.6.2.3.</b> Tercer experto: Franklin Rivas	325

# 9.

## **E. MARCO CONCLUSIVO**

---

331

<b>9.- DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS</b>	333
<b>9.1. SOBRE LA CATEGORÍA: APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA</b>	333
<b>9.2. SOBRE LA CATEGORÍA: VALIDACIÓN DE APRENDIZAJES PREVIOS</b>	336
<b>9.3 SOBRE LA CATEGORÍA: ACTITUDES HACIA PROCESOS DE VAP EN EL SUB</b>	343

# 10.

---

<b>10. CONCLUSIONES</b>	347
<b>10.1. CONCLUSIONES VINCULADAS A LOS OBJETIVOS</b>	347
<b>10.1.1. En relación con las Actitudes hacia procesos de VAP</b>	347
<b>10.1.2. Factores teóricos y prácticos para abordar procesos de VAP</b>	349

# 11.

# 12.

---

<b>11.- OTRAS APORTACIONES</b>	353
<b>11.1. PLAN GENÉRICO DE LOS PROCEDIMIENTOS PARA LA VAP EN LA UNIVERSIDAD BOLIVIANA</b>	353
<b>11.1.1. Introducción</b>	253
<b>11.1.2. Plan genérico de los procedimientos para la VAP en la universidad boliviana</b>	354
<b>11.1.2.1. MOMENTO 1: Identificación de condiciones curriculares que permiten los procesos de VAP</b>	255
<b>11.1.2.2. MOMENTO 2: Preparación Académico-Administrativa para la incorporación de procesos de VAP</b>	359
<b>11.1.2.3. MOMENTO 3: Implementación de la VAP como modalidad de ingreso a la Universidad</b>	363

---

<b>12. LIMITACIONES DEL ESTUDIO</b>	367
-------------------------------------	-----



# 13.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

13. NUEVOS ESTUDIOS DE  
CONTINUIDAD

357

---

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

363

# ANEXOS

---

Anexo A	381
Anexo B	383
Anexo C	384
Anexo D	390
Anexo E	393
Anexo F	403

# ÍNDICE DE FIGURAS

---

**Figura N° 1.01.** Relación entre los diferentes tipos de aprendizaje y lo que la sociedad requiere.

**Figura N° 1.02.** Estructura del Sistema Educativo Plurinacional Ministerio de Educación (2011)

**Figura N° 4.01** Esquema de Formación Basada en Competencias

**Figura N° 4.02.** Esquema de Proceso de la Gestión Curricular

**Figura N° 4.03** Cuadro sinóptico de métodos y recursos para la recolección de datos en la evaluación

**Figura N° 5.01** Distribución de certificaciones entregadas por el SPCC

**Figura N° 3.01** Modelo MODE

**Figura N° 3.02** Modelo de la Acción Razonada

**Figura N° 3.03** Modelo de la Acción Planificada

**Figura N° 9.01** Secuencia de la construcción de un cuestionario.

**Figura N° 7.02.** Relación de independencia o dependencia entre instrumentos y sus categorías

**Figura N° 8.01.** Relaciones entre los actores clave seleccionados para las entrevistas y códigos para el proceso de reducción de datos.

**Figura N° 8.02** Fases y tipo de codificación según la Teoría Fundamentada

**Figura N° 8.03** Categorías de análisis para aprendizaje a lo largo de la vida

**Figura N° 8.04** Esquematización de la categoría Derecho a la Educación

**Figura N° 8.05** Esquematización de la categoría Cultura

**Figura 8.06** Esquematización de la categoría Desarrollo Social

**Figura N° 8.07** Esquematización de la categoría Aprendizaje a lo Largo de la Vida

**Figura 8.08** Categorías de análisis para aprendizaje a lo largo de la vida

**Figura 8.09** Esquematización de la categoría Apertura a proceso de VAP

**Figura N° 8.10** Esquematización de la categoría Papel del Ministerio de Educación frente a la VAP

**Figura N° 8.11** Esquematización de la categoría Transitabilidad

**Figura N° 8.12** Esquematización de la categoría Marcos Nacionales de Cualificación

**Figura 8.13** Esquematización de la subcategoría Universidad y procesos de VAP

**Figura 8.14** Esquematización de la subcategoría Currículum Universitario

**Figura N° 8.15** Esquematización de la categoría Experiencias previas de VAP

**Figura N° 8.16** Esquematización de la categoría Carreras potenciales para VAP

**Figura N° 8.17** Esquematización de la subcategoría Viabilidad normativa y los cambios requeridos para procesos de VAP

**Figura N° 8.18** Esquematización de la subcategoría Evaluación en procesos de VAP

**Figura N° 8.19.** Comparación general de la tendencia a favor o en contra de cada categoría por universidad

**Figura N° 8.20** Resultados de la subcategoría Intención Comportamental por carreras en la UCB

**Figura N° 8.21.** Resultados de los componentes de la subcategoría Intención Comportamental por carreras en la UCB

**Figura N° 8.22** Resultados de la subcategoría Intención Comportamental por carreras en la UMSA

---

**Figura N° 8.23** Resultados de los componentes de la subcategoría Intención Comportamental por carreras en la UMSA

**Figura N° 8.24** Resultados de la subcategoría Norma Subjetiva por carreras en la UCB

**Figura N° 8.25** Resultados de los componentes de la subcategoría Norma Subjetiva por carreras en la UCB

**Figura N° 8.26** Resultados de la subcategoría Norma Subjetiva por carreras en la UMSA

**Figura N° 8.27** Resultados de los componentes de la subcategoría Norma Subjetiva por carreras en la UMSA

**Figura N° 8.28.** Resultados de la subcategoría Creencia de Control por carreras en la UCB

**Figura N° 8.29** Resultados de los componentes de la subcategoría Norma Subjetiva por carreras en la UCB

**Figura N° 8.30** Resultados de la subcategoría Creencia de Control por carreras en la UMSA

**Figura N° 8.31** Resultados de los componentes de la subcategoría Creencia de Control por carreras en la UMSA

**Figura N° 8.32** Relación entre los procedimientos y vinculados a cada instrumento y sus relaciones de dependencia - independencia.

**Figura N° 8.33** Relación final de categorías, subcategorías e instrumentos para definir procesos de triangulación

**Figura N° 8.34** Esquematización de las categorías iniciales y las que se incluyeron posteriormente para la implementación de procesos de VAP

**Figura N° 11.01** Esquematización de los momentos y fases de la propuesta del plan para la implementación de procesos de VAP

# ÍNDICE DE TABLAS

---

**Tabla N° 1.01** Compatibilidad con el marco de cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior.

**Tabla N° 1.02** Datos de las universidades pertenecientes al SUB en tanto nombre departamento y número de estudiantes

**Tabla N° 1.03** Población y porcentajes hacia el 2020

**Tabla N° 1.04** Relación entre número de estudiantes matriculados, número de estudiantes titulados, diferencia porcentual entre ambos y comparación con el porcentaje proyectado de la población urbana mayor a 20 años (con acceso a la educación superior) en la gestión 2016.

**Tabla N° 3.01** Desarrollo Histórico del Aprendizaje a lo Largo de la Vida

**Tabla N° 3.02** Componentes del Currículum Base del SEP

**Tabla N° 4.01** Caracterización del aprendizaje formal, no formal e informal

**Tabla N° 4.02.** Comparación entre la Educación Tradicional y la que caracteriza al Siglo XXI

**Tabla N° 4.03** Componentes de las competencias y nomenclatura

**Tabla N° 4.04** Indicadores de niveles de dominio

**Tabla N° 5.01** Áreas en las que existen ocupaciones certificadas por el SPCC

**Tabla N° 6.01** Componentes del Modelo Tridimensional

**Tabla N° 7.01** Atributos de los Enfoques Cualitativos y Cuantitativos

**Tabla N° 7.02** Diseño y organización del estudio de campo

**Tabla N° 7.03** Operacionalización y definición de las categorías de la investigación

**Tabla N° 7.04** Identificación de las categorías de la investigación y los instrumentos a utilizarse

**Tabla N° 7.05** Clasificación de tipos de cuestionarios

**Tabla N° 7.06.** Especificaciones para la encuesta a directores y jefes de carrera sobre actitudes hacia el VAP

**Tabla N° 7.07.** Valores asignados a las respuestas de la encuesta para la toma de decisiones sobre las carreras que pasarán a la etapa siguiente

**Tabla N° 7.08.** Especificaciones para el cuestionario a directores, jefes de carrera, docentes y profesionales sobre viabilidad del VAP en las IES

**Tabla N° 7.09.** Resultados del proceso de validación

**Tabla N° 7.10.** Procedimiento en tanto fases, etapas y tareas

**Tabla N° 8.01** Respuestas obtenidas en la encuesta de opinión

**Tabla N° 8.02** Resultados obtenidos en la encuesta de opinión

**Tabla N° 8.03** Resultados en porcentajes obtenidos en la encuesta de opinión

**Tabla N° 8.04.** Relación de encuestados por universidad

**Tabla N° 8.05.** Resultados por universidad de las carreras que se encuentran bajo un enfoque de formación por competencias

**Tabla N° 8.06.** Resultados por universidad de las carreras que se encuentran bajo un enfoque de formación por competencias

**Tabla N° 8.07** Resultados de la viabilidad de aplicación del VAP desde lo económico, técnico y normativo

**Tabla N° 8.08** Resultados de la viabilidad de aplicación del VAP considerando el proceso de selección definido

**Tabla N° 8.09** Carreras seleccionadas para continuar con la siguiente fase de la investigación

---

**Tabla N° 8.10** Códigos asignados a la glosa obtenida a través de la entrevista semiestructurada

**Tabla N° 8.11** Códigos asignados a los memos obtenidos a través de la entrevista semiestructurada 178

**Tabla N° 8.12.** Áreas en las que existen ocupaciones certificadas por el SPCC

**Tabla N° 8.13.** Carreras seleccionadas

**Tabla N° 8.14** Marco muestral de Carreras seleccionadas para la aplicación del cuestionario de estimación directa

**Tabla N° 8.15.** Muestra obtenida

**Tabla N° 8.16** Distribución de académicos por subcategorías según universidad

**Tabla N° 8.17** Distribución de Académicos por Intención Comportamental y sus componentes según Universidad

**Tabla N° 8.18** Resultados del análisis de Chi2 en los componentes de la subcategoría de Intención Comportamental

**Tabla N° 8.19** Distribución de Académicos por Norma Subjetiva y sus componentes según Universidad

**Tabla N° 8.20** Resultados del análisis de Chi2 en los componentes de la subcategoría de Norma Subjetiva

**Tabla N° 8.21** Distribución de Académicos por Creencia de Control y sus componentes según Universidad

**Tabla N° 8.22** Resultados del análisis de Chi2 en los componentes de la subcategoría de Creencia de Control

**Tabla N° 8.23.** Subcategoría Derecho a la Educación

**Tabla N° 8.24.** Subcategoría Desarrollo Social

**Tabla N° 8.25.** Subcategoría Apertura

**Tabla N° 8.26.** Subcategoría Carreras Potenciales

**Tabla N° 8.27.** Subcategoría Viabilidad Normativa

**Tabla N° 8.28.** Subcategoría Viabilidad de Recursos

**Tabla N° 8.29.** Subcategoría Evaluación

**Tabla N° 9.01** Categorías Aprendizaje a lo largo de la vida y sus subcategorías

**Tabla N° 9.02** Categorías y Subcategorías de la Investigación

**Tabla N 11.01** Tabla de Trabajo 1.1 Cumplimiento de la carrera de condiciones de arranque para posibilitar procesos de VAP

**Tabla N° 11.02.** Tabla de Trabajo 1.2 Potencialidad de cada área de formación para posibilitar procesos de VAP

**Tabla N° 11.03.** Tabla de Trabajo 1.3: Definición de niveles de logro y características de los productos a ser evaluados en procesos de VAP

**Tabla N° 11.04** Tabla de Trabajo 2.1. Elaboración del procedimiento de VAP

**Tabla N° 11.05** Tabla de Trabajo 2.2. Preparación del programa de capacitación para procesos de VAP

**Tabla N° 11.06** Tabla de Trabajo 2.3. Elaboración de Manuales

**Tabla N° 11.07** Tabla de Trabajo 2.4. Capacitación actores

**Tabla N° 11.08** Tabla de Trabajo 3.1 Identificación

**Tabla N° 11.09** Tabla de Trabajo 3.2 Asesoramiento en la recopilación de evidencias

**Tabla N° 11.10** Tabla de Trabajo 3.3 Evaluación

**Tabla N° 11.11** Tabla de Trabajo 3.4 Certificación



# ÍNDICE DE SIGLAS

---

<b>ACE</b>	American Council on Education
<b>ANUP</b>	Asociación Nacional de Universidades Privadas
<b>APCL</b>	Accreditation of Prior Certificated Learning
<b>APEL</b>	Accreditation of Prior Experiential Learning
<b>APL</b>	Assessment of Prior Learning
<b>BM</b>	Banco Mundial
<b>CCAM</b>	Centro de Capacitación Municipal
<b>CE</b>	Council of the European Union
<b>CEDEFOP</b>	European Centre for the Development of Vocational Training
<b>CENCAP</b>	Centro Nacional de Capacitación
<b>CEPAL</b>	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
<b>CEUB</b>	Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana
<b>CINDA</b>	Centro Interuniversitario de Desarrollo
<b>CIDEC</b>	Centro de Investigación y Documentación sobre problemas de la Economía, el Empleo y las Cualificaciones Profesionales
<b>CITE</b>	Centro de Innovación Tecnológica de Joyería de La Paz
<b>CONAES</b>	Consejo Nacional de Educación Superior
<b>CONFITEA</b>	Conferencia Internacional de Educación de Adultos
<b>CPE</b>	Constitución Política del Estado
<b>CPL</b>	Credits for Prior Learning
<b>CUIID</b>	Cooperación entre Universidad e Industria en Investigación y Desarrollo
<b>EGPP</b>	Escuela de Gestión Pública Plurinacional,
<b>EMI</b>	Escuela de Militar de Ingeniería
<b>ENSEC</b>	Escuela Nacional Superior de Educación Comercial
<b>EPT</b>	Educación para Todos
<b>EQF-MEC</b>	Marco Europeo de Calificaciones para el Aprendizaje Permanente
<b>ESAE</b>	Escuela Superior de Administración de Empresas
<b>EUCEN</b>	European University Continuing Education Network
<b>FAUTAPO</b>	Fundación de Apoyo a las Universidades de Tarija y Potosí. Fundación Educación para el Desarrollo
<b>FBC</b>	Formación Basada en Competencias
<b>GAMLP</b>	Gobierno Autónomo Municipal de La Paz
<b>GRALE</b>	Global Report on Adult Learning and Education
<b>GUNI</b>	Global University Network for Innovation
<b>ICAPs</b>	Instituciones de Capacitación
<b>IDH</b>	Impuesto Directo a los Hidrocarburos
<b>IES</b>	instituciones de educación superior
<b>IDRU-CCI</b>	Instituto de Desconcentración Regional Universitaria - Capacitación y Certificación Intercultural
<b>INCOS</b>	Instituto Nacional Comercial Superior
<b>INE</b>	Instituto Nacional de Estadística
<b>INSEC</b>	Instituto Nacional Superior de Educación Comercial
<b>ISEC</b>	Instituto Superior de Educación Comercial
<b>INTEC</b>	Instituto Tecnológico de Santo Domingo.
<b>MERCOSUR</b>	Mercado Común del Sur
<b>ME</b>	Ministerio de Educación



---

<b>MNC</b>	Marcos Nacionales de Cualificación
<b>MOOC</b>	Massive Online Open Courses
<b>OCDE</b>	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
<b>OIT</b>	Organización Internacional del Trabajo
<b>PDDs</b>	Planes Departamentales de Desarrollo
<b>PDMs</b>	Planes de Desarrollo Municipal
<b>PEA</b>	Proceso de Enseñanza-Aprendizaje
<b>PEAMS</b>	Programa de Especialización y Actualización de Maestros de Secundaria
<b>PIB</b>	Producto Interno Bruto
<b>PLAR</b>	Prior Learning Assessment and Recognition
<b>PNUD</b>	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
<b>PROFOCOM</b>	Programa de Formación Complementaria
<b>PROTES</b>	Proyecto de Transformación de la Educación Secundaria
<b>RAE</b>	Real Academia de la Lengua Española
<b>RCC</b>	Recognition of Current Competency
<b>RNFIL</b>	Recognition of Non-Formal and Informal Learning
<b>RPL</b>	Recognizing Prior Learning
<b>RVA</b>	Reconocimiento, validación y acreditación de los resultados de aprendizaje no formal e informal
<b>RVA</b>	Recognizing, validating and Assessment
<b>RVCC</b>	Recognition, Validation and Certification of Competences (
<b>SEP</b>	Sistema Educativo Plurinacional
<b>SIICE</b>	Sistema Plurinacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Educación
<b>SPCC</b>	Sistema Plurinacional de Certificación de Competencias
<b>SUB</b>	Sistema Universitario Boliviano
<b>TAP</b>	Teoría de la Acción Planificada
<b>TAR</b>	Teoría de la Acción Razonada
<b>TIC</b>	Tecnologías de la Información y la Comunicación
<b>UCB</b>	Universidad Católica Boliviana San Pablo
<b>UIL</b>	UNESCO Institute for Lifelong Learning
<b>UMSA</b>	Universidad Mayor de San Andrés
<b>UNEFCE</b>	Unidad Especializada de Formación Continua
<b>UNESCO</b>	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
<b>VAE</b>	Validation des acquis d'expérience
<b>VNFIL</b>	Validation of Non-formal an Informal Learning
<b>VPL</b>	Validation of Prior Learning
<b>VPL</b>	Validation of Prior Learning





# Actitudes hacia la Inclusión en Educación Superior de Procesos de Validación de Aprendizajes Previos para la obtención de grado

---

## INTRODUCCIÓN

Si bien la temática de la validación de aprendizajes previos ha sido ampliamente desarrollada en muchos países en el mundo y más aún desde el reconocimiento del aprendizaje a lo largo de la vida y la educación de adultos como aspectos vinculados directamente al desarrollo de los pueblos, en Bolivia esta temática aún está muy limitada y estos conceptos se han asumido desde una visión aún en construcción. No ha llegado a plantearse la vinculación entre estos procesos y la inclusión en itinerarios formativos que establezcan una relación funcional y de largo alcance entre el mundo del trabajo y el mundo académico.

Esta investigación pretende justamente identificar las actitudes que los actores del mundo académico tienen respecto a esta posibilidad. Específicamente en relación con itinerarios de formación de grado en las tres universidades que pertenecen al Sistema de la Universidad Boliviana en la ciudad de La Paz y la inclusión de personas con formación empírica en las carreras que ofrecen. Conocer estas actitudes desde la Teoría de la Acción Planificada de Ajzen y Fishbein, ha permitido identificar los factores que deberán trabajarse a futuro para poner a Bolivia en sintonía con otros muchos países que ya han introducido la posibilidad de reconocer, evaluar y acreditar los aprendizajes no formales e informales y vincularlos a los grados académicos, asegurando que estos procesos se desarrollen con transparencia y calidad de tal forma que las certificaciones parciales o totales sean realmente equivalentes a aquellas logradas a través de procesos de educación formal.

La investigación continúa presentando una propuesta de lineamientos para incluir los procesos de Validación de Aprendizajes Previos en carreras de grado, partiendo desde los lineamientos internacionales definidos, pero incluyendo todo el análisis curricular e institucional previo a la decisión de abrir la posibilidad de esta inclusión. Esto con el fin de preparar toda la normativa, los procedimientos, actores y protocolos necesarios para que este proceso se pueda llevar a cabo garantizando justamente la transparencia y calidad que asegure su validez, facilitando la inclusión de poblaciones no tradicionales en formación terciaria y favoreciendo su desarrollo personal y la democratización de la educación superior.

Para ello, el presente estudio se organiza en cinco bloques que abarcan desde el planteamiento del problema hasta las conclusiones a las que se arribó.

La primera parte delimita el tema de investigación, permitiendo comprender la problemática del estudio, así como la justificación del mismo en cuanto a la perspectiva social y científica del aporte que representa. Concluye con el planteamiento de las preguntas y objetivos que guían las decisiones teóricas y metodológicas asumidas, presentando brevemente el marco teórico y aplicado que se siguió.

La segunda parte, corresponde al marco teórico que permite encuadrar conceptualmente la presente investigación partiendo de la realidad de la educación superior hoy en día,

sus características y desafíos en el mundo, en Latinoamérica y en Bolivia, aspecto necesario para comprender el aprendizaje a lo largo de la vida como derecho fundamental, el reconocimiento de este aprendizaje y la realidad de varios países referentes en el mundo sobre esta temática, aterrizando en el contexto boliviano. Este análisis define las bases para abordar el proceso de validación de aprendizajes previos y las experiencias de varios países del mundo en todos los continentes y en Bolivia, así como los lineamientos definidos internacionalmente. Finalmente se desarrolla el constructo de las actitudes como un constructo desde su perspectiva histórica y los diferentes modelos de estudio que las abordan para anclar en el planteamiento de la Teoría de la Acción Planificada, que se constituye en el referente elegido para el desarrollo de la presente investigación.

El marco aplicado constituye la tercera parte y presenta la propuesta metodológica en cuanto a características de la investigación, participantes, instrumentos, categorías de análisis y procedimientos, como la implementación del trabajo de campo.

La cuarta parte presenta la información obtenida, tanto en datos cualitativos como cuantitativos, presentados en orden cronológico, siguiendo las fases y etapas de cada uno de los instrumentos aplicados. Al finalizar cada fase, se presenta la triangulación de la información lograda, dando lugar a un análisis tanto cuantitativo como cualitativo.

Finalmente, la investigación cierra con el marco conclusivo como la quinta parte en el que se desarrolla la discusión de los resultados, las conclusiones que permiten analizar el grado de cumplimiento de todos los objetivos planteados respecto a las actitudes y a la elaboración de una propuesta para la implementación de procesos de VAP dentro de las universidades y concluye con el análisis de las limitaciones del estudio realizado y la referencia a nuevos estudios que permitirán continuar construyendo conocimientos sobre las dos categorías de esta investigación: las actitudes y los procesos de VAP. El informe de tesis concluye con las referencias bibliográficas y los anexos.





# PRIMERA PARTE

## PLANTEAMIENTO GENERAL DEL ESTUDIO

---

La primera parte de esta investigación presentará la delimitación del tema de estudio, lo que permite comprender la problemática inicial a abordar, presentará además la justificación en términos del alcance social y del aporte teórico-metodológico a la ciencia y plantea tanto las preguntas que orientan la presente investigación como los objetivos buscados.

### **1. EL PROBLEMA DE ESTUDIO**

#### **1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

**1.1.1.** ¿Por qué estudiar las actitudes?

**1.1.2.** ¿Por qué abordar los procesos de VAP desde la formación basada en competencias?

**1.1.3.** ¿Por qué investigar este fenómeno en Bolivia?

#### **1.2 JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO**

#### **1.3 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

**1.3.1.** Objetivo general

**1.3.2.** Objetivos específicos

#### **1.4. LINEAMIENTOS METODOLÓGICOS**

#### **1.5. EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN**





# CAPÍTULO 1

## EL PROBLEMA DE ESTUDIO

Este capítulo desarrolla el contexto y la problemática en la que se enmarca la presente investigación. El problema tanto desde una perspectiva mundial como local, partiendo de un análisis del aprendizaje a lo largo de la vida y todas las políticas que organismos internacionales promueven en todo el mundo. Establece la necesidad del análisis de las actitudes hacia el reconocimiento, acreditación y validación de los aprendizajes previos informales y no formales que tienen los miembros de las posibles unidades de análisis: las universidades de la ciudad de La Paz, Bolivia pertenecientes al Sistema Universitario Boliviano (SUB), así como la descripción inicial de las herramientas metodológicas en tanto fases, participantes e instrumentos a utilizar los que permitirán este análisis, concluyendo con la formulación de la pregunta de investigación. Posteriormente plantea la justificación del estudio a partir de la identificación de los antecedentes del SUB, normativa, formas de funcionamiento, así como su estructura, vinculando estos aspectos a las características demográficas del país, la realidad del aprendizaje a lo largo de la vida y el derecho de la educación de adultos. Finalmente, plantea los objetivos, tanto general como específicos, que conducirán el desarrollo de la presente investigación.

### 1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El mundo ha ingresado en un proceso histórico de cambios profundos en tiempos reducidos. Esta generación de nuevos paradigmas, que involucran a todas las actividades de los seres humanos, plantea también nuevas demandas para la educación en general y para la educación superior en particular. Estos cambios que son básicamente institucionales requieren, para llevarse a cabo, una transformación de las posturas personales que los actores de estas instituciones asumen; por lo tanto, están supeditados, entre otros factores, a las actitudes de estos actores.

En este sentido, desde organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura ([UNESCO], 1998, 2009a), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico ([OCDE], 2007), la Unión Europea y la *European Centre for the Development of Vocational Training* ([CEDEFOP], 1999, 2015a, b, c y d), han manifestado preocupación respecto a cómo construir una educación que responda a estas transformaciones.

Una de ellas, comenzó a gestarse en 1976 en Nairobi cuando se planteó por primera vez de manera formal, que la educación debía acompañar a la persona durante toda su vida. Entonces comenzó a hablarse del aprendizaje a lo largo de la vida (*Lifelong learning*) (Dávila, 2013). Es entonces que comienza a hablarse de adulto como sujeto de enseñanza en tanto la educación no se circunscribe a una época concreta de la vida como lo es la niñez y la juventud. Por ello, el adulto, comienza a tener un protagonismo en el espacio educativo que antes no tenía. La aproximación que inicialmente se hace, en la mayoría de los países, se concentra en los procesos de alfabetización como una de las metas a alcanzar, cuando se habla en Dakar de Educación para Todos (EPT) y los objetivos tres y cuatro se refieren explícitamente a la persona adulta tanto en lo que es el acceso equitativo a un aprendizaje adecuado, como a la alfabetización de la mayor parte de población para que tengan acceso a la educación primaria y a la educación permanente (UNESCO, 2009a). Cuando los procesos de alfabetización han logrado su meta, como en el caso general de los países desarrollados, la persona adulta ya no es únicamente protagonista de la educación primaria ni se plantea su necesidad de inserción únicamente a los niveles más básicos de los sistemas educativos de los países, surge la necesidad de pensar realmente en las implicancias del aprendizaje a lo largo de la vida

en todos los niveles educativos, incluyendo a la educación superior.

Esto es, si está claro que realmente el ser humano aprende más allá de los espacios formales, si aprende en el cotidiano de resolver problemas, si este aprendizaje trasciende esa actividad cotidiana para modificar la estructura cognitiva y de competencias de una persona e instaurarse como parte de su vida, aun inconscientemente, e inclusive impactando en la institución donde se desarrolla; es preciso hablar también de todo aquel aprendizaje que se desarrolla fuera de esos espacios formales.

Es necesario, entonces, hablar de los aprendizajes no formales e informales. Entendiendo el primero como aquél que se logra de manera consciente en un espacio con una relativa estructura curricular, pero que no conduce a ningún grado académico reconocido; la persona lo hace por motivación propia e intrínseca al contenido del aprendizaje. El segundo es aquél del que la persona muchas veces no es consciente y se ha desarrollado en el espacio del trabajo, el ocio o la recreación, no conduce a ninguna certificación, pero sí ha generado una transformación en las competencias de esa persona (Fernández, 2014). Más adelante, estos conceptos serán analizados con mayor profundidad.

Para comprender mejor la problemática planteada en esta investigación, se abordarán algunos aspectos desde preguntas que orientarán la comprensión del lector y permitirán llegar a las preguntas de investigación.

### **1.1.1 ¿Por qué estudiar las actitudes?**

En Latinoamérica en general y en Bolivia en particular, la relación de estos aprendizajes, con lo que es valorado o reconocido en los recursos humanos de una institución, está poco clara. Las instituciones distan mucho de considerar

aquellos aprendizajes no formales e informales y, por lo tanto, no es posible que una persona continúe un itinerario de aprendizaje que le permita lograr un desarrollo personal de cada vez mayor nivel. Esta dificultad obedece a muchos factores, desde consideraciones políticas cuando la universidad pública debe responder a diferentes sectores sociales y profesionales, pasando por factores normativos, técnicos, de recursos humanos, económicos y otros, hasta lo que implica un cambio de actitudes tradicionales de los actores involucrados hacia estos aprendizajes.

Para que este cambio de actitudes pueda lograrse, es preciso que las instituciones de educación superior (IES) y sus decisores conozcan y actúen sobre los aprendizajes no formales e informales, ampliando en general su concepción de aprendizaje y comprendiendo que las relaciones entre éstos y las necesidades sociales que son cada vez más cambiantes.

Seoane (2013) explica muy bien esta relación a través del siguiente esquema (**Figura 1.01**).

La comparación entre el aprendizaje formal y el aprendizaje no formal o informal, en términos de tamaño o cantidad, es significativamente menor en su reconocimiento y valoración; sin embargo, la sociedad que no reconoce este último, lo utiliza en el trabajo muchísimo, puesto que es parte de las competencias de una persona. Asimismo, existirán algunos aprendizajes que pueden utilizarse, pero de los cuales la persona no es consciente, aunque los utilice en la resolución de problemas cotidianos. La UNESCO y la OCDE han planteado la necesidad de modificar esta situación y así lo han propuesto en varias oportunidades y documentos. Los mismos que han tenido eco sobre todo en la Unión Europea, que ha dado pasos significativos para revertir y modificar una estructura educativa que sólo visibiliza lo formal.

**Figura N° 1.01. Relación entre los diferentes tipos de aprendizaje y lo que la sociedad requiere.**

Fuente: Elaboración propia en base a Seoane (2013).



Entre los objetivos del acuerdo de Bolonia, el de Ámsterdam y otros, se han planteado mecanismos y sugerido procedimientos por los cuales se visibilicen y reconozcan estos otros aprendizajes. Asimismo, la creación del CEDEFOP responde también a esta demanda, el 2009 plantea las Directrices Europeas para la Validación del Aprendizaje no Formal e Informal. Asimismo, se ha logrado establecer el “Marco Europeo de Calificaciones para el Aprendizaje Permanente” (EQF-MEC). En él se señalan 8 niveles de conocimientos, destrezas y competencias que van desde un nivel muy básico hasta un nivel de doctorado en un campo o disciplina dado.<sup>1</sup> (Unión Europea, 2009).

Si bien, los países desarrollados han avanzado muchísimo en esta dirección, los países en vías de desarrollo aún tienen que luchar para lograr que toda su población adulta logre la alfabetización.

Por otro lado, la dinámica social mueve a las instituciones, así como a las personas que las conforman a desarrollar distintos espacios, ya sea de aprendizaje no formal o informal. De esta manera, y como se expresaba líneas arriba, puede deducirse que la edad, así como los espacios para aprender, han modificado sus parámetros y que cuando se habla de Educación para Todos, no se refiere únicamente al acceso a la educación primaria o secundaria, sino también a la Educación Superior que es la que permite el desarrollo directo de un país, así lo demuestra la relación entre la tasa de egresados y el éxito universitario como un índice de desarrollo social y cultural (Gairín, 2014). Por lo tanto, la matriculación de personas mayores a los 25 años debería ser un factor significativo dentro de las políticas públicas.

Todo lo anteriormente mencionado debe abrir la posibilidad de considerar a nuevos beneficiarios

de la educación superior y a nuevas formas de plantear el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta apertura debe iniciarse en los actores involucrados; ya se inicie en los beneficiarios o en los decisores, requerirá de un cambio de actitudes en unos y en otros para llegar a generar la inclusión de estas poblaciones tradicionalmente excluidas de la educación terciaria.

En este sentido, existen grandes avances, especialmente en países desarrollados, pero que impactan en políticas de carácter universal. Es así como surgen los Sistemas de Acreditación de Competencias. La UNESCO, lanzó el Inventario Global de Marco de Cualificaciones Regionales y Nacional (2015) presenta las investigaciones desarrolladas tanto en lo temático como en las experiencias concretas de todo el mundo, pero principalmente de los países desarrollados. En Latinoamérica, existen experiencias significativas, pero únicamente de impacto nacional como el Sistema Nacional de Competencias promovido por CONOCER en México; la Comisión Nacional de Certificación de Competencias Laborales ChileVALORA, de Chile; el Sistema Plurinacional de Certificación de Competencias (SPCC) en Bolivia entre otros. Todas estas instancias buscan reconocer los aprendizajes logrados a través de la experiencia y en el puesto de trabajo de aquellas personas, al margen de si éstas tuvieron o no la oportunidad de pasar por un centro formal de educación superior y, por lo tanto, de aquellos casos en los que el aprendizaje se desarrolló en el puesto de trabajo, personas que actualmente carecen de cualquier respaldo legal que acredite sus aprendizajes y les permita seguir desarrollando competencias más avanzadas.

### **1.1.2. ¿Por qué abordar los procesos de VAP desde la formación basada en competencias?**

Los sistemas presentados anteriormente,

<sup>1</sup> Los descriptores del EQF en los niveles 5-8 se corresponden con los descriptores de educación superior acordados en el Proceso de Bolonia.

basan su accionar en el enfoque de formación basada en competencias. Este enfoque nace de la necesidad de adecuar de manera más pertinente los procesos de formación profesional a las demandas del contexto y a una pedagogía acorde al desarrollo del conocimiento en el siglo XXI (Tobón, 2008). Así lo plantea también la UNESCO en la Segunda Conferencia Mundial sobre Educación Superior realizada en París (2009) donde se pone en relevancia la necesidad de formar competencias sólidas para enfrentar el mundo de hoy y el del mañana.

Sin embargo, hablar de competencias implica un cambio paradigmático y, como todo cambio paradigmático, su implementación no ha sido ni homogénea ni fácil en ninguna parte. Es en Europa donde su aplicación sistemática se hace más patente a partir del Acuerdo de Bolonia (Zabala, 2005); así, Reglamentos y Decretos facilitan la correspondencia de las calificaciones de formación profesional entre los Estados de la Unión Europea, utilizan como referencia la estructura de los niveles de formación que describen las profesiones, sus exigencias, la calificación que le otorga cada Estado y la descripción de cada uno de los cinco niveles identificados. Finalmente, lo que se busca es mejorar la formación profesional y permanente para facilitar la inserción y la reinserción profesional en el mercado de trabajo (Fernández, 2014). Es importante mencionar que Europa tiene una tradición larga de reconocimiento a los aprendizajes no formales e informales, por ejemplo, la reforma educativa francesa, reconoce estos aprendizajes desde 2002 (Singh y Duvekot, 2013).

Asimismo, Estados Unidos y Canadá (Fantini, Arias-Galicia y Guay, 2001) van asumiendo los nuevos desafíos poco a poco. De esta manera en el hemisferio norte, las universidades y otras instituciones de formación profesional han

dejado de preguntarse por la necesidad de la transformación del enfoque, en cuanto se asume que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe estar basado en el desarrollo de competencias y en el logro de aprendizajes.

En Latinoamérica el cambio paradigmático aún no concluye y se encuentran, aunque cada vez menos, algunas universidades que no asumen el desafío que implica esta transformación. Aquellas que sí manifiestan ser partícipes del cambio, no siempre han asumido todos los aspectos vinculados a este cambio (Tobón, 2008). Entre las causas están los costos que implican las investigaciones de contexto en las que deben basarse las decisiones curriculares que se asuman; la capacitación docente que es fundamental y no se limita a la formación, sino que debe de estar acompañada por un proceso de seguimiento que garantice la aplicación de los nuevos principios, por lo que conlleva un cambio en la cultura universitaria; las dificultades en la definición de indicadores de competencia y de procesos de evaluación acordes al enfoque; las características de los contextos de los cuales ingresan los estudiantes, en tanto la educación secundaria es bastante deficiente en general y la transición a la educación superior se hace difícil, así como los contextos del mercado profesional que debido a las altas tasas de desempleo y flexibilidad laboral son un desafío frente al cual la Universidad no tiene poder de transformación, así como otros factores que dificultan una aplicación absoluta del enfoque. Muchos de estos factores pasan por las actitudes de los actores involucrados en la toma de decisiones.

***¿Por qué se plantea la necesidad de hablar de competencias dentro del contexto de la educación permanente y el reconocimiento de los aprendizajes no formales e informales? ¿Qué características tienen las actitudes de***

***los actores involucrados en los procesos de formación superior respecto a la inclusión de personas para la obtención de grado con competencias logradas fuera de la educación formal a través del reconocimiento de los aprendizajes no formales e informales?***

Aunque para muchos esto esté claro, es preciso explicitar que no es posible hablar del reconocimiento de estos aprendizajes en otro paradigma que no sea el de las competencias, puesto que estos aprendizajes informales o no formales se refieren a aquellos aspectos las personas aprenden a hacer dentro de una situación y contexto dado y que ese saber hacer se constituye en parte de su bagaje de recursos para la solución de futuros problemas. También debe estar claro que esos recursos incluyen la movilización de conocimientos o saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales (Corvalan, 2007).

Esta vinculación nos obliga también a plantear el estudio de las actitudes, no únicamente hacia el proceso de validación de aprendizajes previos (VAP), sino también hacia estos aprendizajes no formales e informales. Ello, porque es preciso conocer qué saben, cuál es la tendencia y cuáles los posibles o pasados comportamientos de los actores vinculados a la educación superior hacia estos aprendizajes que salen de los esquemas tradicionales y que plantean la posibilidad de abrir las aulas a estudiantes no tradicionales y de reconocer que los aprendizajes pueden lograrse aún fuera de los espacios formales.

Entre los fenómenos que aún se han explotado de manera muy limitada o incipiente está la VAP, particularmente en Bolivia; esto es, no sólo reconocer que el aprendizaje se desarrolla en cualquier espacio en el que el ser humano interactúe, sino que esos aprendizajes son válidos no sólo en lo cotidiano de cada persona,

sino en su desarrollo personal, su aprendizaje a lo largo de la vida y su formación académica formal (Dávila, 2013).

Las competencias por definición no dejan de desarrollarse a lo largo de la vida, cualquier persona en cualquier ámbito puede ser cada vez más competente. Si esto es así, entonces es justo reconocer que aquellos aprendizajes logrados fuera de los espacios formales de educación son tan válidos como aquellos construidos en las aulas como espacios convencionales de aprendizaje.

Partir de este principio, obliga a las instituciones educativas, sobre todo a aquellas de educación superior, a replantearse su papel en la sociedad y el aporte que éste significa para el desarrollo productivo del contexto en el que se encuentran. Implica asumir que no son los únicos espacios en los que se produce conocimiento y les obliga a vincularse de manera más horizontal y efectiva con su entorno (Dávila, 2013). Esta “toma de conciencia” requiere un cambio de actitud de parte de los actores involucrados, particularmente de autoridades y docentes universitarios.

La VAP informales y no formales brinda la posibilidad del reconocimiento académico de las competencias logradas en espacios no académicos. Así, las instituciones de educación superior podrían reconocer y acreditar los aprendizajes desarrollados por las personas, mediante un proceso de evaluación que permita identificar aquellas competencias logradas en comparación con estándares previamente establecidos en los marcos de cualificación antes mencionados.

Una vez identificadas las competencias logradas, el sistema universitario podría acreditar, materias y otorgar créditos que

permitan a la persona proseguir estudios hasta obtener una titulación o incluso obtener una titulación parcial o total.

Algunos países ya han establecido políticas que posibiliten la relación entre marcos de cualificación y aprendizaje a lo largo de la vida con el propósito de facilitar la interrelación entre trabajo y formación. Como se mencionaba anteriormente, el EQF-MEC permite identificar ocho niveles y potencialmente logra la conversión de los aprendizajes no formales

e informales en los distintos sistemas de educación permanente y transferencia de créditos de cada país, logrando con ello igualdad de oportunidades, integración de las personas al mercado laboral y movilidad social. En él, y según acuerdo entre los Ministros de Educación de los países miembros y en el marco del Proceso de Bolonia, los niveles tendrían una correspondencia con los grados de educación superior, según la siguiente correspondencia (**Tabla 1.01**).

**Tabla N° 1.01 Compatibilidad con el marco de cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior.**

Fuente: Elaboración propia en base a documentos oficiales de la Unión Europea (2009).

NIVELES	CONOCIMIENTOS	DESTREZAS	COMPETENCIAS	GRADO ACADÉMICO
5ª	Amplos conocimientos especializados, fácticos y teóricos, en un campo de trabajo o estudio concreto, siendo consciente de los límites de esos conocimientos	Gama completa de destrezas cognitivas y prácticas necesarias para encontrar soluciones creativas a problemas abstractos	Labores de gestión y supervisión en contextos de actividades de trabajo o estudio en las que pueden producirse cambios imprevisibles  Revisión y desarrollo del rendimiento propio y ajeno	Técnico Superior
6ª	Conocimientos avanzados en un campo de trabajo o estudio que requiera una comprensión crítica de teorías y principios	Destrezas avanzadas que acrediten el dominio y las dotes de innovación necesarias para resolver problemas complejos e imprevisibles en un campo especializado de trabajo o estudio	Gestión de actividades o proyectos técnicos o profesionales complejos, asumiendo responsabilidades por la toma de decisiones en contextos de trabajo o estudio imprevisibles  Asunción de responsabilidades en lo que respecta a la gestión del desarrollo profesional de particulares y grupos	Licenciatura
7ª	Conocimientos altamente especializados, algunos de ellos a la vanguardia en un campo de trabajo o estudio concreto, que sienten las bases de un pensamiento o investigación originales  Conciencia crítica de cuestiones de conocimiento en un campo concreto y en el punto de articulación entre diversos campos	Destrezas especializadas para resolver problemas en materia de investigación o innovación, con vistas al desarrollo de nuevos conocimientos y procedimientos, y a la integración de los conocimientos en diversos campos	Gestión y transformación de contextos de trabajo o estudio complejos, imprevisibles y que requieren nuevos planteamientos estratégicos, asunción de responsabilidades en lo que respecta al desarrollo de conocimientos y/o prácticas profesionales y a la revisión del rendimiento estratégico de equipos	Maestría



8ª	Conocimientos en la frontera más avanzada de un campo de trabajo o estudio concreto y en el punto de articulación entre diversos campos	Destrezas y técnicas más avanzadas y especializadas, en particular en materia de síntesis y evaluación, necesarias para resolver problemas críticos en la investigación y/o la innovación y para ampliar y redefinir conocimientos o prácticas profesionales existentes	Autoridad, innovación, autonomía, integridad académica y profesional y compromiso continuo sustancial y acreditado respecto al desarrollo de nuevas ideas o procesos en la vanguardia de contextos de trabajo o estudio, incluida la investigación.	Doctorado
----	---	---	---	-----------

Por su parte, la OCDE (2008) ha sistematizado ciertas políticas para facilitar el aprendizaje a lo largo de la vida en 9 respuestas generales que los quince países participantes han presentado

# 1.

**Aumentar la flexibilidad y la capacidad de respuesta del sistema**

# 2.

**Motivar a los jóvenes para aprender.**

# 3.

**Vincular educación y trabajo.**

# 4.

**Facilitar el libre acceso a las cualificaciones.**

# 5.

**Diversificar los procesos de evaluación.**

# 6.

**Dar un carácter progresivo a las cualificaciones.**

# 7.

**Hacer transparente el sistema de cualificaciones.**

# 8.

**Revisar la financiación e incrementar la eficacia.**

# 9.

**Mejorar la gestión del sistema de cualificaciones.**

respecto a la vinculación entre los sistemas de cualificación y el aprendizaje permanente, las mismas que se presentan a continuación:

Asimismo, la UNESCO ha dado ciertas directrices para la VAP de los resultados de aprendizaje no formal e informal, respondiendo al mandato dado en el Marco de Acción de Belém, en el que 144 estados miembros se comprometieron a instaurar o mejorar las estructuras o mecanismos para el reconocimiento de todas las formas de aprendizaje mediante el establecimiento de marcos de referencia de equivalencia. En este proceso, los aprendizajes no formales o informales son tratados de la misma manera que los aprendizajes formales, esto es posible únicamente cuando se da importancia a lo que las personas realmente saben, son capaces de hacer y comprender, y esto pueda traducirse en créditos o calificaciones (Valdez, Pilz, Rivero, Machado y Walder, 2014, UNESCO, s.f.).

De igual manera, la UNESCO ha establecido Directrices para la VAP de los resultados del aprendizaje no formal e informal, promoviendo en los estados miembros la posibilidad de instaurar procesos de VAP como un factor importante dentro de las estrategias nacionales para hablar de aprendizaje permanente. La VAP debe caracterizarse por su accesibilidad a toda la población, para integrarlos a los sistemas educativos, y establecer vínculos con los sectores sociales interesados. Todo ello en un marco de capacitación específica y de sostenibilidad financiera (UNESCO, 2012a).

A partir de estos marcos, cerca de 70 países habían iniciado hasta el 2013 la implementación acercando, de esta manera, la educación formal y la formación en el trabajo. Los llamados Marcos Nacionales de Cualificación (MNC) permiten

reconocer los saberes previos, expresar mejor las cualificaciones y ordenarlas en niveles, relacionar las cualificaciones con las demandas en el mundo del empleo, fomentar la formación a lo largo de la vida y mejorar la empleabilidad a través de la certificación de competencias (UNESCO, 2013a).

Sin embargo, y pese a las grandes ventajas de ampliar la consideración del aprendizaje a lo largo de la vida, así como la VAP logrados a través de procesos de aprendizaje no formal e informal, América Latina vive aún un rezago significativo respecto a los países europeos, puesto que no ha avanzado más allá de los ámbitos de alfabetización, educación básica y formación de educadores, cuando se habla de educación a lo largo de la vida.

En contraste, varios países Europeos, ya pueden dar cuenta de esta experiencia, como por ejemplo Francia que en su sistema de formación continua, “cualquier persona que demuestre que durante al menos tres años ha realizado una actividad profesional o no lucrativa relacionada con la finalidad del diploma o del título deseado, puede validar sus conocimientos y competencias adquiridos durante dicha actividad, a fin de obtener la totalidad o parte de esta certificación: es decir, para quedar dispensado, en su totalidad o en parte, de algunas de las pruebas que la constituyen” (Centre Inffo, 2012, pág. 3).

### **1.1.3. ¿Por qué investigar este fenómeno en Bolivia?**

En países como Bolivia, la VAP es algo totalmente nuevo, por ello la UNESCO ha establecido compromisos de apoyo a través de la creación de un observatorio que difunda las mejores prácticas en torno al tema, la conformación de redes de intercambio de experiencias, la realización de estudios sobre diferentes

temas relacionados y la asistencia técnica a requerimiento (UNESCO, 2018.).

En Bolivia, la respuesta a estos compromisos se establece a través de la Ley de Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez (Ley 070, 2010). El artículo 82 reconoce las competencias laborales a través del Sistema Plurinacional de Certificación de Competencias (SPCC). Si bien el SPCC certifica competencias, no ha incursionado aún en la certificación de competencias para la incorporación de las personas interesadas en el sistema formal de educación en ninguno de sus niveles.

Por otro lado, el Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB) recientemente ha incluido dentro de su Modelo Académico, la Formación Basada en Competencias (FBC) como el enfoque pedagógico que las universidades del sistema deben seguir (CEUB, 2013). Paradójicamente, su reglamentación no permite ni siquiera el reconocimiento de títulos de Técnico Superior, si es que estos no han sido obtenidos en instancias universitarias; sin embargo, la Resolución N° 25 del XI Congreso de Universidades indica que las competencias logradas fuera de la universidad deberían ser reconocidas (CEUB, 2009).

En función de todas las consideraciones anteriores, es preciso identificar a las universidades que podrían participar de esta investigación. Se trata de las tres universidades más grandes de la ciudad de La Paz y las únicas pertenecientes al Sistema de Universidades de Bolivia: la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA, 78.219 estudiantes), la Escuela de Militar de Ingeniería (EMI, 6.380 estudiantes) y la Universidad Católica Boliviana San Pablo (UCB, 16.091 estudiantes) (CEUB, 2017).

Para estas universidades, la normativa, tanto desde los acuerdos internacionales, como

ciertos cambios iniciados en los últimos años a nivel institucional, permitiría iniciar procesos de reconocimiento, validación y acreditación de aprendizajes previos; sin embargo, aún no se ha iniciado ninguna experiencia concreta. Es posible que este vacío esté vinculado al conocimiento e información que tengan o del que carezcan los actores involucrados, hacia la valoración positiva o negativa de esta posibilidad y hacia la disposición para actuar en favor o en contra para promover acciones concretas para llevar a cabo este tipo de procesos. Es decir, hacia las actitudes de estos actores: creencias, tendencia hacia la actuación o la percepción de la norma que otras personas significativas puedan tener (Ajzen y Fishbain, 2011).

Aunque el concepto de actitud ha sido principalmente desarrollado por la Psicología Social desde Allport (1930) hasta Jain (2014), está claro que este constructo influye en todos los ámbitos de acción del ser humano. En este caso, en la educación superior. Por ello, es preciso estudiar, caracterizar y generar propuestas de intervención socioeducativa que favorezcan la comprensión y transformación de estas actitudes para avanzar hacia una sociedad más democrática.

Para ello, es preciso evaluar las actitudes para comprender cómo se interrelacionan sus componentes. Ello permitirá plantear primero la viabilidad de aplicar la VAP en el sistema universitario boliviano y si esta viabilidad es posible, las estrategias más pertinentes en función de cuál sea la dificultad o dificultades que obstaculicen ésta; si se trata de mala o incompleta información, se podrán proponer actividades que permitan clarificar todas las dudas, incongruencias, malentendidos, que puedan existir; si se trata de aspectos afectivo-emocionales, se podrán plantear acciones para mitigar o modificar la dirección de estas emociones. Todo ello, preparará a los miembros

de la comunidad universitaria para avanzar hacia estos procesos, allanando el camino para que el aprendizaje a lo largo de la vida logre su sentido más integral y completo.

Esta evaluación deberá contemplar tanto aspectos cualitativos como cuantitativos. Es en estos últimos en los que el constructo ha sido más ampliamente estudiado, en tanto la construcción de instrumentos de medición surgen frente a la necesidad de dar consistencia a la Psicología en general y a la Psicología Social como ciencia, ha sido altamente fructífera desde la metodología cuantitativa. Entre los planteamientos más conocidos y aún vigentes están los de Thurstone, Likert y Guttman (Summers, 1976). Sin embargo, cuando se busca el conocimiento profundo de un fenómeno de tal manera que puedan plantearse las estrategias para su transformación, es preciso enriquecer la medición con la comprensión que se puede lograr a través de herramientas de la metodología cualitativa como el análisis de contenido de entrevistas en profundidad (Gillham, y Woelfel, 1977; Kaplowitz, 1983; Montecinos, 2011; Montecinos y García, 2015). Entre algunos ejemplos de esta integración, puede mencionarse el sistema Galileo, "es una metodología integral para la investigación en ciencias sociales, que sigue un conjunto de procedimientos estándar, apoyándose en herramientas computacionales para realizar análisis de contenido, elaboración de cuestionarios, análisis matemático (basado en escalamiento multidimensional) y representación gráfica de los datos obtenidos" (Montesinos, 2011, pág. 80).

La presente investigación partirá de la necesidad de avanzar en la comprensión de los fenómenos sin circunscribirse a un paradigma cerrado metodológico que restrinja el alcance de la investigación. Se trata de plantear una investigación intensiva y que permita la

triangulación de las técnicas utilizadas para mejorar la validez y la solidez de las metas alcanzadas (Bharadwaj, 1996)

Esto último permite vincular el concepto de actitudes, tradicionalmente propio de la psicología social, con la educación; en tanto la evaluación de sus componentes permite reorganizar esas actitudes facilitando a los actores construir nuevas valencias, orientaciones y conocimiento sobre un objeto determinado, en este caso, la VAP. Esto implica un proceso de aprendizaje que puede ser promovido desde la educación (Trillo, Rubal y Zabalza, 2003).

Por todo lo anteriormente desarrollado, las preguntas que guían esta investigación son:

***¿Qué actitudes tienen los actores vinculados a la educación superior universitaria respecto a la inclusión en el Sistema Universitario Boliviano de personas con aprendizajes previos en itinerarios formativos de grado?***

***¿Qué características podrían tener los procesos de validación de aprendizajes previos para su implementación en universidades del Sistema Universitario Boliviano?***

## **1.2 JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO**

Para justificar la presente investigación, es preciso analizar tanto la situación actual de la educación superior en Bolivia de manera a explicar el por qué es importante este estudio; así como otros factores vinculados al poco

avance que se tiene sobre la temática de la VAP en este país, así como las necesidades institucionales que llevan a pensar en la VAP como un instrumento que potencie ciertas carreras.

En este entendido y desde la perspectiva social que motiva esta investigación, puede mencionarse el informe presentado el 2011 a la reunión de seguimiento a la Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFITEA) VI de Bolivia, en el que manifiesta claramente que los alcances están centrados en la alfabetización en tanto la definición de Educación de Adultos oficial es “Educación para personas jóvenes y adultas mayores de 15 años destinada a atender necesidades y expectativas educativas de personas, familias, comunidades y organizaciones que requieren dar continuidad a sus estudios o que precisan formación permanente en y para la vida” (CONFITEA, 2011, p.3); sus acciones se han centrado en la formación básica de personas mayores de 15 años, principalmente en poblaciones de alta vulnerabilidad y se esperaba que para el 2015 todas estas personas cuenten con un nivel básico de 6to. de primaria (CONFITEA, 2011). Asimismo, la tasa de alfabetización alcanzada, según el Censo de Población 2012 en personas mayores de 15 años fue del 94,98, lo que refleja un incremento evidente en la masa de población alfabetizada (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2013).

A pesar de tener una meta muy concreta respecto a la alfabetización de adultos, no puede desconocerse la realidad de una cantidad importante de población económicamente activa que no ha concluido o no ha accedido en primera instancia a estudios superiores. La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) indica que, en Bolivia para el 2015 la población se incrementaría en una tasa de 2,1% en el área urbana y en área rural en 00%.

Por otro lado, la misma fuente de información indica que la población que ha concluido entre 10 o 12 años de educación (primaria y secundaria) sería, hasta el 2013 75.7% de la cual 75.2 en varones en y 76,2 en mujeres; (CEPAL, 2017). Las proyecciones en el área urbana para la población económicamente activa (15 a 64 años) es de 63% respecto al total de la población hacia el 2015, lo que equivale a 4.979.095 personas que, especialmente en el área urbana, se desarrollan laboralmente muchas de las cuales no poseen una certificación que avale sus aprendizajes y que les permita mejorar su calidad de vida.

Estas personas, que tienen que acceder a una fuente laboral, significan más de 2.594.000 varones y más de 2.652.000 mujeres en área rural y urbana (INE, 2015), que aprenden día a día en su desempeño empírico y aquello que aprenden no será reconocido al no ser validado por el Sistema Educativo Plurinacional (SEP).

Esta imposibilidad tiene su origen principalmente en el desconocimiento sobre los procesos de reconocimiento, validación y acreditación (RVA) de aprendizajes previos que existe en la sociedad boliviana. Sin embargo, ya en la normativa general vigente se plantean algunos avances que no han tenido un fruto significativo debido al desconocimiento de los actores involucrados (autoridades educativas, autoridades universitarias y docentes) sobre los procedimientos, condiciones e impacto que podría implicar la VAP.

El marco legal que hoy posee Bolivia en la temática educativa, planteado en la Ley 070 Avelino Siñani – Elizardo Pérez (2010), desafía a formular, crear, proponer, sistematizar todas aquellas experiencias que a lo largo de los últimos años proyectan un horizonte nuevo que involucra actores, recursos, procesos, resultados que requieren de un abordaje innovador y propositivo que permitan avanzar hacia una

cada vez mayor calidad educativa. Entendiendo calidad como la pertinencia, relevancia, equidad, eficiencia y eficacia de la educación, definida así por la UNESCO (2005).

La equidad educativa en concreto plantea la necesidad de construir puentes entre todos los espacios donde se construye el aprendizaje y de esta manera lograr cada vez mayor inclusión y posibilitar una educación que realmente sea Educación Para Todos. Esto quiere decir que circunscribir el aprendizaje al aula formal resulta hoy en día obsoleto, puesto que está claro que el aprendizaje se efectúa, sin importar el lugar, en cualquier espacio en el que un individuo desarrolle competencias en relación con un contexto específico, experiencias que muchas veces tienen carácter auto formativo.

Esta Educación para Todos, debe considerarse también en el entorno de la Educación Superior. En Bolivia la Educación Superior Universitaria se divide en dos sistemas, aquél que aglutina a todas las Universidad es Públicas o de Derecho Público: Sistema Universitario Boliviano (SUB) y el que incluye a las universidades privadas denominado Asociación de Universidades Privadas de Bolivia (ANUP). Éstas últimas se dependen normativamente del Ministerio de Educación.

Las Universidades Públicas y Autónomas se rigen de acuerdo con lo establecido en la Constitución Política del Estado y de acuerdo con sus propios estatutos y reglamentos. Por mandato constitucional, las Universidades Públicas y Autónomas, pueden gracias a esta autonomía, otorgar diplomas académicos a nivel de pregrado en programas de licenciatura y técnico superior y Títulos Profesionales en Provisión Nacional. Asimismo, otorgan diplomas académicos de postgrado para programas de especialización, maestría y doctorado.

Las universidades agrupadas en este sistema acogen al 65,77% de la población estudiantil en pregrado a nivel nacional (Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), 2016).

Esta autonomía consiste en la libre administración de los recursos, en el nombramiento de sus rectores, personal docente y administrativo, la elaboración y aprobación de sus estatutos, planes de estudio y presupuestos anuales, la aceptación de legados y donaciones y la celebración de contratos para realizar sus fines, sostener y perfeccionar sus

institutos y facultades; negociar empréstitos con garantía de sus bienes y recursos, previa aprobación legislativa.

La distribución de los estudiantes por departamento (Bolivia está conformada políticamente en nueve departamentos) en las universidades pertenecientes al sistema autónomo hasta el 2015 se organizaban de acuerdo con lo establecido en la **tabla 1.02**.

**Tabla N° 1.02 Datos de las universidades pertenecientes al SUB en tanto nombre, departamento y número de estudiantes**

Fuente: Elaboración propia en base al Boletín del CEUB (2016).

N°	ACRÓNIMO	NOMBRE	DEPARTAMENTO	N° DE ESTUDIANTES/ UNIVERSIDAD	N° DE ESTUDIANTES/ DEPARTAMENTO
1	UMSA	Universidad Mayor de San Andrés	LA PAZ	78.219	
2	UPEA	Universidad Pública de El Alto	LA PAZ	38.693	139.383
3	UCB	Universidad Católica Boliviana San Pablo	LA PAZ/ COCHABAMBA/ SANTA CRUZ/ TARIJA	16.091	
4	EMI	Escuela Militar de Ingeniería	LA PAZ/ COCHABAMBA/ SANTA CRUZ/RIBERALTA	6.380	
5	UNIPOL	Universidad Policial Mca. Antonio José de Sucre <sup>2</sup>	LA PAZ	1.227	1.227
6	UAGRM	Universidad Autónoma Gabriel René Moreno	SANTA CRUZ	79.782	79.782
7	UMSS	Universidad Mayor de San Simón	COCHABAMBA	68.983	68.983
8	UMSFX	Universidad Mayor San Francisco Xavier	CHUQUISACA	50.052	50.052

<sup>2</sup> Esta universidad no se considerará por tratarse de una institución de formación específica vinculada con la política, estrategias y plan de desarrollo del estado

9	UTO	Universidad Técnica de Oruro	ORURO	24.377	24.377
10	UAJMS	Universidad Autónoma Misael Saracho	TARIJA	23.054	23.054
11	UATF	Universidad Autónoma Tomás Frías	POTOSÍ	21.180	29.084
12	UNSXX	Universidad Siglo XX	POTOSÍ	7.904	
13	UABJB	Universidad Autónoma del Beni José Ballivián	BENI	5.884	4.552
14	UAP	Universidad Amazónica de Pando	PANDO	19.092	19.092
				TOTAL	440.918

Como puede observarse, el Departamento de La Paz, sede de gobierno, acoge al 31,61% del total de la población estudiantil universitaria de Bolivia; constituyéndose, tanto por la cantidad de estudiantes, como por la cantidad de universidades del SUB en esta ciudad, como la más significativa de la educación superior boliviana (CINDA, 2016). Esta es la razón que justifica la elección de la ciudad en la que se trabajará en el presente estudio.

Por otro lado, de acuerdo con los resultados del Estudio del Mercado Laboral en Bolivia (EducaPro, 2011), la percepción de la calidad de la formación universitaria y técnica es regular. Los profesionales egresados reciben una formación principalmente teórica, lo que genera que las instituciones tengan que realizar inversiones adicionales en capacitación del personal que recién se inserta; es decir, desarrollando procesos de aprendizaje no formal e informal.

Ahora bien, esta realidad plantea desafíos adicionales a las universidades ante los cambios estructurales del Estado (Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia, 2009). Se le exige con mayor énfasis cumplir su rol como bien público social considerando en sus procesos la incorporación plena de sectores sociales indígenas y originarios, así como su rol histórico en el aporte al desarrollo económico a través de la generación de investigación primaria y aplicada, en definitiva, se le demanda su aporte real a la construcción de una sociedad más justa y solidaria.

En particular, respecto a la posibilidad de facilitar la continuación de estudios superiores, el Artículo 69° de la Ley de Educación Avelino Siñani – Elizardo Pérez (Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia, 2010), menciona sobre la transitabilidad de estudiantes, que las universidades deben garantizar la posibilidad de que estudiantes de formación técnica tecnológica y artística cuyos estudios se han realizado en Institutos Técnicos y Superiores públicos, se les reconozca el grado de formación que corresponda en las universidades públicas y privadas para poder continuar sus estudios.

Sin embargo, como se había mencionado anteriormente, el CEUB en el artículo 88 del Estatuto Orgánico de la Universidad Boliviana indica que la Universidad del Sistema no reconocerá ningún título ni materia que no se haya alcanzado en una universidad, ya sea esta pública o privada. Este artículo impide la continuación de estudios superiores para todas aquellas personas que hubieran alcanzado su formación en Institutos Técnicos Superiores. Siendo que la población que se gradúa de los institutos es significativa pero que aún no llena la demanda de profesionales técnicos que Bolivia requiere. El estudio de mercado laboral muestra que hay una carencia de técnicos especializados en el sector productivo (EducaPro, 2011). Esto se debe a que los bachilleres que optan por la educación superior, la mayoría del sector urbano, no están interesados en el nivel técnico en tanto éste no va a permitirles continuar con otros estudios.

De hecho, el SEP, en su estructura no permite la transitabilidad entre sistemas, y en general

cada estrato es una entidad desvinculada de las otras (Figura 1.02).

**Figura N° 1.02. Estructura del Sistema Educativo Plurinacional Ministerio de Educación (2011)**

Fuente: Ministerio de Educación 2012



Como se puede observar, no existe conexión entre la Educación Superior y de Formación profesional con la Educación de Adultos y Educación Permanente. Es más, dentro de la misma Educación Superior, los institutos superiores de formación no son reconocidos por las universidades, por lo que tampoco existe transitabilidad dentro del mismo subsistema.

Por lo tanto, existen muchos trabajadores que han desarrollado competencias en

determinadas áreas en función de su experiencia y/o a su formación técnica, pero que no ingresan a la educación superior porque tendrían que hacerlo desde el inicio de cualquier carrera universitaria, sin que se reconozca ningún conocimiento ni certificación alcanzado de forma independiente a la misma universidad.

Pese a estas incoherencias del SEP, existen hoy en día instancias que sí promueven y facilitan procesos de VAP.



Como se había mencionado anteriormente, el SPCC desde el 2008 hasta la fecha ha desarrollado 130 estándares y referencias curriculares posibilitando la mejora en las condiciones de vida de los trabajadores, que construyeron actitudes, destrezas y habilidades aplicadas a un oficio a lo largo de la vida, mejorando la inserción laboral e impulsando la competitividad de emprendimientos económico – productivos (Ministerio de Educación, 2017). Sin embargo, esta certificación no plantea con claridad un proceso que busque insertar a las personas beneficiadas en el sistema formal de educación, ni les permite estructurar un itinerario formativo, aunque se menciona que “La certificación en, una siguiente fase, podrá ser complementada con procesos de formación técnica que, según experiencia, saber y conocimiento desarrollados en la vida diaria, podrán tener una titulación como técnico básico, auxiliar o medio” (Ministerio de Educación, 2017 pág. Web <http://>

[www.minedu.gob.bo/index.php/proceso-de-certificacion](http://www.minedu.gob.bo/index.php/proceso-de-certificacion)).

Por otro lado, muchas de las decisiones que se toman sobre éste u otros temas educativos, carecen de datos estadísticos que las fundamenten. La razón estriba en la carencia de sistemas de información actualizada y completa, particularmente en lo referente a la educación superior. Los datos que se presentan a continuación constituyen la información oficial más actualizada, aunque ésta tenga ya más de 10 años en algunos casos.

Al cruzar la información del INE del Censo Nacional el 2012 con información actualizada que presenta el mismo INE sobre titulación y matrícula de la educación superior en Bolivia, pueden deducirse ciertos datos que tratan de esclarecer la situación de la Educación Superior en Bolivia, **(ver tabla 1.03 y 1.04).**

**Tabla N° 1.03: Población y porcentajes hacia el 2020**

Fuente: Elaboración propia en base a información del INE (2021).

	Total	Población de 20 a 64 años	Porcentaje Respecto al total
<b>TOTAL</b>	11.677.406	6.154.892	52,70
<b>URBANA</b>	8.202.288	4.089.966	49,86
<b>Porcentaje</b>	70,24	66,45	

**Tabla N° 1.04. Relación entre número de estudiantes matriculados, número de estudiantes titulados, diferencia porcentual entre ambos y comparación con el porcentaje proyectado de la población urbana mayor a 20 años (con acceso a la educación superior) en la gestión 2016.**

Fuente: Elaboración propia en base a información del INE (2020) y al informe CINDA (2016).

	Porcentaje respecto al total de la población urbana mayor de 20 a 64 años	Matrícula	Titulados	Diferencia Porcentual entre matriculados y titulados
Universidad Pública	8,85	544.848	25.792	5,40
Universidad Privada	2,09	128.871	6.827	4,16
<b>TOTAL</b>	<b>10,94</b>	<b>673.719</b>	<b>32.619</b>	<b>5,13</b>

Si bien, y como se había mencionado en el desarrollo de la problemática, la alfabetización y el logro de una educación básica, es aún la tarea fundamental del Estado en términos de educación de adultos; sin embargo, existe aún una población que ha superado esta dificultad, se ha insertado en el mercado laboral sin cursar estudios superiores y para la cual, el desarrollo de su aprendizaje está vedado por las actuales condiciones y normativas de las instituciones de educación superior, particularmente de las universidades.

De esta manera, la implementación de un sistema de VAP en Bolivia que facilite el tránsito entre los subsistemas de educación del SEP hacia la educación superior y que garanticen la educación permanente y el cumplimiento de la Constitución Política del Estado y de la Ley de Educación, se hace necesaria.

Este proceso requiere de la confluencia de

varios factores mencionados anteriormente: la actualización y adecuación de la normativa, el análisis de la viabilidad económica de este proceso, la preparación de recursos humanos capacitados para afrontar estos desafíos, el análisis de la demanda social y otros factores vinculados. Todos ellos pasan por la toma de decisiones de los actores involucrados: autoridades gubernamentales, autoridades universitarias, docentes universitarios, sociedad en general. A su vez, esta toma de decisiones requiere que estos actores estén debidamente informados, se sientan comprometidos con este proceso y actúen en consecuencia. En resumen, que sostengan actitudes positivas hacia la VAP de aprendizajes informales y no formales y sus procedimientos para la continuación de estudios superiores.

En este punto es que se hace necesario abordar la investigación desde las actitudes frente a la VAP que tienen los actores vinculados al fenómeno.

Sin embargo, en este estudio, no se abordan las actitudes desde la perspectiva del cambio de actitudes, sino como una situación que es necesario conocer para con ese conocimiento valorar la posibilidad de plantear una alternativa que abra la posibilidad de procesos de VAP.

Por todo ello, es que se precisa conocer de manera profunda cuáles son estas actitudes, sus características, cuáles componentes están más comprometidos, cuál es el mapa de factores intervinientes, cuáles las dificultades que perciben los actores respecto a estos procesos, cuáles los mecanismos que pueden facilitar o dificultar su superación, así como otros aspectos que no se estén considerando inicialmente y que puedan emerger de la presente investigación.

Entendiendo que un proceso como la VAP implica un cambio paradigmático y cultural que podría significar un desarrollo importante para los recursos humanos de Bolivia, así como ha sido en otros países y regiones; pero que para iniciar formal y sistemáticamente este proceso debe partirse de una transformación en la posición que los actores involucrados asumen frente al mismo. Conocer estas actitudes, por lo tanto, se constituye en el punto de partida que permitirá tomar decisiones respecto a qué mecanismos se deben implementar para

poner a Bolivia en sintonía con el conjunto de lineamientos mundiales sobre este objeto: el reconocimiento, validación y acreditación de aprendizajes informales y no formales.

Para lograr este conocimiento con la profundidad de la comprensión de estas actitudes, aspecto que caracteriza una investigación cualitativa, así como desde la rigurosidad en la medición de éstas, lo que permite llegar a una población mayor de forma tal que los resultados puedan ser generalizados, aspecto que caracteriza a la investigación cuantitativa; es necesario contar con herramientas tanto cualitativas como cuantitativas. Por ello, la metodología a implementarse combina ambos tipos de herramientas y, a través de la triangulación de los resultados, se podrán conocer las actitudes de aquellas personas que toman decisiones, así como las de aquellas que se involucran desde la operatividad de esas decisiones. A su vez, esto permitirá la elaboración de un mapeo que identifique los componentes de estas actitudes y sus características. Finalmente, este mapeo permitirá plantear propuestas de estrategias de intervención que, desde la misma educación, permitan llevar a Bolivia hacia el cumplimiento universal de los principios del aprendizaje a lo largo de la vida.

---

## 1.3 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

### 1.3.1. Objetivo general

**A.** Analizar las actitudes de los distintos actores vinculados a la educación superior universitaria, respecto a la inclusión en el Sistema de la Universidad Boliviana de personas con aprendizajes previos en itinerarios formativos de grado

**B.** Diseñar y validar los procedimientos de validación de aprendizajes previos para su implementación en universidades del Sistema Universitario Boliviano.

Para alcanzar los objetivos propuestos, la presente investigación se desarrolló bajo un enfoque metodológico mixto en el que la definición de categorías de investigación, así como participantes e instrumentos contemplan tanto técnicas cuantitativas como cualitativas que son complementarias. Inicialmente se aplica una encuesta de opinión a directores de las carreras de grado de las tres universidades seleccionadas. Esto permite identificar aquellas que cumplen el requisito mínimo de tener sus programas

### 1.3.2. Objetivos específicos

**A.1.** Identificar posibles carreras y los actores respectivos para la implementación de procesos de VAP en el SUB.

**A.2.** Analizar la percepción que tienen los actores decisores del SUB respecto el VAP en Bolivia y el mundo.

**A.3.** Identificar las características de las actitudes de los actores del SUB respecto a procesos de VAP y la viabilidad de su incorporación en el SUB.

**B.1.** Configurar una propuesta para introducir procesos de VAP en las instituciones del SUB.

**B.2.** Validar la propuesta realizada para futuras implementaciones a través de expertos nacionales e internacionales.

académicos formulados desde el enfoque de validación de competencias. Con estas carreras y sus académicos se procede a aplicar el cuestionario de estimación directa que mide y caracteriza a las actitudes desde la teoría de la acción planificada. Paralelamente a este proceso, se procedió a aplicar entrevistas semiestructuradas a informantes clave como vicerrectores académicos de las universidades elegidas, autoridades del Ministerio de Educación, del Viceministerio de la Micro y Pequeña Empresa, del Sistema Plurinacional

de Certificación de Competencias, del Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana y del Gobierno Autónomo Municipal de La Paz.

Con toda la información recabada, se procedió a elaborar la propuesta de lineamientos para el desarrollo de procesos de validación de aprendizajes previos. Con este planteamiento, se acudió a aplicar cuestionarios de validación con expertos internacionales y se realizó también un taller con expertos y actores nacionales. Finalmente se concluyó la elaboración de esta propuesta en base a toda la retroalimentación recabada.

#### **1.4. EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN**

Los objetivos planteados responden a la problemática en términos de que permitirán valorar las actitudes en relación con los procesos de VAP, considerando factores como el aprendizaje a lo largo de la vida, el conocimiento que tengan los actores sobre estos conceptos, sobre aprendizajes, formales, no formales e informales y sobre el papel que las universidades tendrían que asumir al respecto. Una vez desarrollado esta valoración, se podrá plantear una propuesta que operativice la posibilidad de introducir estos procesos en itinerarios formativos de grado para la inclusión de personas con experiencia empírica en universidades bolivianas.

Para lograr estos objetivos, el marco teórico analizará tanto los antecedentes históricos de conceptos como aprendizaje a lo largo de la vida, sus características y vinculación con la educación superior en el mundo y en Bolivia; los distintos tipos de aprendizajes, su validación y la relación de estos procesos con los enfoques curriculares de formación basada en competencias; los procesos mismos de validación de aprendizajes previos, su evolución en distintos países del mundo y los aspectos operativos de estos procesos; para finalmente revisar las distintas aproximaciones que se tienen sobre el estudio de las actitudes.

En el marco aplicado se presenta la metodología con la que se aborda el presente estudio, considerando dos fases de trabajo, cada una enfocada en uno de los objetivos generales. En la primera fase, se contempla la aplicación tanto de instrumentos cualitativos como cuantitativos, lo que permitirá tener una comprensión amplia y profunda sobre las actitudes evaluadas, posteriormente, la segunda fase, implica un proceso de construcción y validación de la propuesta, tanto con expertos nacionales como internacionales. Todo esto, permite tener una visión completa de cómo se presentan las categorías evaluadas en la realidad boliviana y cuáles podrían ser las características de una propuesta que permita poner en ejecución procesos de VAP en universidades bolivianas.

Finalmente, las conclusiones han podido demostrar y caracterizar las actitudes de los actores, además de todos los factores relacionados a ellas y sus vinculaciones, así como el desarrollo de una propuesta que contempla no sólo las categorías consideradas internacionalmente para procesos de VAP, sino también aquellos pasos previos y de preparación institucional para que estos procesos puedan llevarse a cabo. Todo ello desde la discusión generada en base a la literatura consultada y la realidad encontrada en las universidades analizadas del sistema de universidades bolivianas.

Considerando todo lo anterior, esta investigación se compone de un extenso análisis de la realidad tanto teórica como de la información recabada en campo. Se trata de un fenómeno complejo que requiere una revisión bibliográfica que permita poner en contexto tanto histórico, mundial, regional y nacional los procesos de VAP, las actitudes hacia ellos y la elaboración de una propuesta viable para que las universidades puedan considerar ponerla en ejecución. Por lo que se trata de un documento amplio en cada una de las partes que lo componen.





# SEGUNDA PARTE

## MARCO TEÓRICO

---

El marco teórico de la presente investigación ha partido del análisis de la educación superior hoy en día, sus características y desafíos en el mundo, en Latinoamérica y en Bolivia. Lo anterior como un preámbulo para comprender un concepto básico de esta investigación como es el aprendizaje a lo largo de la vida como derecho fundamental, incluida la educación superior, así como el reconocimiento de este aprendizaje y la realidad de varios países referentes en el mundo, aterrizando en el contexto boliviano. Esto permite abordar también los diferentes tipos de aprendizajes identificados: formal, informal y no formal y la implementación de los Marcos Nacionales de Cualificación que permiten la instrumentalización de vínculos entre estos tipos de aprendizaje. Posteriormente se desarrollan conceptos básicos para analizar la formación basada en competencias como el marco curricular a partir del cual puede comprenderse los procesos de reconocimiento, evaluación y certificación de aprendizajes previos, todo ello desde la perspectiva global y desde la experiencia boliviana, considerando

diseño, didáctica y evaluación y sus respectivos instrumentos.

Con el desarrollo anterior, se tienen las bases suficientes para ingresar a la temática central de la presente investigación, el proceso de validación de aprendizajes previos. Se abordan los conceptos fundamentales, las experiencias de varios países del mundo en todos los continentes y en Bolivia, así como los lineamientos definidos internacionalmente, los instrumentos, los actores y los criterios de aseguramiento de la calidad para garantizar la transparencia e idoneidad de estos procesos. Finalmente se concluye el marco teórico con el desarrollo de las actitudes como un constructo que deviene desde un desarrollo histórico y metodológico amplio, los diferentes modelos de estudio que las abordan, así como las variables asociadas para su comprensión y medición. Concluye el capítulo con el planteamiento de la Teoría de la Acción Planificada, que se constituye en el referente elegido para el desarrollo de la presente investigación.



## **2. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL MUNDO DE HOY**

### **2.1 LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y EL CONOCIMIENTO**

### **2.2. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LATINOAMÉRICA Y SUS DESAFÍOS**

### **2.3. LA UNIVERSIDAD EN BOLIVIA**

### **2.4. EDUCACIÓN, DEMOCRACIA Y DESARROLLO SOCIAL**

### **2.5. A MODO DE SÍNTESIS**

## **3. APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA**

### **3.1. APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA COMO DERECHO**

### **3.2. CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA**

### **3.3. EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

#### **3.3.1. El reconocimiento del aprendizaje a lo largo de la vida en educación superior**

#### **3.3.2 Algunos referentes de los sistemas de educación superior en el mundo**

##### **3.3.1.1. Francia**

##### **3.3.1.2. España**

##### **3.3.1.3. México**

##### **3.3.1.4. Colombia**

##### **3.3.1.5. Chile**

#### **3.4. EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA EN BOLIVIA**

##### **3.4.1. Marco legal de la educación a lo largo de la vida**

##### **3.4.2. El modelo educativo boliviano Sociocomunitario Productivo**

### **3.5. LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA EN LA UNIVERSIDAD EN BOLIVIA**

### **3.6. LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA EN LA FORMACIÓN TÉCNICA**

### **3.7. A MODO DE SÍNTESIS**

## **4. LOS APRENDIZAJES FORMALES, NO FORMALES E INFORMALES Y SU RECONOCIMIENTO EN EL MUNDO DE**

## **HOY Y LA FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS**

### **4.1. EL APRENDIZAJE NO FORMAL**

### **4.2. EL APRENDIZAJE INFORMAL**

### **4.3. MARCOS DE CUALIFICACIÓN EN EL MUNDO**

### **4.4. ANTECEDENTES DE LA FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS**

#### **4.4.1 Historia y conceptualización de competencias**

#### **4.4.2. Modelos de razonamiento influyentes en la formación por competencias**

##### **4.4.2.1. Modelo funcionalista**

##### **4.4.2.2. Modelo conductual- organizacional:**

##### **4.4.2.3. Modelo empresarial**

##### **4.4.2.4. Modelo constructivista:**

##### **4.4.2.5. Modelo holístico:**

### **4.5. CARACTERÍSTICAS Y COMPONENTES DE LAS COMPETENCIAS.**

### **4.6. IMPACTO DE LA FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS**

#### **4.6.1. Para la sociedad**

#### **4.6.2. Para la institución**

#### **4.6.3. Para el individuo**

### **4.7. LA FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS EN BOLIVIA**

#### **4.7.1. El modelo educativo de la universidad boliviana**

#### **4.7.2. Conclusiones del proceso de transformación de la universidad boliviana**

### **4.8. LAS COMPETENCIAS Y EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE**

#### **4.8.1. Diseño curricular**

#### **4.8.2. La didáctica**

#### **4.8.3. La evaluación**

### **4.9. LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES DESDE EL ENFOQUE DE FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS**

#### **4.9.1. Conceptualización**

#### **4.9.2. Instrumentos**

##### **4.9.2.1. Portafolios**

##### **4.9.2.2. Rúbricas**

### **4.10. A MODO DE SÍNTESIS**

## **5. RECONOCIMIENTO, VALIDACIÓN Y ACREDITACIÓN DE APRENDIZAJES PREVIOS**

### **5.1. ¿QUÉ ES EL RECONOCIMIENTO, VALIDACIÓN Y ACREDITACIÓN DE APRENDIZAJES PREVIOS?**

### **5.2. VALIDACIÓN DE COMPETENCIAS EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

**5.2.1.** Antecedentes sobre el reconocimiento del aprendizaje no formal e informal en el mundo

**5.2.1.1.** Europa

**5.2.1.2.** Asia

**5.2.1.3.** África

**5.2.1.4.** Norte América

**5.2.1.5.** Centro y Sud América

**5.2.1.6.** Oceanía

### **5.3. BOLIVIA: EL SISTEMA PLURINACIONAL DE CERTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS**

**5.3.1.** Experiencias exitosas y no exitosas en la certificación de competencias del SPCC

**5.3.2.** Experiencias exitosas y no exitosas en otras instancias

### **5.4. INSTRUMENTACIÓN PARA EL RECONOCIMIENTO, VALIDACIÓN Y LA ACREDITACIÓN DE APRENDIZAJES PREVIOS**

**5.4.1.** El Proceso para el RVA de los aprendizajes previos

**5.4.1.1.** Identificación

**5.4.1.2.** Documentación

**5.4.1.3.** Evaluación

**5.4.1.4.** Certificación

**5.4.2.** Actores del RVA de los aprendizajes previos

### **5.5. INSTRUMENTOS PARA EL RVA DE LOS APRENDIZAJES PREVIOS**

**5.5.1.** Los tests y exámenes de conocimiento

**5.5.2.** La entrevista

**5.5.3.** La observación

**5.5.4.** Portafolio

### **5.6. MECANISMOS DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD**

#### **5.7.A MODO DE SÍNTESIS**

## **6.LAS ACTITUDES**

### **6.1. LAS ACTITUDES COMO OBJETO DE ESTUDIO**

**6.1.1.** Recorrido histórico de las actitudes

### **6.2. VARIABLES MODERADORAS DE LAS ACTITUDES**

**6.2.1.** Factores que rodean la ejecución de un comportamiento

**6.2.1.1.** Factores vinculados a las características del individuo

**6.2.1.2.** Características secundarias de la predisposición

### **6.3. MODELOS DE ESTUDIO SOBRE LA ACTITUD**

**6.3.1.** El modelo tridimensional

**6.3.2.** Modelo MODE

**6.3.3.** El modelo de la acción razonada

**6.3.4.** Teoría de la Acción Planificada

**6.3.4.1.** Intención comportamental

**6.3.4.2.** Norma subjetiva

**6.3.4.3.** Creencia de control

### **6.4. CAMBIO Y MODIFICACIÓN DEL COMPORTAMIENTO DESDE LA TAP**

### **6.5. LA TEORÍA DE ACCIÓN RAZONADA Y SUS LIMITACIONES**

### **6.6. MEDICIÓN DE LAS ACTITUDES**

**6.6.1.** Preguntas directas y escalas de autorregistro

**6.6.2.** Técnicas de medida indirecta

### **6.7. A MODO DE SÍNTESIS**



# CAPÍTULO 2

## LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL MUNDO DE HOY

Este capítulo desarrolla el estado de la Educación Superior (ES) o Educación Terciaria desde un análisis que parte de los desafíos mundiales, pasando por los regionales, acentuando las características de la situación de este ámbito en Bolivia. Posteriormente, dirige la reflexión hacia el pensar en la ES como un derecho y como uno de los motores centrales del desarrollo social de un país.

### 2.1 LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y EL CONOCIMIENTO

Las transformaciones en la estructura social y económica del mundo han generado la mundialización de procesos en todos los ámbitos, ocasionando que los problemas y soluciones impliquen a todos los seres humanos y en todos los niveles. Un mundo único en el que el mercado tiende a integrar y abarcar todo, cuyas transformaciones económicas afectan a todos y la innovación de la tecnología hace que surja la “sociedad de la información”, en la que la renovación permanente del conocimiento exige, a su vez, la renovación permanente de las competencias de los individuos para adquirir nuevas competencias y continuar aprendiendo a lo largo de la vida (Pérez, 2001).

Esta sociedad del conocimiento se caracteriza porque la producción de éste se desarrolla en el mismo contexto en el que se utiliza, por lo que responde de manera más directa a las demandas sociales. Se caracteriza también por la transdisciplinariedad aplicada a la solución de problemas y por abrir la posibilidad de transferir esa solución a otros problemas no sólo a través de su difusión académica, sino más bien a través de redes sociales muy dinámicas que hacen uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Por lo que su desarrollo no se circunscribe al espacio académico y es la sociedad en su conjunto la que se responsabiliza (*accountability*) de la misma, en tanto son problemas que atingen a esta sociedad (salud,

medio ambiente, pobreza, procreación, etc.) y en particular a las poblaciones vinculadas a estos problemas. Son estas mismas poblaciones las que evalúan la calidad del conocimiento generado desde el mismo mercado, la aceptabilidad social, los principios éticos que se ponen en juego, etc. (Bruner, 2005; Ponce Lopez et al., 2020).

El desarrollo del conocimiento ha sido tradicionalmente propiedad casi exclusiva de las universidades. Sin embargo, como se veía líneas arriba, hoy en día, y desde hace ya algunas décadas, el conocimiento está cada vez más vinculado a la sociedad, a la especialización y a la complejidad, por lo que la misma delimitación de las diferentes disciplinas conocidas como ciencias básicas o puras y de las ciencias humanas y sociales se torna cada vez más imprecisa, generando una perspectiva más integrada del conocimiento y la realidad (Pérez, 2001).

La distancia entre el conocimiento básico generado al interior de las instituciones de educación superior y su aplicación en la producción de bienes y servicios es cada vez menor. Las empresas hoy en día forman parte del entramado que construye conocimiento. Esto último lleva a un nuevo escenario, los procesos de aprendizaje social, a través del cual se fortalecen las capacidades y habilidades en las personas, comunidades y organizaciones que se lo apropian y que pueden generar una dinámica que es vital para la sostenibilidad de cualquier institución hoy en día. Todo ello conduce a nuevas relaciones entre el conocimiento, el sujeto que conoce y el contexto en el cual ese conocimiento se aplica (Chaparro, 2001).

Estos cambios afectan a la educación en general y a la ES en particular en tanto la ventaja y la diferencia entre países no se asienta únicamente en la distribución de la riqueza, sino también

en la posesión y distribución del conocimiento, lo que se manifiesta en la formación de su recurso humano, el mismo que se forma en las universidades (Chaparro, 2001; Vizcaíno, en López Ségrega, 2006). En este punto radica una de las grandes diferencias e inequidades entre los países que se benefician y utilizan la información de los que no lo hacen (Vizcaíno, en López Ségrega, 2006)

Es momento en el que la ES, por lo tanto, asuma un papel más crítico y autocrítico, manteniendo su importancia en la formación de capital humano y su impacto en la modernización de la economía de los países, su sistema de producción y su ciudadanía; pero desde una mayor democratización de su servicio renovando su estructura con calidad (López Segrera y Maldonado, 2002; Vizcaíno, en López Ségrega, 2006)

Más aún cuando el conocimiento ha cambiado en su dinámica de desarrollo, puesto que no sólo se trata de mayor cantidad de conocimiento, sino de su calidad y de la forma en que se desarrolla. Es importante considerar que aquel conocimiento publicado y registrado internacionalmente "habría demorado 1.750 años en duplicarse por primera vez contado desde el comienzo de la era cristiana, para luego volver a doblar su volumen, sucesivamente, en 150 años, 50 años y ahora cada 5 años, estimándose que hacia el año 2020 se duplicará cada 73 días. (Bruner, 2005, pág. 3). Este crecimiento está aportando una nueva visión sobre el ser humano, la sociedad, la naturaleza, las estructuras socioeconómicas y las relaciones entre todas ellas. Todo ello requiere una preparación específica de parte del recurso humano de los países (Pérez, 2001). En Europa se requirieron muchos años para que el tema del conocimiento y su desarrollo fueran abordados como una problemática importante. Es el Libro Blanco sobre la Educación y la Formación. Enseñar y aprender. Hacia la

Sociedad Cognitiva (1995) y más tarde el Tratado de Ámsterdam (1997), los documentos que ponen en evidencia que los países europeos comienzan a hacer referencia a la necesidad de normar y promover el desarrollo del conocimiento hasta su más alto nivel (Sabán, 2010). Hoy, al plantearse la estrategia de Lisboa y la agenda 2020 para la Unión Europea, se reconoce que es el conocimiento el que permite el desarrollo social y económico, por lo que una sociedad del conocimiento deberá desarrollar estrategias que promuevan una economía basada en el conocimiento y la innovación (Fernández, et, al., 2010; Ponce López et al., 2020). Por todo ello, la educación ha sido en los últimos 60 años un motivo de preocupación para los organismos internacionales, la UNESCO, la OCDE entre otros. Los directivos de la UNESCO consideran que no hay problema más importante para la humanidad que no pase por la educación. En su informe sobre la educación para el siglo XXI, Jacques Delors (1996) subraya la necesidad de considerar a la educación a lo largo de la vida (capítulo quinto), a la vez que destaca la importancia de los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (UNESCO, 1996 en Pérez, 2001).

En este sentido, se alude también a la necesidad de transformación del concepto de educación, en tanto ésta debería tener mayor presencia en la vida de las personas y no circunscribirse al espacio de formación regular y escolarizada que tradicionalmente ha sido considerado como el único lugar en el que las personas aprenden. Se trata de aceptar que las personas comienzan a aprender mucho antes de su primer día de escuela y de que continúan aprendiendo a lo largo de toda su vida. Por ello, se hace necesario repensar ciertos conceptos característicos de la educación tradicional (Pérez, 2001; Orozco, 2005).

En este entendido, la educación superior juega un papel fundamental. Por ello se han desarrollado varias Conferencias Mundiales sobre Educación, algunas referidas exclusivamente a la Educación Superior: la Habana, 1996, Dakar, abril de 1997, Tokio, julio de 1997, Palermo, septiembre de 1997, Beirut, marzo de 1998 (Vizcaíno, en López Ségrega, 2006), y finalmente, París, julio de 2009 (UNESCO, 2009c).

El éxito de la educación en el mundo pasa por variables tanto de índole estatal como de orden personal. Estas últimas también vinculadas a la estructura social y económica de los países que permiten definir las oportunidades de acceso a esta educación y que serán las que determinen el logro de las competencias y las calificaciones para la obtención de los beneficios de mayores niveles de educación, particularmente en el caso de la educación superior (Vizcaíno, en López Ségrega, 2006). La promesa de la movilidad social y de un futuro más propicio, además de la transformación de la estructura productiva de los países que se dirige con fuerza hacia el sector de servicios, y la necesidad de autofinanciamiento de las instituciones de educación superior, están exigiendo una mayor apertura de las mismas hacia la propia transformación. Más aún, considerando que el acceso a la educación superior se ha ampliado significativamente en los últimos años.

Sin embargo, la heterogeneidad de la calidad que se ofrece continúa planteando grandes inequidades, beneficiando principalmente a zonas urbanas y a los sectores con mayor poder adquisitivo, característica particular de los países latinoamericanos (UNESCO, 2013b). Esta expansión lleva a cuestionamientos importantes respecto a los costos de la educación superior que superan las capacidades estatales en tanto la tasa de crecimiento de la matrícula, lo cual supera al propio desarrollo económico de los países. Por ello las mismas universidades se han

visto obligadas a diversificar sus actividades para generar nuevas fuentes de financiamiento y lograr mejores resultados para una gestión que les permita seguir invirtiendo y mantener o mejorar la calidad de su formación (Bruner, 2001).

En este sentido, la universidad de hoy, que pretende mejorar su calidad y la equidad en la atención a la diversidad de esta matrícula, deberá optimizar sus sistemas de gestión de recursos, eliminar contradicciones y acciones improductivas, potenciar el desarrollo personal, mejorar sus sistemas de evaluación con la implicación de todos los involucrados generando procesos de participación e innovación con el fin de desarrollar una nueva identidad institucional. Así, podrá contribuir realmente al desarrollo sostenible y al mejoramiento de la sociedad, desde la formación, la construcción y difusión del conocimiento, la conservación de los saberes originarios y una visión crítica de las problemáticas con las que se enfrenta esta sociedad (UNESCO, 1998). Vizcaíno, en López Ségre, 2006; Gairín y Muñoz, 2015)

Por todo ello, las universidades deberán repensar la educación, este es uno de los más grandes desafíos con los que se enfrentan (Chaparro, 2001). Dejar esa educación que reproduce modelos pedagógicos obsoletos, con una didáctica que no responde a las motivaciones de los estudiantes, con un sistema de evaluación totalmente cuestionable, con docentes sin preparación pedagógica ni vocación de enseñanza. Un sistema educativo que se legitima en la preparación de los ciudadanos del futuro, pero sin un presente propio en tanto sólo existe en función de "ser alguien" en ese futuro (Machado y Pohl, 2004). Repensar la educación desde la misma sociedad del conocimiento, dejando atrás esa forma de planificar y organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje como si la estructura social fuera la

misma que hace 50 años (Sabán, 2010).

Hoy la educación superior debe pensar en formar ciudadanos capaces de adaptarse a nuevos productos, tecnologías y métodos, a trabajar desde las TIC, con capacidad de autorregulación y en equipos multi y transdisciplinarios y con un horizonte más amplio en términos de tiempo y espacio, formar para la incertidumbre en esta sociedad del conocimiento. Poder responder de manera más precisa a la exigencia de movilidad estudiantil, considerando que la universidad ha dejado de tener la exclusividad en la producción de conocimiento. Deberá conectarse más y mejor con las necesidades de desarrollo social, preocupándose por las demandas de las mayorías e integrándose con todo el sistema educativo (Bruner, 2005; UNESCO, 2012; UNESCO, 2013b). Se trata de minimizar las dificultades de acceso y permanencia de los estudiantes, generando espacios de coordinación entre instituciones educativas (Gairín y Muñoz, 2015). Pese a todas estas transformaciones, las macro universidades aún mantienen su posicionamiento (Ej.: UNAM de México, UBA de Argentina, USP de Brasil, y Universidad de Chile). Ellas han expandido su matrícula; pero, sobre todo, han mantenido un alto nivel en cuanto a investigación científica y post grado. Son estas universidades y otras similares, que en Latinoamérica siguen siendo el espacio principal de reflexión intelectual. Sin embargo, los desafíos continúan en tanto deben mantenerse en la formación de esa masa crítica de científicos fortaleciendo la investigación y el desarrollo del conocimiento y, por supuesto, vincular este desarrollo con toda la sociedad (UNESCO, 2013b)

En el caso de la Unión Europea, las transformaciones han requerido nuevos sistemas caracterizados por la apertura y la flexibilidad (proceso de Bolonia). La creación de este espacio tiene una connotación

pragmática importante en tanto busca facilitar la empleabilidad, la movilidad y el ejercicio de una ciudadanía activa (Sabán, 2010).

El conocimiento se ha acercado al ciudadano de tal manera que lo importante no es contar con ese conocimiento, que ya es de hecho accesible, sino saber utilizarlo de forma creativa y efectiva. En este sentido, la posesión de un diploma de educación superior no es la única garantía de poder lograr lo anterior. Por esto la educación superior requiere adaptarse a las transformaciones, a la posibilidad de formar personas que puedan encontrar soluciones a esos problemas que aún no han sido formulados (Bruner, 2005).

La flexibilidad y la ampliación de la matrícula en la educación superior que se está desarrollando en las actuales universidades debe consolidar un sistema que permita que los estudiantes no sólo accedan a la universidad, sino que puedan permanecer en ella hasta alcanzar las metas esperadas, vinculando la formación hacia lo social, lo económico y hacia la tecnología (Gairín y Muñoz, 2015). Y en este entendido, se deberá conectar a las instituciones de educación superior (IES) a internet, entre universidades, con las empresas y organizaciones y con otros centros de investigación (Elizalde, 2008). Este es un escenario totalmente nuevo al que se deben enfrentar, una nueva frontera de desarrollo que influye tanto en lo personal como en lo social. Hoy la educación superior llega a poblaciones para las cuales antes no podían imaginarse a su alcance (Vizcaíno, en López Ségrega, 2006).

En este entendido, las tendencias más claras que posibilitan definir una agenda de trabajo para salir hacia el progreso de la educación superior son el aprendizaje a lo largo de la vida y el desarrollo de competencias. (OREALC/ UNESCO, 2013b).

El aprendizaje a lo largo de la vida, impulsado principalmente por la UNESCO, busca pensar en el aprendizaje como un fenómeno continuo de la vida de todas las personas, por lo que no se enmarca únicamente en la educación formal, ya sea escolar o profesional, sino también a la consideración del aprendizaje fuera de las aulas y su conexión con la educación formal. De esta manera “se busca una distribución más equitativa y pertinente de las posibilidades de capacitación y aprendizaje entre la población, dando a las personas y a los países más herramientas para encarar con equidad y competitividad los desafíos formativos contemporáneos” (UNESCO, 2013b pág: 171).

De la misma manera, la educación superior basada en competencias comprende al aprendizaje como la necesidad de las personas de desarrollar no sólo conocimientos abstractos, sino competencias para saber hacer en el contexto profesional, acreditando habilidades y modificando de manera más pertinente los sistemas educativos. Esto demanda renovaciones curriculares que dirijan el aprendizaje no sólo a contenidos, sino a un “saber-hacer”. Agentes que han asumido este desafío se encuentran claramente en la Unión Europea a través del Proceso de Bolonia, la OCDE con su proyecto *Skills for the 21st Century* y su portal de habilidades que ha promovido cambios en la legislación relativa a marcos de cualificaciones, así como otras experiencias aisladas en el continente americano como “Jóvenes Bicentenario en Chile” y “Aprender Siempre en Uruguay”, (UNESCO, 2013b).

## **2.2. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LATINOAMÉRICA Y SUS DESAFÍOS**

En América Latina la realidad está aún lejos de permitir la vinculación de la Educación Superior y el aprendizaje permanente, pese a la mejora en muchas de las legislaciones de la región, en



la realidad aún se plasman pocas experiencias. La disparidad causada por factores geográficos, étnicos, de género, culturales y otros, aún son un obstáculo para lograr una educación superior acorde a los desafíos de la región. En particular la división entre la educación superior profesional y la técnico-vocacional (5a y 5b, según la clasificación de la OCDE, 1973) de menor duración y a la que acceden grupos más desfavorecidos económicamente hace más clara la brecha, cuando la primera aumenta su matrícula, favorece una percepción y un reconocimiento menor para la empleabilidad de la segunda (OREALC/UNESCO, 2013; Yang, Schneller, y Roche, 2015).

El reto de construir una sociedad justa basada en el conocimiento es el primer desafío que tienen ante sí las instituciones de ES de la región.

En América Latina, desde la mitad del siglo XX se han llevado a cabo muchos experimentos y se han desarrollado teorías para comprender el desarrollo social desde esta óptica. Todas las concepciones del desarrollo se aplicaron en este continente: sustitución de importaciones, teoría del rebalse y otras que estuvieron asociadas a posiciones políticas, especialmente hasta fines de los años 70. El decenio del 80, considerado el decenio perdido, trajo consigo una crisis económica, producto de la deuda externa impagable – contraída en regímenes militares – y como consecuencia, los cambios de modelos económicos ampliamente conocidos. En los años 90 se dio una cierta estabilidad económica, política y social en la región; las inflaciones fueron controladas, se comenzó una organización institucional y se consolidó la democracia. Simultáneamente, hubo varios intentos de poner en marcha mecanismos de integración, así como instrumentos de modernización del Estado (Mayorga 1999).

Sin embargo, las medidas económicas y políticas

adoptadas tuvieron un costo social muy alto, grandes segmentos de la población estuvieron marginados de los beneficios alcanzados por los más favorecidos; la pobreza extrema asociada a factores étnicos y de género reflejó una pésima distribución del ingreso. La pobreza creció continuamente en números absolutos y recién empezó a percibirse una mejora unos años después de iniciado el siglo XXI. Se habló de una segunda generación de reformas. El achicamiento del Estado, en algunos países, provocó grandes limitaciones para cumplir sus obligaciones internacionales y, a pesar de programas como el HIPC<sup>3</sup> la situación no mejoró y, al entrar al nuevo siglo, la mayor parte del continente giró hacia la izquierda y se instalaron gobiernos de tinte socialista en la región.

En este contexto, las universidades “conciencias críticas y creadoras” de las sociedades deberían aportar con modelos y propuestas que puedan resolver estos problemas de marginalidad, pobreza y desigualdad. En este entendido, equidad y conocimiento son los dos retos de las instituciones de ES que tendrían que ser afrontados en los próximos años.

El conocimiento se ha constituido en el activo más valioso de la humanidad y construir una sociedad justa a partir del conocimiento es uno de los desafíos más grandes de la ES en Latinoamérica. (*Global University Network for Innovation* (GUNI), 2008).

Una de las herramientas que viabiliza la construcción de ese conocimiento es la tecnología que ha llegado de manera avasalladora a la región, a través de los cables de televisión, las señales satelitales e Internet. Nuevos conceptos han sido incorporados al lenguaje cotidiano en todos los países: calidad total, entrega a tiempo, automatización, producción flexible y productos hechos a la medida de los usuarios; pues son factores sin

<sup>3</sup> Programa de reducción de la deuda externa para aquellos países pobres altamente endeudados (HIPC en inglés) que intentó reducir la pobreza forzando a esos países a elaborar estrategias de reducción de la pobreza; estrategias que serían financiadas con la deuda externa condonada.

los cuales no es posible lograr una posición competitiva en los mercados globales y esto implica uso de la tecnología. El soporte de esta tecnología es el conocimiento científico y son las instituciones de ES las que tendrían que contribuir para su desarrollo.

Respecto al segundo desafío, la equidad, un aspecto ineludible en el análisis de la realidad latinoamericana, y de las universidades en particular, es la identidad cultural iberoamericana en un mundo globalizado. El advenimiento de la comunicación masiva por múltiples canales ha provocado procesos de inculturación y de adormecimiento o aniquilación de las culturas locales que se han visto desprotegidas ante el impresionante avance de las manifestaciones culturales de otros países en los medios de comunicación. Si alguien debiera asumir la defensa de estas culturas locales y de fortalecerlas es el sistema de ES. Las instituciones de educación superior, refugio de la cultura no es novedad. A lo largo de la historia, estas han desarrollado mecanismos para interactuar con la sociedad de manera asincrónica, haciéndose influir por ella en un momento y apuntalándola en el siguiente.

En este sentido, en todos los países de la región, hay mucho por trabajar en cuanto a la calidad de la educación y, sobre todo, a la diferencia de calidad al interior de los países y entre ellos. Se han dado procesos de integración regional para facilitar la movilidad profesional, pero éstos han puesto en evidencia grandes diferencias que deben ser salvadas conjuntamente.

La calidad está entendida en múltiples dimensiones que tienen que ver con los productos y con los recursos y procesos que los generan. Así, la evaluación de las universidades y de su trabajo se ha convertido en un elemento indispensable para el aval social que precisa su función (Vergara, Suarez y Miranda, 2014).

Las características del mundo globalizado, sustentado en una renovación permanente del conocimiento, exigen que la educación ya no tenga momentos definidos, en realidad ahora se exige que se dé a lo largo de toda la vida, pues de otra manera el profesional corre el riesgo de quedar al margen del mercado en poco tiempo. Para las universidades, esto significa la apertura a procesos de formación continua, permitiendo a los/as profesionales ingresar y salir de las aulas en función de sus requerimientos personales, pero también significa que estas instituciones deben reconocer la experiencia de aquéllos y de lo aprendido fuera de sus aulas.

En otra dimensión, la llegada de las tecnologías que están al alcance de gran parte de la población presenta un reto a las universidades, impensado hace pocos años: cómo aprovecharlas para el aprendizaje y la enseñanza.

Es conocido que las personas aprenden más fuera que dentro de las aulas. Esto implica que las universidades deben tener la suficiente apertura para aprovechar esta situación, reconocer el hecho y utilizarlo para facilitar el proceso formativo. Pero el desafío no sólo se reduce a esta actitud sino también a usar la tecnología para que los actos educativos sean integrales y, sobre todo, para llegar a usuarios jóvenes hiper conectados, pero con fuertes limitaciones en su formación.

Latinoamérica ha tenido muchas dificultades para generar conocimiento y hay quien ridiculiza la investigación básica que podría llevarse a cabo en las universidades de la región. La investigación y desarrollo (I+D) locales, probablemente no estarán a la altura de la que se lleva a cabo en los centros de investigación de países del norte, pero sí debe contribuir a resolver los problemas presentes y futuros de los países (García, 2018 y Arocena y Sutz, 2016). Las universidades tienen muchas dificultades

para contribuir al desarrollo de técnicas y tecnología que mejoren la producción industrial de la región. Un reto ineludible de la universidad es mejorar su credibilidad ante el sector empresarial y, por otra parte, responder con soluciones pertinentes a las necesidades de la producción local para hacerla competitiva en los mercados mundiales.

La vinculación de la educación superior con el ámbito productivo tiene una ventaja para ambos actores. Para las universidades el acercarse a sus estudiantes a los centros de trabajo mejora la calidad del proceso educativo y ayuda a canalizar profesionales al mercado laboral, para las empresas esta vinculación puede ayudar a resolver problemas tanto de producción como de gestión que, de otro modo, pueden costar mucho a la empresa. Para el comercio lo mejor es trabajar colectivamente que de manera aislada. La Unión Europea es una muestra de cómo crecen los mercados y el poder de negociación cuando están en medio grandes ambiciones de integración.

Siguiendo este ejemplo, América Latina ha implementado varias iniciativas de integración que han tenido momentos de auge y de crisis. Las universidades tendrían que sustentar estos propósitos integracionistas y hacer que se superen de manera más natural las diferencias que puedan aparecer en el horizonte y que han mostrado ser, en ocasiones, más fuertes que las intenciones de unirse.

Las funciones de las universidades son formar profesionales, generar conocimiento e interactuar con el medio para resolver sus problemas, pero también para orientar su desarrollo. Para las instituciones de la región es esencial cumplirlas de la mejor manera posible porque, en caso contrario, las soluciones a los problemas cruciales del país serán buscadas en otras organizaciones. Por ello, el financiamiento

de la educación superior debe estar sobre los hombros del Estado porque tener a la población formada, resueltos los problemas productivos y organizado el desarrollo es crucial para la estabilidad económica, política y social del país.

### **2.3. LA UNIVERSIDAD EN BOLIVIA**

De la misma manera que en Latinoamérica, en Bolivia se reflejan los mismos fenómenos observados en la región, incluso con dificultades aún más visibles, al ser la brecha entre poblaciones que ingresan a la educación superior y aquellas que no lo hacen más amplia que en relación con el resto del continente.

La universidad boliviana actual es el resultado de un proceso que comenzó a mediados de los años '70, cuando la dictadura militar que gobernaba en ese entonces tomó la decisión de reordenar el sistema que, en ese momento, estaba constituido únicamente por las universidades públicas. Se estructuró el sistema de créditos al estilo norteamericano, se estructuraron las carreras de tal manera que debía haber un vínculo obligatorio con las empresas – productivas o de servicios – para todos/as los/as estudiantes, se definió la interacción con la sociedad para que la universidad se involucre en la solución de problemas empresariales. La mayoría de las empresas que operaban en el país eran estatales. La empresa privada era muy pequeña y tenía como mercado a las empresas estatales. La exportación de las empresas privadas era prácticamente nula (Serrudo, 2006; Rodríguez y Weise, 2006).

Una innovación interesante de esa reestructuración fue la posibilidad de lograr títulos intermedios a medida que se avanzaba en la carrera de grado. Estos títulos técnicos permitían a los jóvenes estudiantes insertarse en el mercado laboral con más posibilidades y les daban la opción de regresar a estudiar cuando lo desearan y pudieran. Las prácticas

que debían llevar a cabo los/as estudiantes en las empresas tenían valor curricular. Estas prácticas consistían en realizar trabajos – que generalmente correspondían a los obreros – y luego eran reconocidas por las universidades como créditos válidos para conseguir la titulación (Rodríguez y Weise, 2006).

Este esquema global es el punto de partida de la universidad boliviana actual. Cuando se recuperó la democracia, a comienzos de los '80, se hizo un fuerte énfasis en la autonomía, pero no se cambió fundamentalmente el modelo que había sido construido 10 años antes. Se suprimió el examen de ingreso que había cumplido una doble función en el país, impulsar a los colegios a mejorar su trabajo y seleccionar a estudiantes con las bases necesarias para seguir procesos de educación superior (Pedroza y Villalobos, 2009). Fuerzas externas e internas, a favor y en contra, presionaron y empujaron a las universidades a cambiar. La globalización, que incorpora corrientes e ideas nuevas, trae también consigo la comercialización del conocimiento, al ser considerado uno de los activos más valiosos de la sociedad de la información y el conocimiento (Cornella, 1999). Así, la competencia de las universidades locales no son sólo las otras universidades locales. Mediante alianzas estratégicas o mediante la red de información, universidades de países del norte se instalan en el sur captando la atención de estudiantes ávidos de profundizar sus conocimientos.

Los cambios políticos y económicos de fines del siglo pasado han dejado también una profunda huella en la educación superior. Cuando el Estado controlaba el sector productivo del país no existían otras universidades privadas además de la Universidad Católica y los estudiantes de las universidades públicas realizaban sus pasantías y terminaban trabajando en las empresas del Estado, con mucha frecuencia sin haber logrado titularse. El recorte del Estado

provocó el cierre de todas estas opciones para los estudiantes. Como se vio años después, la capacidad de absorción de la empresa privada no fue suficiente para sustituir a la estatal, sobre todo en captación de recursos humanos. La implantación del modelo de ajuste estructural desestabilizó el mercado laboral, ante lo cual el profesional reaccionó acumulando títulos de postgrado. La estructura de la educación superior se vio afectada profundamente por esa presión, aparecieron universidades privadas y la oferta de postgrado desplazó a la de licenciatura a un segundo plano. La capacidad de control del Estado fue sobrepasada y la calidad de los programas académicos ofertados fue cuestionada por propios y extraños (Tezanos, 2003).

Una de las características de la globalización es que las medidas tomadas en un país son rápidamente adoptadas por otro, así ocurrió con la rendición de cuentas de los recursos utilizados que la sociedad exigió a las universidades (Ley de Reforma Educativa, 1994) y comenzó a considerarse dentro de los criterios para la acreditación de programas y universidades. Pese a una oposición inicial, finalmente las universidades decidieron verse en el espejo y aceptar ser vistas por gente de fuera (Daza y Padilla, 2014).

Por otro lado, la descentralización administrativa desconcentró los polos de desarrollo hacia el área rural, redefiniendo el perfil de los profesionales y presionando también a las instituciones de educación superior para aceptar el desafío (Córdova, 2009, pág. 137). Comienzan entonces a surgir iniciativas que permitían llevar la universidad a esas áreas rurales con carreras que respondían a las necesidades de esas zonas, tal es el caso de la Universidad Católica Boliviana que comenzó abriendo Unidades Académicas Campesinas en varios sectores rurales. A esta iniciativa, siguieron la mayoría de

las universidades estatales (Castro, Fernández, Mendieta y Potilli, 2018).

Asimismo, los requerimientos del contexto profesional exigen nuevas competencias en los profesionales nóveles: innovación, creatividad, enfoque de género, respeto al medio ambiente, visión intercultural, trabajo en equipo, contactos, actualización permanente, capacidad de encontrar la información necesaria en plazos cortos, gestión del cambio, adaptación en tiempos breves a situaciones laborales novedosas. Estas competencias son un aspecto fundamental para que las universidades, no acostumbradas a incluirles en sus propuestas académicas, deben hoy hacerlo. No es difícil encontrar a profesionales recientemente titulados que indican que es en el mundo del trabajo cuando realmente comienzan a aprender, pues la universidad no les brindó esas competencias, debido a que su estructura curricular está disgregada en materias que el estudiantes debe integrar de manera autónoma, además de tener separados los espacios del aprendizaje formal y de la práctica preprofesional; esto resulta en un costo adicional para los empleadores que obliga a buscar profesionales con más años de experiencia laboral que profesionales recién titulados, con el costo de empleabilidad para estos últimos (Córdova, 2009).

De esta manera, las universidades del Sistema de la Universidad Boliviana comienzan a cuestionarse el entonces vigente modelo pedagógico y se inician las propuestas hacia un modelo de formación basado en competencias. Es así, que el año 2011 se propone un Modelo Académico que plantea la posibilidad de diseñar una carrera con base en competencias, aunque aún mantiene un planteamiento desde la formación por objetivos (CEUB, 2011). Este planteamiento es producto de un proceso largo de discusión que se inició a comienzos

de la década pasada y cuya concreción se fue logrando poco a poco, superando las grandes resistencias desde lo académico hasta lo administrativo (Daza y Padilla, 2014).

Respecto a la aparición de universidades privadas, de forma similar a lo ocurrido en toda Latinoamérica, éstas son consecuencia de la masificación de la matrícula a partir del incremento masivo de la cantidad de bachilleres que tocaban las puertas de las universidades, el mismo que empezó a crecer vertiginosamente y, ante las limitaciones del sistema público, empezaron a surgir universidades privadas para responder a esa demanda. Inicialmente copiando el modelo de las públicas, pero apuntando a la formación de postgrado entonces ausente en las universidades públicas (Córdova, 2009).

A estas universidades privadas se les exige la creación de carreras de nivel técnico como parte de su oferta académica. Sobre este tema, en las universidades públicas se ha dado una situación compleja que condiciona la relación de los niveles técnicos y de grado. Recuperada la autonomía, a comienzos de los '80, los institutos de las universidades que ofrecían los niveles de técnico medio y técnico superior que constituían facultades al margen de las otras, pretendieron avanzar hacia el nivel de ingeniería de ejecución en las carreras técnicas, de manera similar a lo que ocurrió en Chile; pero las facultades de ingeniería, que albergaban a muchos más estudiantes, impusieron su posición y no aceptaron esa situación y sugirieron que los egresados de los niveles técnicos ingresen a las facultades de ingeniería reconociéndoseles todos sus estudios – con la complementación en algunas materias de matemáticas – ante esta posición surgió la defensa del nivel técnico indicando que su profesión no era una interrupción de una carrera de grado y que no aceptaban esa propuesta y que querían seguir

su carrera en otra línea, con la opción de llegar a maestrías u otros niveles superiores (Rodríguez y Weise, 2006; Córdova, 2009).

Con este rechazo, se cerraron las puertas de las facultades de grado y se decidió no reconocer los estudios de los estudiantes de nivel técnico en los niveles de grado. Este incidente impide a los técnicos continuar una carrera profesional en los niveles de formación clásicos.

Apesar de estas dificultades, se han dado algunos casos de reconocimiento de los conocimientos o estudios en otras instancias, dentro de las universidades. El caso emblemático es el de la licenciatura en educación que ofrecen las universidades que será explicado más adelante. El año 2008, empezó la creación del Sistema Plurinacional de Certificación de Competencias (SPCC) con dos objetivos: uno en el área laboral y otro en el académico. En el primero, se pretendía facilitar la movilidad de los trabajadores y la mejora de su remuneración; en el segundo, se buscaba que los saberes empíricos permitiesen ingresar a las personas certificadas a un proceso educativo formal, reconociéndoles sus conocimientos para que no comiencen de cero. El cambio de autoridades del Ministerio de Educación impidió el cumplimiento de este segundo objetivo. Hoy en día el SPCC circunscribe su acción a la certificación y no busca entablar ningún diálogo con la academia, sus propósitos son: lograr el reconocimiento social de las ocupaciones certificadas, mejorar las condiciones laborales, impulsar emprendimientos económico-productivos, acortar la distancia entre los profesionales titulados y los que lograron aprendizajes empíricos y dignificar las ocupaciones. Como puede observarse, no se busca la superación de los niveles de competencia alcanzados a través de procesos de formación (Ministerio de Educación, 2013).

Otro de los cambios importantes por los que ha atravesado la universidad boliviana se refiere a la necesidad que surgió en los últimos 20 años, a la luz de las exigencias de la sociedad, de rendir cuentas respecto a los recursos que se les entrega. En ese entendido, se crearon mecanismos de autoevaluación, de evaluación por pares y de acreditación. Esto se tradujo en la materialización de esfuerzos para mejorar infraestructura, equipamiento y formación pedagógica de docentes, dado que estos procesos dirigen la universidad hacia mayores niveles de calidad.

Bolivia se adscribe, entonces a instancias internacionales, tales como las Conferencias Mundiales sobre Educación Superior de la UNESCO, el convenio Andrés Bello y el Mercado Común del Sur (MERCOSUR), todos ellos focalizados en el concepto de calidad en educación superior, con fines de homologación y equivalencia entre carreras. Es así, que mediante Ley 3009, el 2005 se crea el Consejo Nacional de Acreditación de la Educación Superior (CONAES), que tenía como propósitos velar ante la sociedad por la calidad de las instituciones de Educación Superior, dar fe del mejoramiento continuo de éstas y velar porque las universidades respondan a los compromisos nacionales y regionales. Sin embargo, esta Ley fue abrogada con la promulgación de la Ley 070 de Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez, la misma que plantea la creación de la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior Universitaria y el Observatorio Plurinacional de la Calidad Educativa (OPCE) (Daza y Padilla, 2014). Sin embargo, a la fecha la primera instancia aún no ha sido constituida y la segunda, que inicia sus actividades el año 2012, a pesar de plantearse como una instancia que vela por la calidad de todo el Sistema Educativo Plurinacional (SEP) (Educación Inicial, Regular, Superior, Técnica, Alternativa, Especial) no ha llegado

a la Educación Superior y se circunscribe a la Formación de Maestros, en función del Decreto Supremo N° 0832 del año 2011. Se plantea, entonces, la necesidad de crear el Sistema Plurinacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Educación (SIICE), que regularía los subsistemas de Educación Inicial, Regular y Superior (Ministerio de Educación, OPCE, 2012). Este sistema a la fecha tampoco ha sido constituido.

Otro de los cambios significativos en las universidades es la consolidación de una oferta de postgrado, cada vez más diversa. (Daza y Padilla, 2014). Este nivel de formación está presionando al pregrado amenazando con sustituirlo como requisito para habilitar a los profesionales en el ámbito laboral. La formación post gradual tiene, desde la Constitución Política del Estado, la misión de cualificar a los profesionales de distintas áreas, mediante la investigación científica y generación de conocimientos que respondan a la realidad coadyuvando al desarrollo integral de la sociedad. El postgrado se constituye en la continuación del pregrado y tiene cinco niveles: Diplomado, Especialidad, Maestría, Doctorado y Postdoctorado.

En cuanto a la investigación, el sistema de la universidad boliviana aporta al mundo con conocimientos nuevos de manera muy incipiente. Probablemente éste sea su punto más débil. Si bien en los últimos años las universidades han incrementado el número y la calidad de sus trabajos de investigación, hasta hace poco, el entorno fue muy desfavorable (Rodríguez y Weise, 2005). Hasta el año 2012 el Estado no planteó una política para la investigación en la educación superior, recién con el Decreto Supremo N° 1323 (Ministerio de Economía y Finanzas Públicas, 2012) se autoriza el uso de recursos provenientes del Impuesto Directo a los Hidrocarburos - IDH, para fortalecer

la Desconcentración Académica, entendiendo ésta por: equipamiento e infraestructura, implementación de programas de formación, investigación, desarrollo tecnológico y productivo. A partir de éste y otros Decretos conexos, el Estado ha permitido, únicamente a las universidades públicas, contar con recursos para este efecto, las universidades privadas no tienen acceso a estos fondos. A partir de ello, todas las universidades públicas abren institutos de investigación en diferentes disciplinas y comienzan a reglamentar el uso de estos fondos. Sin embargo, la producción científica aún es escasa. Esta afirmación se puede verificar por la reducida producción de revistas de difusión científica, aún en las ciencias exactas en las que en Bolivia existe mayor producción, ésta no llega a tener carácter competitivo con referencia a los países vecinos. La mayoría de la producción científica se genera a partir de programas de maestría y doctorados, con énfasis en las áreas de ingeniería y tecnología (con 190 investigadores hasta el año 2015), constituyendo el área de menor desarrollo las Ciencias Agronómicas y Pecuarias (4 investigadores hasta el 2015), con valores similares las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias de la Salud (con alrededor de 80 investigadores cada una hasta el año 2015). El número de docentes que desarrolla trabajo de investigación se incrementó de 752 a 1015, de los cuales un 31% son de Ingeniería y Tecnología, seguido por los docentes de Ciencias Puras y Naturales que representan un 20% del total de Docentes Investigadores. (CINDA, 2016).

#### **2.4. EDUCACIÓN, DEMOCRACIA Y DESARROLLO SOCIAL**

El concepto trabajado desde la UNESCO, a través de los lineamientos definidos con los países miembros de la educación como factor primordial de desarrollo social y económico, especifica que cuando se habla de Educación para Todos (EPT) no se limita a la educación

escolar, sino que se incluye también tanto la educación superior, la educación de adultos, como la educación a lo largo de la vida.

La Educación es un derecho humano, está consignada hace ya más de 60 años en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. En esta declaración, el derecho N° 26 indica que toda persona tiene derecho a una educación gratuita, por lo menos en el nivel básico. También se indica que el objetivo de la educación debe ser el desarrollo de la persona y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales (Naciones Unidas, 2015).

En las décadas transcurridas desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el contexto del planeta ha transformado de manera drástica la situación y las expectativas de la educación. Hoy en día se considera que la educación secundaria también debería ser obligatoria y así ha sido planteado en la mayoría de los países miembros de la UNESCO. A partir del año 2000, al definirse los objetivos de la Educación para Todos (EPT) se establece el derecho a la educación de jóvenes y adultos, así como a eliminar la disparidad entre géneros. Efectivamente se ha democratizado la educación y la mayoría de los países han desplegado grandes esfuerzos en lograr el cumplimiento de las metas al 2015. La educación está cada vez más al alcance de todos.

Ese también es el caso de la educación superior que ha recibido la atención de todos los organismos internacionales, cada uno desde su propia perspectiva y respondiendo a sus principios: Banco Mundial (BM), UNESCO, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), OCDE, Unión Europea, entre otros.

Para el BM cuyo principal objetivo es garantizar el mercado y su funcionamiento, la educación superior se constituye hoy en día en una actividad vital para alcanzar los planes de desarrollo de cada uno de los países. El BM ha dejado atrás la concepción de la educación superior como un lujo destinado a la formación de competencias de alto nivel y líderes para el crecimiento económico, hoy la considera esencial para el desarrollo social y económico de los países. Por ello, los gobiernos tienen un rol importante en la constitución de políticas que permitan promover y apoyar la educación superior (Banco Mundial, 2000).

Para la UNESCO, a partir de las Conferencias Mundiales sobre Educación Superior, aún no se establece que la Educación Superior sea un Derecho; sin embargo, se indica que es un bien público y que es responsabilidad de los gobiernos garantizar el acceso equitativo, sin ninguna discriminación, así como la participación de los actores involucrados a una formación de calidad con pertinencia y calidad. El objetivo no se concentra únicamente en las competencias técnicas, sino que debe llevar a la contribución social a través de ciudadanos con principios que permitan la construcción de una cultura de paz y de la defensa de los derechos humanos, responder y anticiparse a las necesidades sociales y difundir el conocimiento para que éste sea cada vez más democrático (UNESCO, 2009b).

El PNUD también plantea que la educación superior no beneficia únicamente a la persona que accede sino que impacta en la sociedad en su conjunto, en tanto las experiencias han demostrado que el fortalecimiento del desarrollo de la innovación y el conocimiento que se desarrolla en las universidades facilita el desarrollo efectivo y sostenible de problemáticas como la extensión de la agricultura, la protección del medio ambiente, la protección



social, el micro financiamiento para la previsión energética (PNUD, 2012)

La preocupación de la OCDE está focalizada en la inclusión y la brecha que aún existe entre aquellos que pueden acceder a la educación superior y los que aún no lo hacen. Considera que, aunque existe un mayor acceso, este mayor acceso beneficia a las poblaciones con mayores recursos y oportunidades, proveyendo a estas poblaciones aún de mejores beneficios en el futuro, por lo que la brecha con aquellos que no acceden se hace aún más aguda (OCDE, 2014). Es preciso que las políticas de educación superior permitan lograr compensaciones en favor de los que no han podido acceder a ella (Pérez, 2001). Aunque este acceso no admite ninguna discriminación (raza, sexo, idioma, religión o consideraciones económicas, culturales o sociales, ni incapacidades físicas" (UNESCO, 1998), los países en desarrollo aún no han logrado igualar las oportunidades de acceso puesto que éstos tienen 17 veces menos oportunidades de acceder a estudios superiores que los jóvenes de países desarrollados (UNESCO, 2005, en Vizcaíno, en López Ségrera, 2006). Esta situación se da debido a los costos, tiempos, carencia de ambientes, recursos y expectativas personales para una población que debe pensar en generar lo antes posible una economía que le permita sobrevivir. Aunque la oferta se amplíe y llegue no sólo al primer ciclo de educación superior, sino incluso al post grado y a la educación a distancia, seguirá reforzando la inequidad en tanto quienes provienen de los sectores más acomodados son quienes más se benefician de esta oferta y de sus consecuencias en cuanto a desarrollo personal y económico a futuro (UNESCO, 2013b).

Por todo ello, se puede concluir que, aunque los factores personales juegan un papel importante en el éxito académico, la responsabilidad del mismo es compartida por los Estados en tanto

se vinculan con las oportunidades de acceso y las políticas para la retención y el éxito académico que se puedan poner en juego. Es decir, que si no se consideran estos aspectos, las personas que se encuentran más alto en la estructura social tendrán siempre mayor acceso y facilidad en el logro de las metas que aquellos que se encuentran más abajo, más aún, si el gasto en educación del Producto Interno Bruto (PIB) de un país es reducido, pues esto incrementa la posibilidad de que lo poco que exista llegue a la población con mayor acceso e incrementa la posibilidad de afectar a las clases sociales desfavorecidas, a la población indígena y a la población de ámbito rurales que son aquellas que más propensas están a estas inequidades (Vizcaíno, en López Ségrera, 2006; UNESCO, 2012).

Para que los países asuman la necesidad de definir políticas y tomar acciones que apoyen, estimulen y garanticen la educación superior en términos de acceso, retención y éxito, es importante que se reconozca el papel que ésta juega en el desarrollo social.

Ya en 1990, en la Conferencia Mundial de Educación para Todos, se reconocía el potencial y el valor de la educación para mejorar las vidas de las personas y de las sociedades (UNESCO, 2000). Incluso el BM plantea la educación, desde un punto de vista de mercado, como una inversión que los países deben hacer en su recurso humano, sobre todo considerando que la visión inicial de la educación superior como no rentable ha cambiado por el impacto que ésta tiene en el desarrollo de un país (Banco Mundial, 2000). Resulta que la necesidad de ampliar el acceso a la educación superior hoy en día es visto como "rentable", puesto que aquellos que no ingresan a la educación superior más fácilmente se excluyen de las actividades del mercado de consumo y esto es perjudicial por lo que se plantea la necesidad de incluirlos

(Vizcaíno, en López Ségrera, 2006).

Para avanzar hacia una normalidad en la que todas las personas tengan igualdad de posibilidades, tanto de acceso como de éxito, la universidad debe evolucionar hacia una racionalización de sus recursos, hacia la facilitación de la evaluación, la implicación, la participación, la innovación y la inclusión, de tal manera que no sólo se garantice ese acceso equitativo sino también el acompañamiento y la retención de colectivos que puedan haber sido encontrados como prioritarios y cuyo tránsito por la universidad pueda sobrellevar dificultades derivadas de los antecedentes educativos deficitarios, aspectos de carácter familiar o social, o cualquier otro factor (Gairín y Muñoz, 2015). Al aceptar esta nueva función social, la universidad debe apropiarse del conocimiento como generador de equidad social, recoger las experiencias pasadas para proyectarlas hacia el futuro y responder a las interrogantes que surgen dentro de la globalización, desarrollar mecanismos de discriminación positiva que permitan efectivizar la respuesta a las poblaciones tradicionalmente excluidas de la educación superior (Vizcaíno, en López Ségrera, 2006; Sabán, 2010).

Sin embargo, no es suficiente ampliar el acceso, aspecto que en muchos casos se ha logrado, es preciso incidir en la calidad de la educación en general y de la educación superior en particular. Esta calidad pasa por responder a las necesidades de esos colectivos más vulnerables, al lograrse esto, se estaría revirtiendo el abandono y el fracaso, posibilitando que muchas poblaciones accedan a la educación, lo cual también modifica la estructura y la dinámica de las universidades (UNESCO, 2009b).

Algunas regiones ya han asumido posición, el Consejo de Europa ha definido que la educación superior tiene un valor prioritario para el desarrollo de la Comunidad (Comisión Europea,

2009). La inclusión es fundamental para lograr desarrollo humano, social y económico y los gobiernos deben esforzarse en motivar a los individuos, sin ninguna discriminación, a alcanzar metas cada vez más altas en educación. Para ello, es fundamental que se revisen los compromisos y la inversión de cada Estado en su Educación Superior (UNESCO, 2009b).

En el caso de Latinoamérica, el acceso se ha multiplicado significativamente de “270 mil estudiantes en 1950 pasó a 1,6 millones en 1970 y llegó a 5,9 millones en 1984, para 1998 se contaba con cerca de 8 millones de estudiantes en más de 800 universidades (cerca del 60% de ellas, privadas) y en más de 4 mil instituciones no universitarias. Los países de América Latina se han desplazado de una educación de élites a una educación masiva de enseñanza superior” (Vizcaíno, en López Ségrera, 2006, pág., 256). Desde el año 2000 el crecimiento se expandió de tal manera que se alcanzó un promedio de 40% acumulado, con lo que América Latina se une a la tendencia internacional; sin embargo, la heterogeneidad en este nivel educativo es muy significativo, así como inequitativo el acceso (UNESCO, 2012).

Por lo mismo, esta expansión en general no planificada y vinculada con la dinámica de la demanda del mercado, no ha logrado la democratización. El papel que juega en el desarrollo del recurso humano y la posibilidad estratégica dentro del desarrollo económico, la ciudadanía y la identidad nacional, no tendrá verdaderos frutos si no es a través de esta democratización y del logro de la calidad (Vizcaíno, en López Ségrera, 2006).

Los países de la región deben “masificar aún más sus sistemas de educación terciaria, robustecer su capacidad científica y tecnológica propia, y conectarse mejor con su sociedad. El primer desafío de los sistemas de educación

terciaria de la región es asegurar la equidad de su expansión, transformándose en palancas de promoción y movilidad social” (UNESCO, 2013, pág., 140).

“Una de las hipótesis para explicar las dificultades de las economías latinoamericanas para dar un salto en desarrollo, en la línea de la sociedad del conocimiento, es precisamente tener una fuerza de trabajo escasamente calificada, lo cual inhibiría la inversión en industrias y servicios de mayor intensidad tecnológica, por lo tanto, de mayor productividad y rentabilidad económica” (Tokman, 2001 en UNESCO, 2013b, pág. 173).

Todo lo anterior nos plantea la siguiente pregunta: ¿no debería la educación superior ser considerada también como un derecho humano?

## **2.5. A MODO DE SÍNTESIS**

Se puede concluir que el aprendizaje ha cambiado de lugar y que las instituciones educativas en general y las universidades en particular, deben adoptar modelos de gestión

del conocimiento más flexibles y con mayor capacidad de respuesta a sus contextos. Se ha caracterizado a las universidades en el mundo, de Latinoamérica y de Bolivia para analizar en qué medida sus estructuras facilitan o dificultan la construcción de soluciones pertinentes a las demandas de esta realidad tan cambiante.

De esta forma, cobran un protagonismo que la sociedad les está demandando en pro de mantener el lugar que han tenido en términos de desarrollo social y ejercicio de derechos, puesto que el desafío es responder al encargo social contribuyendo al desarrollo de cada país, además de ampliar los límites de los conceptos de Educación para Todos como un derecho humano a la educación superior, así como se aplica este derecho a la educación primaria, secundaria y a los procesos de alfabetización de adultos.

# CAPITULO 3

## APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA

El presente capítulo aborda el concepto del aprendizaje a lo largo de la vida y su evolución como un aspecto que ha sido asumido mundialmente como un factor importante dentro de los acuerdos por una Educación para Todos y el papel de las instituciones de educación superior para asumir responsabilidad a este respecto. Se presentan algunos países referentes, tanto europeos como latinoamericanos, que han avanzado de manera muy clara en experiencias y buenas prácticas al respecto; así como también se desarrolla la realidad boliviana, la normativa y modelo educativo vigentes, lo que permite analizar las condiciones actuales del desarrollo de este concepto en este país.

### **3.1. APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA COMO DERECHO**

Si bien la educación superior no se ha definido como un derecho, sí lo ha hecho la educación de adultos (UNESCO, 1997). Sobre todo, desde la explosión del conocimiento, el desarrollo científico y la necesidad que tienen los adultos de aprender a lo largo de toda su vida para poder responder a esta nueva realidad, ya que lo que se aprende en la escuela es totalmente insuficiente para las nuevas demandas que conlleva este desarrollo del conocimiento. Las necesidades que surgen en el trabajo para poder desempeñar una función determinada de manera eficaz resolviendo problemas con cada vez mayor nivel de exigencia, plantea la necesidad de integrar la formación y el empleo. Ello permite elevar tanto el nivel técnico como el personal más aun considerando que el promedio de vida se ha alargado, propiciando un desarrollo de dimensiones nuevas para el ser humano: la participación cívica, el ocio, la vida familiar y social, etc. Por esto, la educación permanente se constituye en un medio de promoción personal y social (Pérez, 2001).

Por otro lado, la globalización, la innovación tecnológica y los cambios de las economías que afectan al mundo contemporáneo requieren que cada ciudadano renueve sus competencias y desarrolle otras nuevas (Pérez, 2001).

Se cuestiona de esta manera la eficacia de la educación formal que desarrolla muchos conocimientos, pero muchas veces aislados de la acción y de la vida misma. Y más allá de la repercusión económica de un retorno periódico a la educación formal desde el puesto de trabajo, planteada por organismos como la OCDE, se trata de lograr objetivos que permitan a los países mejorar sus estándares de vida con un impacto en lo educativo, lo económico y lo social. Uno de los caminos propuestos para esto es el establecimiento de una relación más permeable y flexible entre el mundo de la educación y el mundo del empleo (Sabán, 2010). Por lo tanto, se plantea la necesidad de una educación permanente para todos, concepto que ya se había discutido desde 1970 en la UNESCO y que más tarde fue refrendada y consolidada en la Conferencia General de Nairobi (1976), año que marca un hito y el concepto que aún se considera válido para hablar de educación permanente. Más adelante en Hamburgo (1997) se define que la educación de adultos es un derecho fundamental: “Es a la vez consecuencia de una ciudadanía activa y una condición para la participación plena en la sociedad. Es un concepto sumamente útil para fomentar el desarrollo ecológicamente sostenible, para promover la democracia, la justicia y la igualdad entre mujeres y hombres y el desarrollo científico, económico y social, así como para construir un mundo en el que los conflictos violentos sean sustituidos por el diálogo y una cultura de paz basada en la justicia” (UNESCO, 1997, pág., 25).

Este concepto se integra a los pilares planteados por Jaques Delors en el Informe a la UNESCO

para la Educación del Siglo XXI, puesto que los mismos ayudan a configurar a la educación como un proceso permanente, clave para el siglo XXI, una concepción que lleve al ser humano más allá de la educación de adultos como la mera actualización en el trabajo y ponga sobre la mesa la necesidad de responder a esta exigencia nueva y de capital importancia para cada individuo en una sociedad de transformación permanente y que afecta a la sociedad en su conjunto planteando a la educación como una dimensión constante en la vida misma (Sabán, 2010).

Así lo asumen diferentes regiones, dándole diversas interpretaciones. Para los países desarrollados el aprendizaje permanente, vinculado al aprendizaje de adultos está claramente enmarcado en la sociedad del conocimiento (Ponce López et al., 2020). En el caso de Europa, el propósito es lograr que esa sociedad basada en el conocimiento sea la más competitiva y dinámica del mundo, para lo que promocionará la empleabilidad a partir de la inversión en los conocimientos y competencias de los ciudadanos sin importar la etapa de la vida. La educación y el aprendizaje son herramientas que garantizan el empleo, la cohesión social y la ciudadanía activa: pensar en el Modelo de Universidad Europea para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida (Sabán, 2010; EUCEN, 2012). Para alcanzar esta meta, tanto las universidades como diferentes proyectos, han desarrollado diversas actividades en el marco de la educación continua dedicadas a aquellos adultos que por diversas razones abandonan su proceso educativo: implementación de programas, sean conducentes o no a grados académicos dirigidos a necesidades personales, cívicas o profesionales, desarrollo de consejerías para aprendices adultos y, sobre todo, la intensificación de los procesos de reconocimiento de aprendizajes formales y no formales para facilitar procesos de admisión

(EUCEN, 2012).

Si bien no todas las regiones pueden reaccionar de la misma manera, en general la educación ha enriquecido lo que tradicionalmente se ha llamado educación de adultos. En muchos casos más allá de la sola búsqueda de la eliminación del analfabetismo, aparece el concepto de “aprendizaje para toda la vida” y no sólo en la “educación permanente”, con énfasis en el aprendizaje en tanto éste se constituye en la base para una ciudadanía plena y activa y para poder ejercer el derecho al trabajo (Sabán, 2010; UNESCO, 2013c).

El hecho de que los países estén transitando de una economía mayormente industrial a una de servicios, particularmente vinculados a las nuevas tecnologías que transforman las exigencias de manuales a cada vez más cognitivas, en este contexto, las mejores oportunidades requieren competencias cada vez más complejas, abstractas, sistémicas y de trabajo en equipo y, particularmente, la capacidad y disposición para seguir aprendiendo pone a los sistemas educativos en la necesidad de responder creando nuevas estructuras y propuestas, desde la generación de bases de datos que incluyan estos elementos

cuando se habla de educación de adultos, hasta la necesidad de apertura de las universidades para facilitar el tránsito de las personas en función de sus aprendizajes y no sólo de sus títulos y certificados (Levy y Murnane, 1999 en UNESCO, 2013b).

Para comprender cómo ha ido desarrollándose el concepto de la educación permanente o continua y la educación de adultos en el mundo es preciso conocer la evolución del concepto, así como los compromisos que los países han ido asumiendo al respecto.

La UNESCO es el organismo internacional que con más fuerza ha trabajado en esta temática y Kallen (1996), Pérez, (2010), Sabán (2010) y Concha (2014) hacen una reseña histórica a través de cada uno de los congresos, conferencias y acuerdos alcanzados. A partir de ello, se observa cómo el mundo ha ido transformando este concepto desde la concepción griega con Platón que indicaba que la educación debería prolongarse hasta los cincuenta años, la de Comenio en la edad media que asocia la educación a la continuidad del proceso vital, hasta 1949 cuando se realiza la primera Conferencia Internacional de Educación (**Ver tabla 3.01**).

### **Tabla N° 3.01 Desarrollo Histórico del Aprendizaje a lo Largo de la Vida**

*Fuente: Elaboración propia basada en Kallen (1996), Pérez (2010), Sabán (2010), Concha (2014).*

#### ACUERDOS

1ª Conferencia Internacional de Educación 1949. Énfasis en la Educación de Adultos	Se destaca la importancia de la reconstrucción durante la posguerra y se señala una falta de organización en los sistemas educativos. La definición de educación de adultos allí establecida era todavía imprecisa muy vinculada a la alfabetización
2ª Conferencia Internacional de Educación 1960. Énfasis en la Educación de Adultos	Se reconoce que los sistemas educativos deben constituir un elemento esencial en la educación de adultos. Por ello, se sostiene que la educación de adultos no se debe agotar en las campañas de alfabetización.

1970 Año Internacional de la Educación	<p>Legrand analiza el concepto, las estrategias, los aspectos psicosociológicos, así como las principales tendencias en Educación. Se crea la Unidad de Educación Permanente separándola de la educación de adultos. Sin embargo, más adelante (1994), se lamenta que la Educación de Adultos aún no ha tomado un lugar significativo en la planificación educativa de los países.</p> <p>El Consejo de Europa incluye en sus programas la educación permanente exigiendo se le dé un papel más importante en las actividades educativas, culturales y políticas de la organización.</p> <p>La OCDE comienza a emitir políticas respecto a la educación de adultos pensando la misma desde la empleabilidad de los ciudadanos y su desarrollo individual.</p> <p>Aunque con posturas diferentes, los tres organismos buscan los mismos propósitos.</p>
3ª Conferencia Internacional de Educación 1972. Énfasis en la Educación de Adultos	<p>Se considera la Educación de Adultos como un factor de democratización de la educación, un factor de desarrollo económico, social y cultural, un elemento dentro de los sistemas integrados de la educación desde la perspectiva de la educación permanente y, sobre todo, se va definiendo el concepto de una educación de adultos «para todos». Aparece de manera explícita el concepto de Educación Permanente, el mismo que se utiliza a partir de entonces y hasta la fecha.</p>
Recomendación relativa al desarrollo de la Educación de Adultos 1976	<p>Se define la Educación de Adultos como el conjunto de todos los procesos organizados de educación sea cual fuere el contenido, el nivel, el método, formal o no formal, que prolonguen o reemplacen la educación inicial, ya sea en escuelas, universidades o formación profesional.... con el fin de que las personas adultas desarrollen sus aptitudes, acrecienten sus conocimientos, mejoren sus competencias técnicas o profesionales en la perspectiva de un enriquecimiento integral de la persona. En definitiva, se habla de una educación de adultos sin fronteras. Este evento marca un hito importante para hablar de Educación de Adultos y se constituye en un referente conceptual, además de considerarse un subsistema dentro de la educación permanente.</p>
4ª Conferencia Internacional de Educación 1985. Énfasis en la Educación de Adultos	<p>Se señala la importante relación entre Educación de Adultos y justicia social, bajo el principio básico de la igualdad en educación. Por ello se destaca la importancia de la Educación de Adultos en la contribución al desarrollo económico y social y se la define como condición esencial de la educación permanente.</p>
Conferencia Mundial de Educación para Todos 1990	<p>Reconoce el valor de la educación para contribuir a mejorar la vida de las personas y de la sociedad. Subraya la necesidad de la educación no como un fin, sino como apoyo para una formación continua</p>
1996 Año Europeo de la Educación y la Formación Permanente	<p>La relevancia otorgada al tema que nos ocupa por el Consejo y el Parlamento Europeos, llevan a declarar el año 1996 como el Año Europeo de la Educación, con el consiguiente impulso en las políticas educativas, desde la escala europea a la local, en el desarrollo de estas actividades.</p> <p>Se lanza el Informe de la Educación por Jaques Delors “La Educación Encierra un Tesoro” identificando los cuatro pilares de la educación: saber, saber hacer, saber ser y saber convivir juntos.</p>
5ª Conferencia Internacional de Educación 1997. Énfasis en la Educación de Adultos	<p>La Educación de Adultos es definida como un derecho fundamental, como necesaria condición para alcanzar una participación plena en una sociedad, fomentar el desarrollo ecológicamente sostenible, promover la democracia, la justicia social y la igualdad, contribuir a la emancipación individual y a la transformación social. En definitiva, una Educación de Adultos para la democracia y para la paz. Amplía además el concepto de alfabetización a “los conocimientos y capacidades básicas que necesitan todas las personas en un mundo que vive una rápida evolución”.</p>
Consejo Europeo 2000	<p>La Educación Permanente tiene un rol importante en el futuro de la Unión Europea dentro de la sociedad del conocimiento. Se retoma el concepto de competencias básicas y se define el Memorándum sobre el Aprendizaje Permanente que hace énfasis en el</p>

Foro Mundial sobre la Educación 2000	aprendizaje más que en la educación a lo largo de la vida, de ahí que en inglés cambie de “lifelong education” a “lifelong learning”, en tanto éste constituye la base fundamental para el desarrollo de una ciudadanía activa para la empleabilidad en el siglo XXI
Recomendación sobre el Desarrollo de los Recursos Humanos: Educación, Formación y Aprendizaje Permanente. 2005	Se plantea la necesidad de aumentar, hasta el 2015, en 50% el número de adultos alfabetizados al año 2000, en particular mujeres y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente.
6ª Conferencia Internacional de Educación 2009 Énfasis en la Educación de Adultos	Recoge la necesidad de los países de contar con medios que hagan accesible a las personas oportunidades de formación permanente. Ello incluye “todas las actividades de aprendizaje realizadas a lo largo de la vida con el fin de desarrollar las competencias y cualificaciones”. Ambas facilitan el desarrollo de las capacidades de empleabilidad de las personas, permitiendo aprovechar las oportunidades de educación y de formación que se les presenten con miras a encontrar y conservar un trabajo decente, progresar en la empresa o al cambiar de empleo y adaptarse a la evolución de la tecnología y de las condiciones del mercado de trabajo.
	Esta conferencia se convirtió en una plataforma para las actividades de sensibilización y el diálogo sobre políticas relacionadas con el aprendizaje, centrándose especialmente en la educación no formal e informal de las personas adultas a escala mundial y en establecer caminos para permitir que las personas entren y salgan de los sistemas formales en las diversas etapas de su vida privada, profesional y comunitaria. En el <i>Marco de Acción de Belén</i> se subraya que «el aprendizaje y la educación de adultos desempeñan un papel fundamental en la respuesta a los problemas culturales, económicos, políticos y sociales del mundo contemporáneo» y deben situarse en el contexto más general del desarrollo sostenible. Asimismo, se prestó especial atención a la alfabetización como llave de acceso al aprendizaje a lo largo de toda la vida y parte integrante del derecho a la educación, la alfabetización tiene carácter continuo y requiere que los países determinen objetivos, plazos, pongan énfasis en alcanzar la equidad de género, diseñen programas, etc. Se hace énfasis en el hecho de que la alfabetización es considerada por la UNESCO un componente de la educación permanente y una parte integrante de todo plan de educación de adultos para poder contribuir de modo decisivo al desarrollo económico y cultural, al progreso social y a la paz en el mundo y al desarrollo de los sistemas educativos. Por ello, se sugiere establecer políticas y dar gobernanza y financiamiento a la educación de adultos y al desarrollo de instrumentos de aprendizaje permanente: servicios de orientación e información, fomento de una cultura de la calidad del aprendizaje, profesionalización de educadores, diversidad de proveedores, evaluación de niveles de aprendizaje de los adultos

### 3.2. CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA

Después de esta sistematización histórica de la evolución del aprendizaje permanente y la educación de adultos, es preciso identificar a las características que hoy en día se consideran constitutivas del mismo.

Por un lado, se trata de un modelo global que integra a toda la educación de un individuo, respondiendo a las necesidades crecientes y diversas del mismo a través de toda su vida. Un concepto multidimensional que integra el aprendizaje formal, el no formal y el informal sin importar la fuente a través de la cual se lo logra. Por lo tanto, no se trata de otro sistema

alternativo al formal, ya que está integrándolo, pero llegando mucho más allá, imbuyéndose en la vida personal, social y profesional e impactando en la calidad de vida de cada individuo (Pérez, 2010). Incluye a todos aquellos procesos formales y no formales que desarrollan las capacidades de las personas, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales, o las reorientan en función de sus necesidades y de la sociedad (UNESCO-UIS, 2013c)

Marín Ibáñez (1990 en Pérez, 2010); Sabán, 2010 y la OCDE (2007) identifican cuatro dimensiones de la Educación Permanente:



- Académica: formación humana integral
- Profesional: actualización, promoción, adaptación al mundo productivo
- Actividades cívico-sociales: formación para la convivencia y la participación
- Ocio formativo y cultural: disposición plena al aprendizaje (esta última no es reconocida por Sabán)

Asimismo, Pérez (2010) identifica otras dimensiones o características de la educación permanente:

- Integralidad, involucra a todos los aspectos de una persona potenciando su perfeccionamiento. Integra todas las etapas de la vida. Responde a las aspiraciones de cada persona en sus ámbitos personal, social y profesional.
- Principio ordenador, la educación permanente tendría que permitir la organización de los sistemas educativos como sistemas completos, coherentes e integrados que involucran todas las posibilidades de formación, inspirando así a las reformas educativas.
- Globalizadora, involucra todas las dimensiones de la vida humana, todas las ramas del saber, sin separar lo curricular de lo extracurricular, o el estudio del trabajo; refiere a todo tipo de agentes, instituciones y debería llegar a todos los canales para que el derecho se ejecute en plenitud.
- Democrática, no existe distinción de ninguna clase y el derecho a la educación es un derecho humano fundamental, por lo que es válido inclusive a las poblaciones excluidas de la educación formal.

Reconoce también, que cualquier espacio, puede ser un espacio de aprendizaje.

- Prospectiva, prepara para el futuro, respondiendo también a las necesidades presentes. Por lo que las acciones educativas deben repensarse profundamente para dejar de lado lo retrospectivo y la continuidad.

La UNESCO indica respecto a la educación permanente, "...es un marco filosófico y conceptual, y un principio organizativo de todas las formas de educación, basado en valores de inclusión, emancipación, humanísticos y democráticos" (UNESCO, 2009a, pág. 2), por lo que se reconocen todos los aprendizajes, desde el formal, no formal y el informal, desempeñando una función crítica a la hora de afrontar los problemas y desafíos mundiales del siglo XXI (UNESCO, 2009a).

Por todo lo anterior, se establecen como fines de la educación a lo largo de la vida es la integración vertical y horizontal de todos los aspectos de los sistemas educativos: objetivos, contenidos, métodos, evaluaciones, etc. Lo importante es responder a las necesidades de la población logrando que cada individuo tome consciencia de que puede aprender a lo largo de su vida (Pérez, 2001). Está vinculada al bienestar de las personas y tiene un carácter profundamente innovador respecto a las políticas sociales y educativas porque se dirige a todos: jóvenes y viejos, trabajadores y jubilados, a las propuestas humanistas y a las propuestas enfocadas al mundo del trabajo. "La explicación de esta capacidad para representar tantas y tan diferentes legitimaciones, incluso contradictorias, y de servir a tantos intereses radica en la propia naturaleza de las variables de un modelo que abarca toda la vida" (Saban, 2010, pág. 1).

Otro de los fines fundamentales de la educación a lo largo de la vida es la empleabilidad. Ésta, debido a la permanente reestructuración tecnológica, el conocimiento y la tecnología, presupone el aprendizaje a lo largo de la vida; por lo que los itinerarios de formación tradicionales, particularmente vinculados a la educación superior, no son decisivos para la incorporación de los individuos al mercado de trabajo (Machado y Pohl, 2004).

Por ello, la educación debe permitir y garantizar el desarrollo de nuevos aprendizajes e, idealmente, reconocerlos y acreditarlos de modo que se visibilicen. Así, puede ofrecer oportunidades de formación y capacitación permanentes que realmente acompañen al individuo a lo largo de su vida, en su desarrollo personal y profesional (UNESCO, 2012). Esto puede traer a su vez un impacto en la lucha contra la pobreza y el desempleo, en tanto el desarrollo de destrezas estratégicas y los cambios institucionales son necesarios para conectar a la formación y a las iniciativas del mercado de trabajo (UNESCO, 2009b).

### **3.3. EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

El desafío es grande para todo el sistema educativo, particularmente para las universidades, que deberán pensar qué ofrecer a las personas mayores de 25, 40 o más años. Se trata de brindar oportunidades a colectivos específicos para su actualización en diferentes ramas del conocimiento, además de ofrecerles la oportunidad de participación para potenciar su desarrollo social y profesional de los mismos (Gairín y Muñoz, 2015).

Hay países que han tomado muy seriamente esta necesidad y han formulado leyes y reglamentos para ello, tal es el caso de España que cuenta con la Ley Orgánica 6/2001, la Orden

ECD/1719/2004 y el Real Decreto 1892/2008. Todas estas normativas regulan la posibilidad de acceso a personas mayores de 25 y 40 años tanto a la Universidad como a la educación permanente y definen bajo qué mecanismos (Gairín y Muñoz, 2015).

En esta misma dirección la mayoría de los países ha establecido la necesidad de contar con marcos de cualificaciones, sistemas de evaluación, reconocimiento y certificación de competencias y aprendizajes de las personas que se constituyan en los puentes entre las instituciones de educación formal y las personas y sus aprendizajes, independientemente de su procedencia. Estos puentes deberían facilitar el tránsito entre los países y dentro del propio país en el marco de normas respecto a los itinerarios y la evaluación para una coherente toma de decisiones y el acompañamiento a los resultados (Concha, 2014).

Las universidades son interpeladas para responder a este nuevo escenario creando las condiciones para una mejor formación, una formación que cree capacidades y condiciones para la profesionalización de adultos. Para lo cual, es preciso que los países mejoren y sistematicen la información sobre los avances de estas experiencias, participen con datos actualizados del Informe Mundial sobre Aprendizaje y Educación de Adultos (*Global Report on Adult Learning and Education* [GRALE]), lo que permitiría también que los estados tomen conciencia del impacto económico, social y humano que genera el aprendizaje y la educación de adultos, incluyendo en las agendas de trabajo y en las estrategias nacionales la educación de adultos (UNESCO, 2009a; UNESO, 2009b).

Es también importante armonizar conceptos a partir de lo ya logrado en la última Conferencia Internacional de Educación de Adultos

(CONFINTEA) y del GRALE, así como los ingredientes identificados como centrales para lograr la calidad en la educación de adultos: a) la relevancia del contenido, definido por todos los *stakeholders*, de manera que se responda a las necesidades, b) el papel de los educadores de la oferta, c) los procesos de participación, y d) la naturaleza del ambiente de aprendizaje. Todo ello debe estar enmarcado en la inclusión y la equidad que implica tener una mirada siempre en las necesidades de aquellos que aprenden (UNESCO, 2009b).

El aprendizaje permanente está poco a poco generando eco en las instituciones de educación formal, en la manera de pensar la educación de parte de los profesores y en la sociedad en su conjunto, mostrando un horizonte mucho más allá de la alfabetización. Para ello, es preciso ampliar el punto de vista de la educación de adultos desde la alfabetización hasta el desarrollo profesional continuo de aquellos que aprenden en sus puestos de trabajo, en una perspectiva de aprendizaje permanente y activo. Se trata de lograr empoderar a las personas para que tomen la iniciativa en todos los campos de actuación humana para generar ambientes de aprendizaje, contextos que estimulen la curiosidad y la necesidad de autodesarrollo permanente.

Todo esto necesita de un marco legal que explícitamente reconozca el cambio por el que atraviesa la educación en general y la educación superior en particular en todo el mundo, a causa del incremento de adultos que desean o están aprendiendo respecto a la matrícula de los más jóvenes. Lo que exige que los ministerios de educación generen nuevas políticas respecto a la educación básica, así como políticas para la formación profesional continua, la educación a distancia, el acceso a la educación universitaria. La necesidad de dialogar con otros ministerios respecto a actividades de formación en el

trabajo (agricultura, promoción de la salud, formación legal para prisioneros, promoción de la lectura y la cultura, el status de la mujer, el medio ambiente y el bienestar social) requieren comunicación, sinergias y coordinación. La inversión dará frutos en tanto los esfuerzos se concentren en la evaluación de un impacto que considere la transferencia de los aprendizajes a la acción, que construya planes para alcanzar la educación de las inversiones, que tenga un marco legal claro y que pueda monitorear de manera transparente y permanente los resultados para poder realizar los ajustes necesarios y poder socializarlos con todos los actores involucrados (UNESCO, 2009b).

Los logros aún distan de la meta esperada y las dificultades encontradas se relacionan con: las políticas de la educación superior y de adultos que están subsumidas a las políticas generales de educación en los marcos de desarrollo integral, existen grandes brechas entre las políticas y normativas y la implementación y, las responsabilidades se delegan más que se asumen dentro de las competencias de los actores con capacidad decisiva (UNESCO, 2009). Por ejemplo, aún existe una distancia para pensar en una nomenclatura única para entender los procesos de educación a lo largo de la vida y no sólo en sus denominaciones, sino también en los niveles y programas incluidos en los distintos países.

*Significativamente, lo que se denomina “lifelong learning” en un país puede llamarse “Educación de adultos”, “estudios posgraduales” o “Educación continua” en otros, y los niveles que se incluyen pueden no estar incluidos en otros. Por ejemplo, un grado o una maestría con una orientación profesional puede ser clasificado como “LLL” en un país, pero ser parte de los diplomas regulares en otros países. En algunos países*

*los niveles están vinculados a la disposición de cursos, en otros a los aprendices o a los grupos meta, y en otros a las modalidades de enseñanza (tiempo completo o parcial, a distancia o presenciales, académicos o profesionalizantes, personalizados o generales). (Yang, Schneller y Roche, 2015, pág. 44).*

### 3.3.1. El reconocimiento del aprendizaje a lo largo de la vida en educación superior

Entre las innovaciones que la educación superior debe considerar para continuar siendo parte de esta sociedad del conocimiento está el rol que juega en el aprendizaje permanente.

De acuerdo con Arocena y Sutz (2016), las funciones tradicionales de las universidades deben integrarse hacia el desarrollo de las sociedades considerando "...la generalización de la educación avanzada y permanente; la creación original de cultura y conocimiento socialmente valioso; la solución de problemas colectivos, priorizando a los sectores más postergados, mediante la colaboración de actores universitarios y de otros ámbitos en procesos interactivos donde todos aprenden y se desempeñan no como pacientes sino como agentes" (pág. 8).

Esto cobra sentido si se piensa en que la educación superior debería proveer una formación cualificada que permita la obtención de títulos académicos, introducir la mayor flexibilidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje, permitir la expansión del conocimiento más allá de las fronteras y los miembros de las universidades, y abrir las puertas a estudiantes no tradicionales de manera que puedan llegar a ser estudiantes regulares del sistema. Sin embargo, se reconocen también

cuatro factores que dificultan el cumplimiento de estas funciones, el análisis es realizado en Japón, pero la mayoría de estos factores están también presentes en nuestras sociedades:

- El acceso a las universidades está pensado únicamente para personas jóvenes (bachilleres), a pesar de que los exámenes y sistemas de admisión están abiertos a toda la población, están diseñados para jóvenes.
- El estatus social del universitario requiere de una persona de alrededor de 18 años, lo que evita que personas adultas piensen en la universidad como una opción de formación.
- Las empresas e instituciones son reacias a una vinculación clara con las universidades y mantienen sus propios sistemas de formación en el trabajo aisladas de las aulas formales, aunque esta realidad se dificulta cada vez más debido a la complejidad del desarrollo del conocimiento.
- La última está relacionada a la percepción de los propios miembros de las comunidades universitarias, cuando personas adultas llegan a ingresar (algunos sistemas permiten y normalizan este ingreso) los nuevos estudiantes viven niveles de discriminación (Fuwa, 2004 en Yang, Schneller, y Roche, 2015).

Lograr que las universidades sean permeables al aprendizaje permanente significa flexibilidad en términos verticales, en tanto la población meta se mueva de estudiantes tradicionales a

estudiantes no tradicionales; y horizontales, en tanto el currículum, la didáctica y la evaluación tendría que ampliar sus formas de actuar tradicionales hacia aquellas menos tradicionales y más vinculadas con el desempeño profesional (Yang, Schneller, y Roche, 2015). En esta línea la UNESCO está trabajando en un documento preparatorio de la Convención Mundial sobre el reconocimiento de las cualificaciones de la educación superior, el mismo que permitirá llegar a acuerdos que faciliten la vinculación de las instituciones de educación superior con el aprendizaje a lo largo de la vida (UNESCO, 2015a).

La posibilidad de reconocer el aprendizaje obtenido fuera del sistema regular, como el aprendizaje no formal e informal, es una dirección que la universidad está llamada a seguir. Hasta hace poco estos dos caminos estaban totalmente desvinculados, hoy en día, en todo el mundo, pero particularmente en Europa, se está considerando la permeabilidad entre estos aprendizajes.

Existen experiencias exitosas en este sentido, un ejemplo importante está en el Reino Unido que permite acumular créditos desde el aprendizaje no formal e informal que pueden ser usados para obtener certificaciones oficiales en las universidades. En Asia, la República de Corea permite una fácil transición entre diferentes modalidades de aprendizaje formal, no formal e informal. Australia incluye un marco institucional de políticas que formalizan los caminos en los distintos contextos formativos a través del reconocimiento de los aprendizajes previos (RPL). Además de las experiencias nombradas existen muchas otras que se desarrollarán más adelante (Yang, Schneller, y Roche, 2015). Finlandia está trabajando en la VAP dentro de las universidades tanto de ciencias aplicadas como aquellas de investigación, buscando los mecanismos para reconocer la experiencia

laboral que muchos de sus estudiantes tienen (Duvekot, Karttunen, Noack, y Van den Brande, 2020).

La relación entre las instituciones de educación superior, en particular las universidades, y el mundo del trabajo requiere de las primeras respuestas ágiles, proactivas y creativas, en tanto sea posible predecir ciertas transformaciones; pero no se puede predecir todas las transformaciones que las generaciones futuras deberán enfrentar, por lo que se precisa mayor interrelación entre las universidades, los institutos de formación técnica-vocacional y la sociedad. La flexibilidad es un componente clave de esta fortalecer esta vinculación en la medida que permite, en términos de espacio y tiempo, acceder a la educación superior desde las características de los usuarios más que de las institucionales, pero también significa un desafío a las preconcepciones existentes respecto a lo que es el conocimiento y el papel que juegan las universidades en su adquisición y demostración, particularmente cuando se plantea el reconocimiento de aprendizaje desarrollado de manera no formal o informal (Yang, Schneller, y Roche, 2015).

Así como las instituciones de educación superior van abriendo más y más variadas oportunidades para estudiantes no tradicionales, es cierto también que son los mismos individuos quienes deben apropiarse de sus necesidades de formación y los consecuentes procesos educativos. Esto implica grandes oportunidades para que las universidades puedan brindar respuestas flexibles considerando los logros previos, evaluando y validando los aprendizajes no-formales e informales, abriendo nuevos caminos para la formación y la empleabilidad sin dejar de lado el desarrollo personal y la ciudadanía como objetivos institucionales.

Considerando las mejores prácticas, se han

definido algunas herramientas y acciones como críticas para alcanzar estas metas:

- Desarrollo curricular, mejorar la orientación y el asesoramiento.
- Renovación de la estrategia de captación de estudiantes, tratando de alcanzar nuevas audiencias.
- Construcción de un sistema de calidad o el lanzamiento de una carta de calidad (por ejemplo, los logros, las tasas de graduación, relevancia para el empleo de aprendizaje, reconocimiento del aprendizaje previo).
- Atravesar procesos de institucionales para incorporar el reconocimiento a los aprendizajes no formales e informales en función de campos específicos o evaluaciones temáticas.
- Diseñar formas de gobierno corporativo para la interacción social de la universidad.
- Planificación de actividades de desarrollo del personal de la universidad, tanto para fomentar el aprendizaje permanente como para su propio aprendizaje continuo.
- Relaciones institucionales (por ejemplo, asociaciones, redes, intercambio de recursos, la asistencia de resolución de problemas) (EUCEN, 2012 pág. 13).

Sin embargo, las actitudes de resistencia de los actores involucrados y los procesos tradicionales que impiden el cambio son, aparentemente, los factores que mantienen la lentitud en el progreso de América Latina, en relación con el observado en otras regiones (OREALC/UNESCO, 2013; Yang, Schneller, y Roche, 2015; UNESCO, 2020).

Pese a estos obstáculos, los avances respecto al aprendizaje a lo largo de la vida y su vinculación con las universidades han desarrollado cada vez mayores y mejores perspectivas, particularmente en cuanto al acceso a la educación superior para la continuación de la formación hacia la profesionalización, lo que implica un reconocimiento a los aprendizajes previos (CEDEFOP, 2015a).

El enfoque de aprendizaje permanente no trata sólo de elevar el nivel de cualificación en la sociedad, también trata de ampliar la participación de las personas mal preparadas, de las personas anteriormente excluidas de las oportunidades de aprendizaje. Esto es particularmente importante en los países de economías emergentes en tanto permite redireccionar las desigualdades y falta de oportunidades para acceder a la educación superior, así como a la mejora de las oportunidades de empleo (Singh y Duvekot, 2013; Duvekot, et al., 2020).

Desde la perspectiva del trabajo, la Organización Internacional para el Trabajo (OIT) recomienda, igualmente, el desarrollo de procesos de formación permanente que promuevan el desarrollo de los recursos humanos desde una perspectiva de educación, formación y aprendizaje permanente a través de políticas que promuevan la empleabilidad a lo largo de la vida y que favorezcan la inclusión social, el crecimiento económico sostenido en una economía mundializada y la erradicación de la pobreza (OIT, 2005).

En este sentido, las universidades tienen mucho que ofrecer y de lo cual responsabilizarse. Este requerimiento se hace particularmente visible en Europa desde la Estrategia de Lisboa que busca posicionar a la Unión Europea como la "...economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo..." (*Council*

of the European Union (CE), 2000). A partir de entonces, los miembros han sido exhortados para desarrollar sistemas de educación y formación que sean cada vez más asequibles para todos abriéndose de manera más extensiva y mejorando su calidad y eficacia. (Yang, Schneller, y Roche, 2015; Duvekot, et al., 2020).

Por lo tanto, las universidades no son sólo el lugar donde se desarrollan programas de aprendizaje y donde podría validarse tanto el aprendizaje no formal e informal, se constituyen en el espacio que permite reestructurar y reorganizar el conocimiento fragmentado en una integración coherente y donde el aprendizaje en la vida laboral es estudiado, diseñado y analizado (Yang, Schneller, y Roche, 2015).

Para alcanzar esta transformación hacia el aprendizaje a lo largo de la vida, es preciso que las universidades manifiesten explícitamente una estrategia que sea difundida entre su comunidad de la manera más amplia posible, particularmente entre los líderes como rectores, vicerrectores, decanos y otros, de manera que el logro se haga realmente sostenible (Yang, Schneller, y Roche, 2015). La UNESCO, para lograr esta transformación, focaliza su atención en:

- “adoptar un planteamiento participativo basado en los derechos y no discriminatorio en la elaboración y aplicación de las políticas y los programas,
- subrayar la importancia que tiene el aprendizaje y la educación de adultos para la economía y el mercado laboral,
- expresar la necesidad de aumentar el prestigio del aprendizaje y la educación de adultos y fortalecer su función como elemento indispensable de los sistemas actuales de educación,

- colocar el aprendizaje y la educación de adultos como elemento medular del aprendizaje a lo largo de toda la vida y resaltar la función fundamental que desempeña la alfabetización,
- recalcar la importancia que tienen el reconocimiento, la validación y la acreditación del aprendizaje no formal e informal, y
- reiterar la importancia de redoblar el fortalecimiento de las capacidades y ampliar la cooperación internacional” (Bokova y General, 2015, pág. 4).

En este sentido, debe revisarse el concepto de una educación de adultos orientada hacia la oferta, a un aprendizaje y una educación orientados en mayor medida hacia la demanda, velar por la participación de todos en sus sociedades y en el mundo laboral, basar el proceso de aprendizaje en la colaboración, la participación y la inclusión de grupos vulnerables. De la misma manera, es necesario construir propuestas para evaluar logros de aprendizaje considerando diversas posibilidades y contextos en su adquisición, lo que significa generar marcos de cualificación que faciliten la validación de los aprendizajes no formales e informales, evaluar las políticas de acceso equitativo a las posibilidades de aprendizaje y la existencia o no de estrategias diferenciadas que impidan la discriminación (Bokova y General, 2015; UNESCO, 2019).

### **3.3.2 Algunos referentes de los sistemas de educación superior en el mundo**

#### **3.3.1.1. Francia**

En la historia francesa se pueden identificar cuatro hitos importantes vinculados a la validación de aprendizaje previos (Díaz, 2000;

Merle, 2007; Ministerio de Educación Nacional y Juventud, 2020, France VAE, 2020):

- 1934: Se establece una Ley para el ámbito del ejercicio profesional de la Ingeniería a partir del cual sólo una Comisión designada para este efecto puede autorizar la emisión de títulos en este campo. Esta misma comisión podrá otorgar este título a aquellas personas que demuestren, a partir de su trayectoria laboral y una defensa de este archivo. El “Ingeniero de casa” a “Ingeniero graduado por el Estado”
- Desde 1985 y aún vigente a la fecha, se abre la posibilidad de que cualquier persona que pueda demostrar que en su experiencia laboral ha logrado desarrollar las habilidades exigidas en un curso de educación superior sin tener las certificaciones previas, puede ingresar al curso y obtener una titulación con exactamente el mismo reconocimiento que el adquirido por alguien que tenga todas las certificaciones previas. El objetivo principal es abrir la educación superior a la población adulta y permitirle mayores niveles de empleabilidad.
- En 1992 se promulga la Ley sobre la validación de logros profesionales que plantea algo similar a la anterior, sólo que abre la posibilidad de adquirir la titulación directamente basándose en la experiencia laboral y empírica de un trabajador. En este momento se comienza a hablar de “habilidades a adquirir” o de “puntos de referencia de la actividad”, conceptos precursores del actual concepto de “competencias”. Esto separó con más claridad el título de un proceso de formación del proceso en sí mismo.

- En 2002 se promulga la Ley de validación de la experiencia profesional adquirida (VAE), la misma que permite obtener un título de manera parcial o total a partir de la validación del aprendizaje alcanzado a través de la experiencia personal o profesional de un mínimo de tres años. Pudiendo por este medio lograr la titulación completa (validación total), la validación siempre que se adquieran competencias complementarias (validación parcial) o la no validación.

### 3.3.1.2. España

En el caso español se identifican estrategias dirigidas a poblaciones concretas que pueden acceder a procesos de titulación pese a no cumplir con los requisitos formales. Se trata de que las personas que tienen experiencia laboral y algún nivel de formación puedan acceder al reconocimiento de sus competencias laborales. Ésta es una estrategia como fomento al aprendizaje a lo largo de la vida que depende tanto del Ministerio de Educación como de las Comunidades Autónomas. Todo FP es el espacio web oficial que informa de los órganos que regulan los procesos vinculados con la formación profesional y las titulaciones correspondientes. Mediante este sistema se puede acreditar un número determinado de unidades de competencia que se constituiría en una acreditación parcial, o acreditar toda la certificación de profesionalidad (TodoFP.es, 2020). Sin embargo, estas certificaciones no están vinculadas a la formación universitaria.

Por otro lado, y desde el siglo pasado, España reconoce la necesidad de dar cabida a poblaciones tradicionalmente excluidas de la educación superior. Para ello, se debe considerar como lo plantea Gairín y Muñoz (Gairín y Muñoz, 2014) que la concepción de Universidad ha de



pensar en la formación desde distintos ángulos:

*La formación ha de tener, en este escenario y coincidiendo con Gairín y otros (2013), validez ecológica (adquisición de competencias útiles para resolver problemas reales), validez formativa (funcionalidad del aprendizaje), validez personal (asunción de la individualidad como pivote del proyecto formativo) y normalización (atención dentro del sistema ordinario). (Gairín y Muñoz, 2014, pág. 127)*

En una visión de inclusión, buscando que todas las personas sean reconocidas como sujetos de derecho, reconociendo que todos forman parte del sistema y no deben estar excluidos del mismo, se reconocen experiencias que comienzan a germinar en 1970 con la Ley General de Educación que permitía que las personas mayores de 25 años puedan ingresar a la universidad sin tener el título de bachiller a las que se evaluaba sus conocimientos a través de pruebas a las que todas las universidades estaban obligadas a abrir en su convocatoria anual. Más adelante la norma va evolucionando y finalmente, el 2008, se reglamenta que son las Universidades las que están a cargo de las convocatorias y que deben considerar pruebas generales y específicas en función del área de formación profesional a la cual una persona desea acceder. El cupo mínimo que cada universidad debe abrir para esta población es del 2%

Asimismo, a partir del 2008 se abre la posibilidad del acceso a las universidades a personas mayores de 40 y 45 años. Este aspecto debe estar incluido en los criterios de acreditación del

plan de estudios y debe permitir la evaluación tanto de aquellas personas que acrediten una experiencia laboral en el área de conocimiento al que se desea optar, como para aquellas personas que no tienen ningún aval sobre su experiencia. El cupo para esta población no puede ser menor a 1% o mayor a 3%.

A diferencia de lo que ocurre en Francia, estos mecanismos permiten el ingreso de personas que no cumplen con el requisito formal del bachillerato a la formación superior; pero no permiten que se les reconozca parcial o totalmente una titulación profesional. Ello trae como consecuencia un impacto en la mejora de los índices de población que accede a la educación superior, facilita el ingreso de poblaciones tradicionalmente excluidas de la educación superior y plantea a la universidad como un espacio de desarrollo personal y profesional (Gairín, Rodríguez-Gómez, Armengol y del Arco, 2013; Gairín y Muñoz, 2014).

### **3.3.1.3. México**

México es uno de los países en Latinoamérica que ha marcado tendencia con el Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER), con más de 25 años de experiencias exitosas que han logrado vincular la certificación de competencias laborales con las instancias de formación que llegan hasta el nivel de educación terciaria a nivel de grado, favoreciendo las salidas intermedias y abriendo posibilidades de empleabilidad que favorecen el desarrollo productivo.

El objetivo de CONOCER se concentra en el desarrollo del talento humano para garantizar la eficiencia en los procesos de formación y capacitación disminuyendo los riesgos de la incompetencia y favorecer la empleabilidad de los graduados del sistema especialmente del nivel superior, tomando en cuenta que este

nivel debe formar y capacitar haciendo énfasis en la necesidad de una formación que favorezca la adaptación al mundo laboral a partir de la certificación de competencias.

En el encuentro nacional de CONOCER realizado el 2018, en la mesa de Educación Superior, las conclusiones a las que arribaron los participantes respecto a los retos que deberán enfrentar en los siguientes años desafía a que todas las Instituciones de Educación Superior incluyan dentro de sus funciones y actividades procesos de evaluación de competencias laborales, cuya certificación debe ser reconocida en los sectores productivos, generando procesos de homologación entre las certificaciones formales y las alcanzadas por los profesionistas o empíricos. Deben evaluarse los impactos de estas certificaciones a partir de la estandarización de criterios y el aseguramiento de la calidad de los procesos (CONOCER, 2018). Este tránsito entre la formación universitaria y las demandas del mundo del empleo no puede satisfacerse si la formación no considera una vinculación más estrecha con la realidad y sus demandas. Ello implica que las universidades deben incorporar cada vez más principios de la formación dual, incorporar en los programas académicos las competencias laborales/profesionales y su acreditación, ampliar la formación en tecnologías y tener un perfil de docente, así como de los logros esperados por los egresados que permita su evaluación y seguimiento (Carreón y Aguilar, 2018).

Como puede verse, México ha incorporado los procesos de validación de competencias hace tiempo y ha logrado que estos permeen todo el sistema educativo. Las universidades juegan un papel fundamental como operadores de evaluación y certificación de competencias bajo los estándares y normativas de CONOCER (CONOCER, 2019).

#### **3.3.1.4. Colombia**

Entre otras experiencias importantes y que se constituyen en referente para la región puede mencionarse al Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) en Colombia, el SENA tiene programas tanto de certificación de competencias a través de normas de competencia laboral y de formación a niveles técnicos y tecnológicos. Es importante mencionar que varias universidades colombianas ofrecen programas que homologan tanto las certificaciones como la formación y permiten que las personas que desean acceder a estudios en pregrado continúen su formación hasta alcanzar la licenciatura, sin necesidad de cursar todas las asignaturas del programa elegido. Las universidades ofrecen la posibilidad de continuar estudios inicialmente de pregrado y, posteriormente, de postgrado a partir de que han concluido su formación para el trabajo o su certificación correspondiente (SENA, 2019).

#### **3.3.1.5. Chile**

“ChileValora” es la Comisión del Sistema Nacional de Certificación de Competencias, Programa Nacional para la Promoción de Oportunidades Laborales, que desde el 2008 apunta a que la certificación de competencias y la formación/capacitación logre llegar a cada vez más altos estándares y particularmente en instituciones de formación técnica. Enfatiza la necesidad de la triangulación entre los trabajadores, los empleadores y las instituciones del Estado que permite orientar sus acciones hacia la certificación, capacitación y educación en función de las necesidades del país.

Para ello toma en cuenta tres elementos que se vinculan: perfiles laborales, programas formativos y marcos de cualificación. Estos elementos permiten la movilidad tanto horizontal como vertical, llegando hasta un nivel de pregrado como el nivel máximo

de certificación, particularmente a nivel técnico, pero también existen algunas experiencias a nivel de licenciatura. Todo esto favorece la productividad de las empresas y la empleabilidad de los trabajadores. Para ello, vincula principalmente las acciones del Ministerio de Educación que ha sido el líder de la construcción del Marco de Cualificaciones con el Servicio Nacional de Capacitación y Empleo dependiente del Ministerio de Trabajo y con la Corporación de Fomento a la Producción (Chile Valora, 2019).

### **3.4. EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA EN BOLIVIA**

Bolivia no tiene experiencias sistematizadas sobre aprendizaje a lo largo de la vida, aunque, como se vio anteriormente, existe una legislación al respecto en diferentes ámbitos especialmente el ámbito técnico. A continuación, se analiza tanto el marco legal general como el modelo sociocomunitario productivo que deviene de la Ley 070 de Educación.

#### **3.4.1. Marco legal de la educación a lo largo de la vida**

La educación a lo largo de la vida se encuentra amparada dentro de la Constitución Política del Estado, en varios artículos en los cuales se menciona el derecho y la garantía de acceso sin discriminación y en condiciones de igualdad a todos los niveles educativos, de manera universal a todas las bolivianas y bolivianos (Gaceta del Estado Plurinacional, 2009a).

*Artículo 17. "Toda persona tiene derecho a recibir educación en todos los niveles, de manera universal, productiva, gratuita, integral e intercultural, sin discriminación".*  
*Artículo 82. I. "El Estado garantizará el acceso a la educación y la permanencia de todas las ciudadanas y los ciudadanos en*

*condiciones de plena igualdad". Por otra parte, como función suprema y primera responsabilidad financiera del Estado, se garantiza la obligación de sostener, garantizar y gestionar la educación.*

*Artículo 9. "Son fines y funciones esenciales del Estado garantizar el acceso de las personas a la educación, a la salud y al trabajo".*

*Artículo 77. "La educación constituye una función suprema y primera responsabilidad financiera del Estado, que tiene la obligación indeclinable de sostenerla, garantizarla y gestionarla".*

Asimismo, se menciona que es parte del sistema educativo nacional, la educación alternativa, dentro de la cual se sitúa la formación permanente.

*Artículo 77. II. "El Estado y la sociedad tienen tuición plena sobre el sistema educativo, que comprende la educación regular, la alternativa y especial, y la educación superior de formación profesional. El sistema educativo desarrolla sus procesos sobre la base de criterios de armonía y coordinación".*

En siguientes artículos se menciona la promoción de programas educativos populares no escolarizados y la capacitación técnica y cultural, que vendrían a ser también modalidades de formación continua.

*Artículo 82. III. "El Estado, a través del sistema educativo, promoverá la creación y organización de programas educativos a distancia y populares no escolarizados, con el objetivo de elevar el nivel cultural y*

*desarrollar la conciencia plurinacional del pueblo”.*

*Artículo 95. “Las universidades deberán crear y sostener centros interculturales de formación y capacitación técnica y cultural, de acceso libre al pueblo, en concordancia con los principios y fines del sistema educativo”.*

También se menciona a la formación postgradual como mecanismo de cualificación profesional, la misma que está a cargo de las instituciones universitarias.

*Artículo 97. “La formación postgradual en sus diferentes niveles tendrá como misión fundamental la cualificación de profesionales en diferentes áreas, a través de procesos de investigación científica y generación de conocimientos vinculados con la realidad, para coadyuvar con el desarrollo integral de la sociedad. La formación postgradual será coordinada por una instancia conformada por las universidades del sistema educativo, de acuerdo con la Ley”.*

El Ministerio de Educación es la instancia encargada de normar o regular al sistema educativo, en su conjunto, a partir de la aplicación de la nueva Ley de Educación 070 Avelino Siñani y Elizardo Pérez aprobada en 2010. De acuerdo con esta Ley, el Sistema Educativo Plurinacional de Bolivia se estructura de la siguiente manera (Gaceta del Estado Plurinacional, 2010):

*Artículo 8. (Estructura del Sistema Educativo Plurinacional). El Sistema Educativo Plurinacional comprende:*

- a) Subsistema de Educación Regular.*
- b) Subsistema de Educación Alternativa y Especial.*
- c) Subsistema de Educación Superior de Formación Profesional.*

El subsistema de Educación Alternativa y Especial, en lo que corresponde a la educación alternativa, enfoca su labor en democratizar el acceso y permanencia a una educación adecuada en lo cultural y relevante en lo social, dando respuestas a necesidades y expectativas diversas de organizaciones, comunidades, familias y personas, de manera inclusiva, con enfoque de Educación Popular y Comunitaria y Educación a lo largo de la vida, dirigida a adultos y jóvenes mayores de 15 años que deseen continuar o iniciar su formación con el mismo nivel de calidad, pertinencia y equiparación de condiciones que en el Subsistema Regular. Así se menciona en la Ley:

*Artículo 16. (Educación Alternativa y Especial).*

*I. Destinada a atender necesidades y expectativas educativas de personas, familias, comunidades y organizaciones que requieren dar continuidad a sus estudios o que precisan formación permanente en y para la vida.*

*II. Se desarrolla en el marco de los enfoques de la Educación Popular y Comunitaria, Educación Inclusiva y Educación a lo largo de la vida, priorizando a la población en situación de exclusión, marginación o discriminación.*

*III. La Educación Alternativa y Especial es intracultural, intercultural y*

*plurilingüe.*

*IV. Comprende los ámbitos de Educación Alternativa y Educación Especial.*

*La educación alternativa se organiza a su vez en:*

- a) Educación de Personas Jóvenes y Adultas*
- b) Educación Permanente*

La Educación de Personas Jóvenes y Adultas es de carácter técnico humanístico, destinada a personas mayores de 15 años, ofrece una educación sistemática para lograr concluir la educación primaria y la secundaria, obteniendo así el título de Bachiller Técnico-Humanístico y Técnico Medio, que los habilitará para dar continuidad en su formación en el nivel superior y su incorporación al sector productivo.

Sin embargo, la atención de esta formación técnico humanístico se ha concentrado en la alfabetización, al ser Bolivia uno de los países con mayores tasas de analfabetismo, pues según el Censo de Población y Vivienda en 2001 Bolivia tenía una tasa de analfabetismo de 13,28%. Este porcentaje se redujo hasta el 3,7% el 2008 con el Programa “Yo sí Puedo” por lo que el país fue declarado por la UNESCO país libre de analfabetismo el 2008 (Canavire, 2011; Página Siete, 9 de septiembre de 2014). Esta estimación fue realizada considerando una muestra de 400.000 personas. En el Censo de Población y Vivienda del 2012, la cifra había alcanzado el 5,02%. Este incremento se debe al analfabetismo funcional, lo que demostró que no existía un programa que considere la post alfabetización por lo que el Ministerio de Educación tuvo que generar de emergencia el programa “Yo sí puedo Seguir” que se focaliza

en la post alfabetización (La Razón, 8 de agosto de 2013). Hoy no existen indicadores que muestren el porcentaje alcanzado con este nuevo programa.

Por otra parte, la educación técnica está comprendida dentro de la educación alternativa como figura en la Ley:

*Artículo 20. (Centros de Capacitación Técnica). Los Centros de Capacitación Técnica son instituciones educativas que desarrollan programas de corta duración, dependen del Subsistema de Educación Alternativa y Especial.*

La formación técnica está orientada a potencializar al sector productivo en los ámbitos comunitarios y regionales, en este sentido sus ofertas serán priorizadas de acuerdo con las prioridades establecidas en los planes de desarrollo:

*II. Contribuirá a potenciar capacidades productivas, la incorporación al sector productivo y el desarrollo de emprendimientos comunitarios, en el marco de los principios establecidos por los derechos de la Madre Tierra. Se realizará según las vocaciones y potencialidades productivas de las regiones y las prioridades económicas productivas establecidas en los planes de desarrollo del Estado Plurinacional.*

La educación permanente se entiende como aquella que se brinda a toda la población, en un contexto “no escolarizado”; sin embargo, podrá ser certificada previo cumplimiento de requisitos establecidos por el Ministerio de Educación. De esta manera la Ley manifiesta:

*Artículo 24. (Educación Permanente, no escolarizada).*

*I. La Educación Permanente está destinada a toda la población y ofrece procesos formativos no escolarizados que respondan a necesidades, expectativas e intereses de las organizaciones, comunidades, familias y personas, en su formación socio-comunitaria, productiva y política.*

Sus principales características están referidas a ser:

- Una educación a lo largo de la vida dirigida a diferentes poblaciones de todas edades.
- Una acción educativa consciente, voluntaria y objetivamente organizada bajo modalidades presenciales y a distancia, basada en temas emergentes flexibles, abiertos y diversificados, apoyados con los medios masivos de comunicación, medios alternativos y las tecnologías de información y
- comunicación (foros, bibliotecas virtuales, teleconferencias, talleres en línea y otros);
- Generadora de movilización social permanente con eventos abiertos: ferias, encuentros, exposiciones, simposios, paneles, cursos, seminarios, gestiones comunitarias, asambleas, cabildos, juntas reuniones, concejos y otros.
- Utiliza metodologías de información, animación sociocultural, recuperación de experiencias, convivencia, discusión, descubrimiento, investigación y sistematización.

- Respeta individualidades, valores y manifestaciones propias de cada cultura con reconocimiento de saberes y experiencias de la vida y en la vida.
- Parte del contexto de las personas, familias, grupos organizados y comunidades para posibilitar mejores condiciones económicas, sociales, políticas, culturales y productivas.

La educación permanente abarca 3 ámbitos de intervención:

#### 1. Infantil (0-4 años)

Cuya finalidad es contribuir al desarrollo armónico integral de la personalidad de los niños y niñas menores a los cinco años, mediante actividades lúdicas y recreativas para emprender su escolaridad en buenas condiciones.

#### 2. Infanto-juvenil Extraescolar

Con el objetivo de fortalecer el proceso educativo armónico e integral de niños y niñas, adolescentes y jóvenes afirmando la identidad cultural y lingüística, para alcanzar a plenitud sus diversas potencialidades, mejorando la vinculación familia-comunidad.

#### 3. Adulto mayor

Que tiene el propósito de generar espacios de encuentro, recreación y esparcimiento para que los adultos mayores fortalezcan su afectividad, espiritualidad y una vida saludable, recobrando su rol protagónico y ejemplar en la educación de la familia y la sociedad a partir de sus experiencias y conocimientos.

Estos tres ámbitos reflejan la característica de la formación permanente en relación con la oferta de espacios informales de formación cultural,

saberes y prácticas sociales y comunitarias, desde los ejes articuladores y campos de saberes y conocimientos; sin embargo, se excluye a los adultos como sujetos y actores de la educación permanente.

De la misma manera, bajo tuición del Ministerio de Educación, se crea como una Entidad Pública Descentralizada, mediante Decreto Supremo N° 212 promulgado el 15 de julio del 2009 (Gaceta del Estado Plurinacional, 2009c), la Escuela de Gestión Pública Plurinacional (EGPP), con el siguiente objetivo:

*Artículo 4.- (OBJETIVO). La Escuela de Gestión Pública Plurinacional tiene como objetivo contribuir a la construcción y consolidación de la nueva gestión pública del Estado, mediante la formación y capacitación de servidoras y servidores públicos, para los diferentes niveles de gobierno (central, departamental, municipal y entidades territoriales indígena campesinas), que sirvan al pueblo boliviano.*

Esta Escuela podrá desarrollar programas de postgrado y formación y capacitación continua de carácter presencial, semipresencial, virtual (a distancia), e itinerante. Ya se cuenta con varios programas en desarrollo, los mismos que se detallan más adelante.

*Artículo 9.- (ESTRUCTURA ACADÉMICA). La EGPP desarrollará tres ámbitos de formación:*

- *Programas de postgrado especializados en diferentes áreas de la gestión pública (diplomados, maestrías y doctorados).*

- *Programas de formación y capacitación continua especializada en diferentes áreas de la gestión pública (cursos, talleres, seminarios y otros).*
- *Programas de formación, capacitación y certificación de competencias a autoridades y líderes de los pueblos indígenas originarios campesinos.*

*En este marco la EGPP ofrece cursos en:*

- *Curso Básico Obligatorio: La Nueva Gestión Pública.*
- *Subprograma 1: Gestión Pública y Estado Plurinacional.*
- *Cursos de Idiomas Oficiales del Estado Plurinacional.*
- *Subprograma 2: Gestión Pública Autonómica y Territorial.*
- *Cursos de Gestión Pública Municipal.*
- *Subprograma 3: Programas de Postgrados - Diplomados y Maestrías.*
- *Programa de Teleeducación.*

Por otra parte, de acuerdo con el Art. 23 de la Ley N° 1178 (de Administración y Control Gubernamentales) la Contraloría General de la República a través del Centro Nacional de Capacitación (CENCAP), (Gaceta del Estado Plurinacional, 2003), tiene la atribución de conducir los programas de capacitación y especialización de los servidores públicos en el manejo de los sistemas que trata la Ley N° 1178.

Los cursos que ofrece el CENCAP están dirigidos:

1. En el área nacional y departamental:

- *Servidores públicos que ocupan cargos de Autoridades Superiores de una entidad pública.*
- *Servidores públicos, que ocupan cargos en los niveles: Mando Medio y Técnico Operativo.*

2. En el área municipal:

- *Servidores públicos que ocupan el cargo de Superior-Directivo.*

*Servidores públicos que ocupan el cargo Técnico operativo.*

De la misma manera, el Decreto Supremo N° 29894 de 07 de febrero de 2009 (Gaceta del Estado Plurinacional, 2009b), establece como atribuciones del Ministro (a) de Trabajo, Empleo y Previsión Social en el marco de las competencias asignadas al nivel central.

En este marco, el Ministerio de Trabajo, Empleo y Previsión Social, ofrece:

1. Capacitación y orientación laboral

El área de Autoempleo cuenta con las siguientes líneas de acción de las cuales las dos primeras se enmarcan en un proceso de formación continua:

*Artículo. 86. m) Promover políticas de empleo, especialmente de jóvenes, con la finalidad de generar y mantener condiciones que garanticen a las trabajadoras y trabajadores una ocupación laboral con dignidad.*

*Capacitación para el Autoempleo: Procesos de capacitación para motivar a los/as beneficiarios/as a insertarse o reinsertarse en el Autoempleo. Consta de 3 módulos que se imparten de manera presencial:*

- **Módulo I:** *Motivación y Orientación para el Autoempleo*
- **Módulo II:** *Identificación y Generación de la Idea de Negocio*
- **Módulo III:** *Plan de Negocio*

- *Gestión de Asesoramiento: Procesos de orientación y apoyo a beneficiarios/as en la construcción de perfiles de emprendimientos.*

- *Articulación institucional: Coordinación con instituciones públicas y privadas, articulación de perfiles de emprendimientos concluidos para su desarrollo.*

2. Atención a personas con discapacidad

Se busca la Inclusión Laboral de las Personas con Discapacidad, cuenta con el área específica a través de la cual se espera dar respuestas sostenibles a esta población. Esta área desarrolla tareas relacionadas a procesos de formación continua como son:

*Capacitación*

*Orientación Laboral*

Actualmente el programa se desarrolla en dos fases: a) Fase de capacitación laboral a cargo de instituciones de capacitación y b) Fase de emprendimiento productivo con la elaboración de un plan de negocio.



### 3. Programa Mi Primer Empleo Digno

Se trata de mejorar la administración y operabilidad del Programa de Desarrollo de Habilidades para jóvenes (18 – 24 años) desempleados de bajos ingresos, con un mínimo de 8vo. de Primaria, incrementando su efectividad para encontrar y mantener un empleo de buena calidad.

El Ministerio contrata los servicios de Instituciones de Capacitación (ICAPs) que cuenten con la infraestructura, equipamiento y planta de facilitadores correspondiente para el desarrollo de las Competencias Laborales de los jóvenes, en función a la identificación de ocupaciones más demandadas, producto de estudios de la demanda laboral, tendencias laborales, la priorización de los sectores establecidos en los Planes Departamentales de Desarrollo (PDDs) y en los Planes de Desarrollo Municipal (PDMs).

Inicialmente el Proyecto ofrece la formación de Técnico Medio en:

*Carpintería*  
*Metalmecánica*  
*Construcción Civil*  
*Confeción industrial*

Por otro lado, la Nueva Constitución Política del Estado menciona en el Artículo 96 II., que los docentes del magisterio deberán participar en procesos de actualización y capacitación pedagógica continua. En ese sentido el Ministerio de Educación ha creado la Unidad Especializada de Formación Continua (UNEFCO) (Ex-ISER y Ex- INFOPER), que ha desarrollado los Itinerarios formativos como estrategia para la formación continua de los docentes a nivel nacional.

Esta modalidad formativa se caracteriza porque sus cursos:

- *Son cursos breves, semipresenciales: 24 horas acreditadas (10 presenciales, 14 de aplicación).*
- *Están orientados a la práctica y se desarrollan en tres momentos: el presencial, el de aplicación en las unidades educativas y en el aula y, el de socialización e intercambio de experiencias.*
- *Cada curso es parte de un ciclo que agrupa cursos con temáticas afines.*
- *Tres fases por curso: sesiones presenciales, implementación e intercambio de experiencias.*
- *Cada curso y ciclo concluidos son acreditados por el Ministerio de Educación, mediante la UNEFCO.*
- *Los cursos se realizan simultáneamente en los nueve departamentos, incrementando la cobertura en forma progresiva. La realización de los cursos es permanente para que todas y todos los maestros/as del país tengan la oportunidad de participar en ciclos formativos.*
- *Están dirigidos a todos los docentes sin importar el nivel o especialidad. El Ministerio de Educación subvenciona las acciones formativas.*

La oferta formativa es la siguiente:

- *Principios del Sistema Educativo Plurinacional.*
- *Ofimática Básica para Maestros.*

- *Mejoramiento de la Gestión del Ambiente Comunitario del Aula.*
- *Comunicación Oral y Escrita en Lengua Originaria.*

Finalmente, los gobiernos municipales como órganos descentralizados del Estado Plurinacional ofrecen una variedad de cursos a nivel local. El Gobierno Autónomo Municipal de La Paz (GAMLP) contaba con el Centro de Capacitación Municipal (CCAM), hoy denominada Escuela de Gestores Municipales, que es una entidad desconcentrada del Gobierno Municipal de La Paz, especializada en contribuir al mejoramiento permanente de los servicios públicos municipales mediante la Capacitación, Formación, Evaluación y Certificación de Competencias Laborales de los recursos humanos del Gobierno Municipal de La Paz.

Por otra parte, el municipio cuenta con varios programas dirigidos a la comunidad en general y a la población joven en especial. Existen programas educativos dirigidos a las unidades educativas de primaria y secundaria y otros dirigidos a la población joven y adulta.

Asimismo, la Escuela Taller Piloto para el Municipio tiene el objetivo de adaptar estrategias de intervención para la inserción laboral de jóvenes y adultos, de entre 18 y 35 años, que hayan vencido el segundo curso del nivel secundario, que tengan bajos recursos económicos y bajo nivel de formación. Se ofrece formación técnica de jóvenes y adultos, promoviendo la participación del sector empresarial. Se oferta formación en:

*Electricidad*  
*Confecciones*  
*Panadería y repostería*  
*Construcción*  
*Poda y Tala de árboles.*

De la misma manera, el Centro de Innovación Tecnológica de Joyería de La Paz (CITE de Joyería La Paz) es una instancia municipal impulsada por la Dirección de Productividad y Competitividad, dependiente de la Oficialía Mayor de Promoción Económica del GAMLP, que busca mejorar las capacidades técnicas y condiciones tecnológicas del sector manufacturero de joyas del municipio. Ofrece Capacitación Técnica Fundamental dirigida a personas sin experiencia en el rubro y asistencia técnica especializada dirigida a personas con experiencia.

Por otra parte, la Delegación para la Promoción de la Juventud del municipio cuenta con tres programas orientados a fomentar el ejercicio pleno de la ciudadanía de las y los jóvenes.

- *El Proyecto “Soy de mi Junta” que busca fomentar la participación ciudadana de jóvenes en las juntas de vecinos.*
- *El proyecto “Bibliotecas Vivas” busca dar respuesta a los intereses de jóvenes en torno a la motivación de la lectura y a las tecnologías informáticas modernas.*
- *Centros de In/Formación para Jóvenes, congregan a jóvenes de los macro distritos mediante dinámicas culturales y de formación.*

### **3.4.2. El modelo educativo boliviano Sociocomunitario Productivo**

El modelo Sociocomunitario Productivo nace a la luz de la ley 070, Avelino Siñani y Elizardo Pérez. Su propósito fundamental ha sido desde sus inicios emular a la Escuela Ayllu de Warisata, ubicada en la población del mismo nombre en el Altiplano Norte del Departamento de La Paz, cuyo principal objetivo fue, a partir de la escuela,

generar la producción agrícola y ganadera entre sus estudiantes.

Este modelo educativo pretende rescatar los saberes y valores de las culturas indígena originarias de nuestro país rescatando la importancia de éstas y sus aportes al desarrollo de la ciencia, así como también todos aquellos elementos que se han ido introduciendo en la realidad actual (Programa de Formación Complementaria (PROFOCOM), 2014).

El Modelo Sociocomunitario Productivo está estructurado en Educación Regular, Educación Superior, Educación Alternativa y Especial. La primera está referida al trabajo con los niños, niñas y jóvenes en los niveles:

Inicial en Familia Comunitaria, que considera a la primera y segunda sección.

Primario Comunitario Vocacional, con los grados de primero a sexto. Nivel en el que se pretende orientar e identificar la orientación vocacional de los estudiantes.

Secundario Comunitario Productivo, con seis grados de primero a sexto. Este nivel considera el Bachillerato Técnico Humanístico con menciones en distintas disciplinas como Ciencias Administrativas, Agropecuaria y Ganadería, Corte y Confección, Diseño Gráfico, entre otras. Este bachillerato pretende formar a los bachilleres en áreas que les permitan tener una formación que les sirva de sustento en su vida.

La Educación Alternativa y Especial está destinada a la formación técnica no escolarizada, educación de adultos y educación especial, ésta última destinada a personas con capacidades especiales diferentes.

La Educación Superior comprende a las Escuelas Superiores de Formación de Maestros,

Universidades y todos aquellos Centros de Educación Técnica.

El Modelo Sociocomunitario Productivo considera la estructura curricular dividida en cuatro campos de saberes y conocimientos:

- *Vida, Tierra y Territorio.*
- *Ciencia, Tecnología y Producción.*
- *Cosmos y Pensamiento.*
- *Comunidad y Sociedad.*

Otro componente fundamental es la inclusión de las dimensiones de la persona:

- *Ser: Que es la parte sentimental y valorativa.*
- *Saber: Los aprendizajes*
- *Hacer: La puesta en práctica de lo aprendido*
- *Decidir: La capacidad del estudiante de tomar decisiones en su comunidad.*
- *Estos saberes y conocimientos son definidos para todo el Sistema Educativo Plurinacional y se explican a continuación, incluyendo las líneas temáticas y los lineamientos metodológicos:*

**Tabla N° 3.02. Componentes del Currículum Base del SEP**

Fuente: Ministerio de Educación de Bolivia (2011).

EJES ARTICULADORES	CAMPOS DE SABERES Y CONOCIMIENTOS	LINEAS TEMÁTICAS	LINEAMIENTOS METODOLÓGICOS
EDUCACIÓN INTRACULTURAL INTERCULTURAL, PLURILINGÜE	E Cosmos y Pensamiento Vida Tierra y Territorio Comunidad y Sociedad	Proyectos de vida	Taller
		Sistema de trabajo comunitario: Ayni-torna vuelta, jayma, Faena, mink'a, apthapi y otros	Taller práctico experimental comunitario.
EDUCACIÓN EN VALORES SOCIOCOMUNITARIOS	Ciencia Tecnología y Producción	Religiones, Realidad y ritos	Taller, investigación, vivencia
EDUCACIÓN EN CONVIVENCIA PARA SALUD COMUNITARIA		Espiritualidad- Fe y vida	Práctica de ritos, fiestas, costumbres
		Las fuerzas espirituales de la naturaleza	Exploración, experimentación y síntesis
EDUCACIÓN PARA LA PRODUCCIÓN		Cosmología, cosmogonía	Taller práctico, investigación y práctica
		Autoestima e identidad cultural	Taller e investigación
		Valores en la familia y comunidad	Encuentros, diálogo
		Temas emergentes de la vida	Encuentros y charlas

Los componentes explicados en la **tabla 3.02** dan lugar a la construcción de los objetivos holísticos, que son parte fundamental de la evaluación en el modelo educativo.

La planificación en este modelo considera los siguientes instrumentos:

- *Proyecto Sociocomunitario Productivo (PSP): Base de la planificación que busca la participación de la sociedad civil, dirección, padres de familia, estudiantes*

*y personal administrativo. El propósito es resolver los problemas de la sociedad civil desde la educación.*

- *Plan Anual Trimestralizado (PAT): Instrumento que a la luz del PSP, con ayuda del Diseño Curricular Base y el Diseño Curricular Regionalizado se convierte en el instrumento de planificación de equipo y base para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.*

- *Plan Trimestralizado (PT): Plasma los contenidos curriculares a ser desarrollados durante el trimestre.*
- *Plan de Desarrollo Curricular (PDC) o Plan de Clase (PC): Instrumento que considera el PSP, el objetivo holístico, la temática orientadora, orientaciones metodológicas (con la práctica, teoría, valoración y producción), materiales, indicadores de evaluación (Ser, saber, hacer y decidir), el producto y la bibliografía utilizada (PROFOCOM, 2014).*

Finalmente es importante señalar que el modelo educativo no ha alcanzado hasta el momento resultados sobresalientes dada la sobrecarga de trabajo que tienen los docentes y la férrea oposición de parte de este sector.

No obstante, todavía no se ha desarrollado experiencia ni normativa al respecto, excepto en la formación docente, debido a la nueva Ley de Educación, por lo que los docentes están en la obligación de actualizarse.

*Artículo 40. (Formación continua de maestras y maestros).*

*1. La formación continua es un derecho y un deber de toda maestra y maestro, está orientada a su actualización y capacitación para mejorar la calidad de la gestión, de los procesos, de los resultados y del ambiente educativo, fortaleciendo las capacidades innovadoras de los educadores.*

Por otra parte, la Unidad Nacional de Educación y Formación Continua (UNEFCO) desarrolla el Programa de Especialización y Actualización de Maestros de Secundaria (PEAMS), el mismo que

está dirigido a maestros normalistas (titulados) de educación regular que trabajan en el nivel de educación secundaria del Servicio de Educación Pública de todo el territorio nacional.

Este programa está estructurado con dos componentes: especialización y actualización. La especialización es una formación intensiva que tiene como objetivo brindar formación especializada a maestros normalistas que habiendo sido formados para primaria o inicial ejercen como docentes en áreas del nivel de educación secundaria, mediante procesos de formación centrados en aspectos disciplinares y de didácticas específicas.

Asimismo, desde la gestión 2012, el Ministerio de Educación impulsa la formación continua de los maestros y maestras a través del Programa de Formación Complementaria para Maestros (PROFOCOM). Este programa tuvo el objetivo de complementar la formación de los maestros a nivel de licenciatura, considerando los años de Escuela Normal equivalentes al Técnico Superior. Por lo que con dos años más de formación alcanzaban este nivel de licenciatura con un contenido acorde al Modelo Socio Comunitario Productivo impulsado por la Ley de Educación 070. Este programa estuvo dirigido a los más de 130.000 maestros activos de todo el país, fue de carácter gratuito y obligatorio, inclusive para la educación privada. (Ministerio de Educación, sf). En el marco del Proyecto de Transformación de la Educación Secundaria (PROTES) con financiamiento del Banco Mundial, se desarrollaron programas gratuitos para docentes de nivel secundaria "Formación en Valores y Actitudes Ciudadanas", con la finalidad de que los docentes aprendan a transversalizar la educación de valores y actitudes ciudadanas que mejoren la calidad de vida, dentro y fuera de las unidades educativas (Ávila y Knight, 2005. Este programa se desarrolló en tres fases, la última se llevó a cabo el 2014).

### **3.5. LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA EN LA UNIVERSIDAD EN BOLIVIA**

El órgano rector de todo el sistema universitario boliviano depende del Ministerio de Educación. Sin embargo, al tener las universidades estatales carácter autónomo reconocido desde 1928 y refrendado por la Constitución Política del Estado en su artículo 92, se genera un órgano con un alto nivel de independencia, el Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB). El mismo reúne en congresos nacionales a todas las universidades bolivianas estatales desde 1941 hasta la fecha y se encarga de la coordinación, planificación y programación de las actividades definidas en esas instancias, además cumple funciones de representación especialmente ante los Poderes del Estado (CEUB, 2015).

Es en las reuniones ordinarias de los últimos años es que se promulgan reglamentos y resoluciones significativas para esta investigación. La más importante es el Modelo Académico de la Universidad Boliviana define al enfoque por competencias como aquella perspectiva pedagógica que las universidades del sistema deberán asumir paulatinamente a sus posibilidades y características (CEUB, 2014).

La segunda resolución se trata de la Resolución N°25/09 que plantea que considerando los fundamentos epistemológicos para incluir los saberes locales en la construcción del conocimiento, la atribución de las universidades públicas de vincularse con organizaciones culturales y sociales y la necesidad de reconocer desde el nivel universitario las habilidades, destrezas y competencias laborales, se instruye a todas las universidades públicas a vincularse con organizaciones del entorno social y cultural para el reconocimiento de habilidades y destrezas a través de la certificación por competencias laborales (CEUB, 2014).

Estos dos aspectos definen una plataforma legal para iniciar los cambios correspondientes. Es decir, la necesidad de transformar los diseños curriculares de las carreras hacia el enfoque de formación de competencias y la necesidad de reconocer los aprendizajes no formales e informales y vincularlos a la educación superior. Sin embargo, pese a que las resoluciones cuentan ya con varios años de vigencia, aún las universidades han dado muy pocos pasos al respecto. Ninguna ha desarrollado experiencias concretas en VAP, aunque se registran algunos intentos como el reconocimiento de bibliotecarios empíricos para que continúen su formación a nivel de licenciatura, o la acreditación de campesinos en el área de agronomía para continuar en el nivel de técnico superior, de personas dedicadas a los cuidados de la salud y su reconocimiento para el título de enfermería en la UMSA, o la posibilidad de aceptar a personas con experiencia en educación parvularia para continuar la carrera de psicopedagogía en la UCB. Estas experiencias resultaron fallidas y no concluyeron el proceso, entre las razones que se identifican están las actitudes de los actores implicados en la toma de decisiones, particularmente los académicos que frenaron estas iniciativas e impedido que estos procesos de VAP se lleven adelante exitosamente, actitudes que requieren apertura para incluir en la universidad a poblaciones no tradicionales (Quevedo, 2019; Mercado, 2019).

### **3.6. LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA EN LA FORMACIÓN TÉCNICA**

Dentro de la Educación Técnica Superior no Universitaria ofrecida por el Estado a través de sus institutos se consideran dos niveles: Técnico Medio, que permite formarse en ramas técnicas vinculadas especialmente al sector productivo y comercial y, Técnico Superior, que otorga

las especialidades en los mismos sectores continuando el proceso de formación.

Si bien muchos países han iniciado procesos de validación de aprendizajes previos, una gran parte los ha circunscrito a la educación superior técnica o formación profesional. Dadas las características de los perfiles en distintos ámbitos y tomando en cuenta que la formación técnica acepta más fácilmente el enfoque de formación basado en competencias, requisito necesario para pensar en procesos de VAP (Sevilla Buitrón y Montero Ruiz, 2020) de manera que se pueda articular adecuadamente el mundo del trabajo con el mundo académico y con la posibilidad de validar los aprendizajes empíricos logrados en espacios no formales e informales, la mayoría de los cuales va a desarrollarse en el campo del trabajo.

El ámbito de la educación técnica ha promovido el desarrollo de la formación y capacitación de poblaciones no tradicionales, como el de la población adulta. Población que ya cuenta con experiencia laboral y cuyas expectativas de desarrollo personal y profesional pueden ser muy bajas. Se trata entonces de plantear propuestas que permitan incidir en la productividad de las instituciones y de los países a partir del reconocimiento, validación y certificación de los aprendizajes, ya sea con fines únicamente laborales o con fines de desarrollo académico (Sevilla, 2018).

Esto es posible siempre que en un país exista transitabilidad entre subsistemas, la posibilidad de continuar procesos de educación formal desde la educación técnica hasta la educación superior universitaria, así como la articulación entre las políticas gubernamentales, el mundo del trabajo y el mundo de la formación.

### **3.7. A MODO DE SÍNTESIS**

En este capítulo, se ha desarrollado inicialmente desde una perspectiva histórica, la importancia que poco a poco ha ganado el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida y cómo se ha ido consolidando como un factor crítico de desarrollo de los países. Se ha analizado también el papel que tienen las universidades en este contexto de aprendizaje y se presentaron algunos referentes mundiales significativos que, desde las universidades, abren espacios claros para el desarrollo de este concepto especialmente, abriendo espacios formativos a poblaciones no tradicionales.

También se ha analizado la realidad boliviana desde el marco legal que norma la estructura y el funcionamiento de este concepto en el país, aterrizando en el modelo sociocomunitario productivo como aquél que orienta el accionar de todas las instituciones educativas para aterrizar finalmente en algunas concepciones y experiencias de universidades y de instituciones de formación técnica, respecto al aprendizaje a lo largo de la vida.

# CAPITULO 4

## LOS APRENDIZAJES FORMALS, NO FORMALS E INFORMALS, SU RECONOCIMIENTO EN EL MUNDO DE HOY Y LA FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS

Siendo que hoy se reconoce que el aprendizaje se adquiere en cualquier espacio de interacción humana, es preciso organizar y tipificar estos aprendizajes para que se distingan las características de cada uno de ellos. Se identifican, por lo tanto, aquellos aprendizajes formales logrados en instituciones formales de educación y a través de los procesos tradicionales, el aprendizaje no formal que se produce fuera de los espacios formales y el aprendizaje informal que se desarrolla en todos los espacios institucionales e implican incluso aquellos de recreación y ocio. A continuación, se explica cada uno de ellos. Posteriormente, se establece las características de la formación basada en competencias y la vinculación de este enfoque con el reconocimiento de los diferentes tipos de aprendizajes desarrollados, haciendo especial énfasis en los procesos de evaluación de aprendizajes desde este enfoque.

### 4.1. EL APRENDIZAJE NO FORMAL

El aprendizaje no formal comprende todos aquellos procesos de aprendizaje que se producen fuera el contexto del sistema educativo formal, presenta cierto grado de sistematización, coherencia y planificación siendo posible identificar agentes específicos para su desarrollo, control y evaluación, puede acercarse a grupos de personas que no llegaron a la escuela formal o que no la han completado, especialmente aquellos grupos desfavorecidos socialmente, personas de sectores rurales, adultos, jóvenes y cualquier otro grupo marginado por la escolaridad. (Smitter, 2008)

En un grado estructural y organizativo, es entendido como un aprendizaje organizado a través de actividades planificadas. En cuanto a un nivel de intencionalidad, se refiere un aprendizaje intencionado desde el punto de vista del aprendiz. Tiene un corto periodo de duración. Algunos de los autores que mencionan el aprendizaje no formal, Schugurensky, Livingstone, (2001), lo



definen como un aprendizaje desprovisto de objetivos de aprendizaje, resaltando que es un aprendizaje que se desarrolla en presencia de docentes, instructores o facilitadores haciendo uso de un currículo organizado como un curso taller. (Carrasco, Jadue, Latelier y Oliva, 2012)

Este aprendizaje puede desarrollarse, mediante múltiples instancias, en distintas etapas de la vida y en distintos segmentos de la población, dependiendo del contexto del país podrá abarcar desde programas educacionales que imparten alfabetización de adultos, educación básica de niños, fuera del sistema escolar: habilidades para la vida, habilidades para el trabajo y cultura general. Y si bien usualmente está dirigido a adultos, niños y adolescentes, también se puede participar de estas instancias, por ejemplo, mediante cursos de scouts, cursos de idiomas como segunda lengua, clases de música, entre otros. (Carrasco, Jadue, Latelier y Oliva, 2012)

Esto no significa que pueda considerarse la educación no formal como una educación de segunda o tercera categoría, por el contrario, puede permitir que las personas adquieran una preparación, se capaciten y cualifiquen en una actividad que de una u otra manera fomente su integración a la sociedad. (Smitter, 2008)

A diferencia de otras definiciones de aprendizaje, esta puede entenderse en contraste a la educación formal, ya que es un tipo de aprendizaje que no se desprende de un programa formalmente organizado. (Carrasco, Jadue, Latelier y Oliva, 2012). Sin embargo, está a cargo de ciertas instancias como la industria, la empresa u otra institución que promueva la actualización y la formación continua, lo que implica la presencia de un formador y es significativo en el currículum de una persona, porque muchas veces implica una certificación (Fernández, 2014).

De las ideas expresadas se deriva que la educación no formal puede constituirse en una alternativa de educación que es posible abordar de manera paralela al sistema formal, como complemento de la misma o como opción válida para la formación y capacitación, con miras a la incorporación laboral. (Smitter, 2008), particularmente considerando, a diferencia del aprendizaje formal, que es el aprendiz es el que controla la situación de aprendizaje y el centro del mismo proceso; asimismo, genera el desarrollo de competencias adicionales muchas veces reconocidas en términos de empleabilidad (Fernández, 2014).

#### **4.2. EL APRENDIZAJE INFORMAL**

Lo habitual es que la conceptualización del aprendizaje informal se realice en contraposición al aprendizaje formal, señalando que se trata de un aprendizaje que (1) ocurre en contextos cotidianos como el laboral, familiar o de ocio; (2) no está estructurado en objetivos didácticos, duración o soporte; (3) no depende directamente de un formador; (4) es impulsado por el propio aprendiz, según sus preferencias o intenciones, definiendo tiempos y ritmo de aprendizaje, es autoformativo; (5) implica el compromiso de las personas; (6) ocurre bajo el radar oficial; y, generalmente, (7) no conduce a certificación (Consejo de la Unión Europea, 2012; Cross, 2007; Eraut, 2004; Garrick, 1998; Marsick y Volpe, 1999; Marsick y Watkins, 1990; Gairín, Moreno, García y Suárez, 2020).

Al respecto, mientras el aprendizaje formal se produce en instituciones educativas formales donde el formador es quien controla el aprendizaje, en el caso del aprendizaje no formal e informal el aprendizaje se produce fuera de dichas instituciones y se da a través de interacciones en el contexto laboral, de ocio y familiar donde la persona es el actor principal del aprendizaje. Ahora bien, el aprendizaje no

formal es intencional y sistemático desde la perspectiva del aprendiz, mientras que en el informal, en la mayoría de casos, no se planifica y surge de manera espontánea, aunque existe un interés de parte del aprendiz por averiguar, conocer y entender, implicando la inexistencia de un actor externo responsable del aprendizaje y la focalización en la actividad misma no en su producto en términos de aprendizaje, es decir que se genera desde la práctica diaria para, posteriormente, conformar teorías implícitas en los aprendices.

De este modo, se pretende entender mejor todos estos términos para no confundirlos a lo largo de la presente investigación. Cabe señalar que la forma en que se expresa “aprendizaje informal” es aquel que se adquiere con la experiencia profesional y que viene impulsado por los desafíos presentes en la actividad laboral diaria. A pesar de que no tiene por qué ser colaborativo puede ser fomentado, de manera intencionada, por la organización (Marsick y Watkins, 1990; Marsick, Fernández-de-Álava y Watkins, 2018).

El aprendizaje informal pone énfasis en la comunicación entre los aprendices y en la situación y contexto que debe promoverla, en tanto se desarrolla en la interacción entre aprendices que toman como referencia ese contexto determinado; en este sentido, las actividades del aprendizaje informal son, en su mayoría, cooperativas. De esta manera, el aprendizaje informal puede considerarse como superior al formal en tanto su relación costo-beneficio es mayor, dado que, a pesar de ser complejo, presenta herramientas más sencillas que las del aprendizaje formal, además de vincularse de manera directa con la práctica en un contexto determinado, permitiéndole al aprendiz y a su contexto alcanzar agilidad y ganancias organizacionales.

Este aprendizaje cobra mayor importancia en la época actual, en tanto las posibilidades de desarrollar el conocimiento fuera del ámbito formal, se han ampliado exponencialmente a raíz del avance de las tecnologías de la información aplicadas a procesos de aprendizaje y de su aplicación en este tiempo de pandemia por el COVID-19, lo que ha ampliado las brechas de acceso a la educación (Bonal Sarró y González, 2021). Esto se ha evidenciado con mucha claridad de niveles de educación primaria y secundaria, pero también ha afectado a la educación superior, lo que lleva a cuestionarse nuevamente respecto a reconocer que el lugar en el que se aprende no se circunscribe a las instituciones formalmente constituidas.

Fernández presenta la siguiente **tabla (4.01)** que diferencia de manera didáctica los tres tipos de aprendizaje.

**Tabla N° 4.01 Caracterización del aprendizaje formal, no formal e informal**

Fuente: Fernández (2014), pág. 61

Variables de análisis	Aprendizaje formal	Aprendizaje no formal	Aprendizaje informal
<b>Localización:</b> ¿Dónde tiene lugar?	Instituciones educativas y formativas formales	Fuera de las instituciones educativas y formativas formales	Actividades de la vida cotidiana relacionadas con la familia, el trabajo y el ocio
<b>Actor principal:</b> ¿Quién lo controla?	El formador	El individuo. Es intencional y sistemático desde la perspectiva del individuo	El individuo. Es un aprendizaje no planificado en la mayoría de casos
<b>Estructura del Conocimiento:</b> ¿Qué carácter tiene el aprendizaje?	Estructurado en objetivos didácticos, duración y soporte	Carácter abierto y voluntario, aunque estructurado en objetivos didácticos, duración y soporte	No tiene un currículo formal y, por tanto, no cuenta con un carácter estructurado en objetivos didácticos, duración y soporte
<b>Posibilidades:</b> ¿Cuáles son las ventajas e inconvenientes?	<p><b>Ventajas</b></p> <p>Es sistemático y facilita itinerarios formativos</p> <p><b>Inconvenientes</b></p> <p>- Poca conexión con la experiencia del aprendiz</p> <p>Poca flexibilidad</p>	<p><b>Ventajas</b></p> <p>- Organización autónoma</p> <p>- Flexibilidad</p> <p>- Vínculo con los intereses personales</p> <p><b>Inconvenientes</b></p> <p>Dificulta itinerarios formativos</p>	<p><b>Ventajas</b></p> <p>- Máximo interés personal</p> <p>- Rentabilidad formativa</p> <p><b>Inconvenientes</b></p> <p>Aprendizaje anecdótico</p>
<b>Reconocimiento:</b> ¿Conduce a certificación?	Sí conduce a certificación	No conduce a certificación	No conduce a certificación

La importancia de vincular los aprendizajes no formales e informales con el aprendizaje formal en general y en particular con la educación superior, radica en aceptar que

estos aprendizajes pueden incorporarse en el funcionamiento institucional y enriquecer el desarrollo profesional como lo demuestran Gairín, et. al., (2020) cuando plantean la

posibilidad de reconocer el aprendizaje informal como un vehículo para favorecer el desarrollo organizacional en las universidades.

El reconocimiento de estos tipos de aprendizaje ha dado lugar a que los estados planteen soluciones y opciones para que los resultados de aprendizaje sean validados más allá de dónde se lograron desarrollar. De esta manera, surgen los Marcos Nacionales de Cualificación.

### 4.3. MARCOS DE CUALIFICACIÓN EN EL MUNDO

El desarrollo del conocimiento, de las habilidades y de las competencias desde una perspectiva de logros de aprendizaje desafía las sociedades a romper con los paradigmas de formación tradicionales. Este desafío ha permitido desde hace ya más de una década construir políticas, normativas y generar experiencias en las distintas regiones del mundo respecto al reconocimiento de los aprendizajes previos.

Como se ha mencionado en repetidas ocasiones, la posibilidad de reconocer los aprendizajes previos, ya sean estos no formales o informales, puede tener mayor éxito en su impacto si existen políticas nacionales y/o regionales que promueven este reconocimiento y su aplicación tanto a nivel institucional, laboral y personal.

En esto consisten los Marcos de Cualificación. Son sistemas que regulan los logros de aprendizaje proveyendo un soporte concreto a la progresión existente entre los distintos niveles del sistema educativo en términos de formación y educación. La formalización de estos sistemas regula y abre la oportunidad de validación de aprendizajes no formales e informales arbitradas por autoridades competentes tanto del sector público como privado, siempre que exista permeabilidad en tales sistemas.

Los marcos de cualificación se iniciaron en la Unión Europea como parte de la respuesta emergente a partir del acuerdo de Bolonia. En 2005, tres países tenían marcos de cualificación: Francia, Irlanda y el Reino Unido. El 2008, y después de una exhaustiva revisión por parte de expertos de 32 países de la región, entra en vigencia el Marco Europeo de Cualificaciones (*European Qualification Framework*, EQF) que busca "...fomentar la movilidad de los ciudadanos entre diversos países y facilitarles el acceso al aprendizaje permanente...". (Comisión Europea (CE), 2009, pág.3). El último reporte que data del 2017, indica que más de 150 países en el mundo estaban en el procesos de definición de sus MNC, el tercer reporte desarrolla el avance específico de 100 países en todos los continentes que han construido Marcos Nacionales de Cualificación (*National Qualification Framework*, (NQF) y los han integrado a siete marcos regionales a partir de los ocho niveles planteados por el EQF, lo que facilita y permite desarrollar homologaciones hacia la movilidad de los ciudadanos entre redes independientes pero construidas bajo una lógica común (CEDEFOP, 2009; CEDEFOP 2015<sup>a</sup>; CEDFOP, 2017), especialmente cuando estos marcos se vinculan de manera directa con aquellos utilizados en la formación profesional (Bjornavold, 2014).

Uno de los acuerdos más importantes al que se arribó en Belén, Brasil el 2009 en la VI Conferencia Internacional de Educación de Adultos de la UNESCO es precisamente el desarrollo de líneas de acción para el reconocimiento y la validación de todos los logros de aprendizaje incluyendo aquellos adquiridos a través de experiencias no formales e informales. En esta oportunidad todos los Estados miembro se comprometieron a desarrollar e implementar los marcos de cualificación, así como los mecanismos que permitan este tipo de reconocimiento. Se espera que estas políticas permitan mejorar las habilidades de las personas para afrontar

con los desafíos presentes y futuros e incluir a aquellas poblaciones más excluidas de los sistemas productivos en el aprendizaje a lo largo de la vida (Yang, 2015).

Los marcos de cualificación permiten también generar caminos que facilitan la transferencia de los logros de aprendizaje desde los diferentes roles ocupacionales y habilidades profesionales hacia y desde el mundo de la formación. Por ejemplo, en el Reino Unido, en el ámbito de la salud, estos caminos se abren únicamente para la atención domiciliaria. (*Council for the Curriculum, Examinations and Assessment (CCEA), 2014*)

Los NQFs se han diseñado de manera que implican exhaustivamente a todos los niveles de formación, desde la educación básica hasta la educación superior. Algunos de los 100 países del último reporte han construido sus NQF desde una perspectiva de mayor especialización entre componentes de cada subsistema. Otros países separan la cualificación técnica de la profesional (República Checa y Suiza). Algunos la abren únicamente para la educación superior profesional (Italia), pero la mayoría contempla todos los niveles.

Los distintos países definen a sus NQF como la herramienta que permite transparentar y comparar los sistemas de cualificación de los mismos, así como contribuyen a las reformas educativas y a impulsar los logros de aprendizaje y la cooperación y diálogo entre actores involucrados. Todo ello desde una aproximación centrada en el aprendizaje e influyendo significativamente en la enseñanza, la formación y los métodos de evaluación (Bjornavold, 2014, CEDEFOP, 2015b).

Una de las características más importantes es la focalización en los “logros de aprendizaje”, concepto que ha sido ampliamente aceptado

primero en la Unión Europea, pero que ha trascendido más allá de sus fronteras. Se conceptualizan como:

*“Conjunto de conocimientos, destrezas y/o competencias que una persona ha obtenido y/o es capaz de demostrar al término de un determinado proceso de aprendizaje formal, no formal o informal. O expresión de lo que una persona sabe, comprende y es capaz de hacer al culminar un proceso de aprendizaje; se define en términos de conocimientos, destrezas y competencias. (CEDEFOP, 2008; European Parliament and Council of the European Union, 2008 en CEDEFOP, 2014, pág. 165)*

De la misma manera, el concepto de competencia, necesario para comprender los NQF, se define como:

*Capacidad de una persona para poner en práctica adecuadamente los resultados de aprendizaje en un contexto concreto (educación, trabajo o desarrollo personal o profesional). O, capacidad para utilizar conocimientos, destrezas y habilidades personales, sociales y metodológicas en situaciones de trabajo o estudio y en el desarrollo profesional y personal. Nota: la competencia no se limita a elementos cognitivos (uso de teorías, conceptos o conocimientos tácitos), sino que abarca además aspectos funcionales (capacidades técnicas), cualidades interpersonales (por ejemplo, capacidades sociales u organizativas) y valores éticos. (CEDEFOP, 2008; European Parliament and Council of the European Union, 2008 en CEDEFOP, 2014, pág. 47)*

Lo importante es hacer énfasis en los resultados del aprendizaje más que en los insumos

del mismo: duración de los estudios, mallas curriculares, carga horaria, planes de estudios, etc. (Yang, 2015). Esto facilita la posibilidad de aceptar las cualificaciones como el medio principal a través del cual se puede validar el aprendizaje (CEDEFOP, 2015a). Por ello, se trata de evaluar tres áreas de dominio que permiten evaluar esos logros de aprendizaje: los conocimientos, las destrezas y las competencias.

- *El conocimiento es el dominio más claro y mejor articulado al sistema tradicional, se define como la habilidad para presentar información teórica en términos de categorizaciones y de cualidades del conocimiento que pueden adaptarse a un amplio espectro. Es el logrado a través del proceso de aprendizaje e implica la posesión de datos en cuanto a hechos, principios, teorías y prácticas relacionados con una disciplina específica*
- *Las destrezas se definen como la capacidad de hacer en un contexto completando tareas y resolviendo problemas, tanto en términos cognitivos (fundadas en el uso del pensamiento lógico, como intuitivo y creativo) como en prácticas (aquellas relacionadas a la habilidad manual y al uso de herramientas, instrumentos, procedimientos, materiales y métodos. Se caracterizan por ser:*
  - *Básicas (como las habilidades numéricas y de alfabetización)*
  - *Transferibles en términos de la aplicabilidad de conocimientos y habilidades universales en un rango amplio de situaciones sociales, laborales y geográficas*
  - *Técnicas o profesionales, vinculadas directamente al saber hacer de cada disciplina*

- *Las actitudes, se definen como la capacidad de aplicar los conocimientos y destrezas en un contexto concreto en términos de competencias genéricas enfocadas a las habilidades intelectuales o académicas/metodológicas, competencias prácticas en su aplicación operacional en un contexto dado y competencias reflexivas que se concentran en la autonomía del aprendiz. También se identifican las competencias afectivas vinculadas a los aspectos personales, comportamentales y actitudinales, concentradas específicamente en aquellas que deben considerar una evaluación colectiva. (CEDEFOP, 2009; CEDEFOP, 2015b)*

Estos tres dominios se transversalizan en diferentes niveles en función de las regiones. La Unión Europea identifica 8 niveles que, de manera exhaustiva, cubren la totalidad de los sistemas educativos de los países miembros. Esta es la experiencia que tiene mayor desarrollo, pues ha avanzado de 3 países a 36 en una década (Bjornavold, 2014).

Los 8 niveles identificados se describen a continuación:

- *Nivel 1: Conocimientos y habilidades básicas para realizar tareas simples bajo una supervisión constante.*
- *Nivel 2: Conocimientos fácticos y capacidad práctica en un área de trabajo concreta para desarrollar tareas y resolver problemas corrientes bajo supervisión con cierto grado de autonomía.*
- *Nivel 3: Conocimientos generales y capacidad cognitiva y práctica en un campo del trabajo o estudio concreto, necesarias para desarrollar tareas y resolver problemas desde la aplicación*

de métodos, herramientas, materiales e información básica para asumir responsabilidades y adaptarse a distintos requerimientos.

- Nivel 4: Conocimientos fácticos y teóricos, así como habilidades cognitivas y prácticas aplicadas a la resolución de problemas en contextos amplios en un campo de trabajo o estudio concreto, desde la autogestión y en función de consignas claras y generalmente previsibles, pero susceptibles de modificación. Permite responsabilizarse de otras personas, desde la evaluación y la mejora de las actividades.
- Nivel 5: Conocimientos amplios y especializados, tanto fácticos y teóricos, como cognitivos y prácticos en un campo de trabajo o estudio concreto, orientados a encontrar soluciones creativas a problemas abstractos, teniendo consciencia de los límites y los cambios imprevisibles y pudiendo ejercer responsabilidad en la gestión y supervisión del desarrollo del rendimiento propio y ajeno. Este nivel corresponde al ciclo corto de la educación superior (Técnico Superior)
- Nivel 6: Conocimientos y destrezas avanzadas en un campo de trabajo o estudio desde una comprensión crítica de teorías y principios que permitan la innovación necesaria para resolver problemas complejos e imprevisibles, gestionando actividades o proyectos técnicos o profesionales, asumiendo responsabilidades en la toma de decisiones en contextos de trabajo o estudio para la gestión del desarrollo profesional propio y de grupos. Este nivel corresponde al ciclo largo de la educación superior y la obtención de un grado de licenciatura o

primer ciclo del marco común europeo definido en el proceso de Bolonia.

- Nivel 7: Conocimientos altamente especializados, incluso innovadores en un campo de trabajo o estudio concreto, logrados desde un pensamiento o investigación original, con conciencia crítica respecto al propio conocimiento y la articulación de éste entre diversos campos, integrándolos con procedimientos de vanguardia para la gestión y transformación de contextos de trabajo o estudio complejos, imprevisibles y que requieren planteamiento novedosos y estratégicos, asumiendo responsabilidades para el desarrollo de conocimientos y/o prácticas profesionales propios y de equipos. Este nivel corresponde al segundo ciclo de la educación superior y la obtención de un grado de maestría definido en el proceso de Bolonia.
- Nivel 8: Conocimientos, destrezas y técnicas en la frontera más avanzada y especializada de un campo de trabajo o estudio concreto, articulando diversos campos en tanto síntesis y evaluación necesarias para resolver problemas críticos en la investigación y/o la innovación y para ampliar y redefinir los dominios profesionales existentes con autoridad, innovación, autonomía, integridad académica y profesional y compromiso continuo respecto al desarrollo de nuevas ideas o procesos en la vanguardia de contextos de trabajo, estudio o investigación. Este nivel corresponde al tercer ciclo de la educación superior y la obtención de un grado de doctorado definido en el proceso de Bolonia. (CEDEFOP, 2009)

Las otras regiones, aproximadamente 150 países de los 193 adscritos a Naciones Unidas han desarrollado marcos de cualificación (3 de cada 4) inspirados en el EQF, han formulado sus propios marcos de cualificación. Si bien los marcos de cada país cuentan con cualificaciones propias que dificultan una homogenización, se pueden identificar ciertos aspectos comunes, a continuación, se exponen algunos ejemplos:

- La región asiática (Foro de Cooperación Económica de Asia y el Pacífico (*Asia-Pacific Economic Cooperation Forum* (APEC)) identifica 8 niveles que aún está en desarrollo. Los mismos hacen énfasis en el grado de independencia, la capacidad para tomar decisiones y la de responsabilizarse por uno mismo y por otros.
- África Meridional (SADC) plantea 10 niveles. Se enfatiza la capacidad de supervisión o dependencia, así como la de responsabilizarse por los logros de una actividad.
- Mancomunidad Británica de Naciones (VUSsC) también plantea 10 niveles. Se destaca la responsabilidad y la toma de decisiones
- Comunidad Del Caribe (CARICOM) identifica 8 niveles más dos niveles de acceso. Enfatiza la capacidad comunicativa, numérica y de dominio de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), además de la autonomía, la capacidad de trabajo en equipo y la responsabilidad.
- México reconoce 8 niveles desde la educación primaria hasta el grado de doctorado, enfatizando en la vinculación de este marco con el Estándar Internacional

de Clasificación de la UNESCO (CINE) (CEDEFOP, 2005b; CEDEFOP, 2017)

Pese a todo el avance político y normativo que significan estos marcos de cualificación su implementación está en un proceso de desarrollo aún emergente en muchas regiones, tal es el caso de Latinoamérica, cuyo único representante actual es México. Sin embargo, todos los países han ido adoptando algún sistema de cualificación vinculado al concepto de aprendizaje permanente. Ello porque facilita la flexibilidad y la capacidad de respuesta del sistema educativo, motiva a los jóvenes a seguir aprendiendo, vincula la educación al trabajo, facilita el acceso a estas cualificaciones, diversifica los procesos de evaluación, permite plantear un avance progresivo de las cualificaciones, desarrollar sistemas transparentes, incrementa la eficacia y la financiación de los procesos y permite gestionar el sistema de manera más efectiva (Yang, 2015).

Los MNC permiten, como se había mencionado anteriormente, vincular los aprendizajes informales y no formales con los grados académicos y el aprendizaje formal. Por esto, es fundamental analizar las características curriculares de las instituciones educativas que pueden facilitar esta vinculación. Las mismas se basan específicamente en la formación basada en competencias, enfoque que se desarrolla a continuación.

#### **4.4. ANTECEDENTES DE LA FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS**

##### **4.4.1 Historia y conceptualización de competencias**

Cuando se habla del enfoque basado en el desarrollo de competencias es imprescindible hablar de lo que se entiende por competencia. El concepto de competencias tiene dos acepciones según la Real Academia de la



Lengua Española (RAE) y las dos con el mismo origen etimológico:

1. Del latín *competentia* que establece la relación de contienda, disputa o rivalidad

2. Del latín *competentia* (cf. *competente*) que establece la pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto.

Este doble significado da lugar muchas veces a confusión, pero es muy importante que se tenga clara la diferencia incluso desde distintas perspectivas. Se trata de palabras homónimas que, sin embargo, muchas veces se utilizan en un mismo contexto y dan lugar a grandes alteraciones de lo que se está tratando de comunicar (López, 2016).

Cuando se habla del enfoque basado en el desarrollo de competencias es imprescindible hablar de lo que se entiende por competencia desde la segunda acepción.

Esto porque el concepto tiene varios significados y porque su interpretación mueve muchos intereses y de diversa índole (Tobón, 2006).

*“Las competencias están siendo instauradas en los diversos países iberoamericanos desde el marco de un discurso pedagógico modernizante, que constituye en sí una vuelta a la política de formación de recursos humanos de las décadas del 70 y 80, lo cual explica el énfasis en conceptos tales como eficiencia, equidad, calidad y eficacia sin una clara sustentación pedagógica (Bacarat y Graziano, 2002). Como bien lo plantea Jurado (2003), esta tendencia la apoya e impulsa el Banco Mundial, y plantea la necesidad de que las instituciones educativas formen el capital humano que*

*requiere el mercado local y global. Aquí “ser competente significa desempeñarse de acuerdo con los estándares profesionales y ocupacionales para obtener un resultado específico” (Barrón, 2000, pág. 29), pero no aparece con claridad la integridad de dichos estándares con respecto a la autorrealización humana y el trabajo cooperativo.” (Tobón, 2006, pág. 41)*

Esta apreciación es una muestra de las dificultades que tuvo el enfoque basado en competencias para encontrar su lugar en el ámbito pedagógico universitario. Lamentablemente, la falta de sustento pedagógico con el que se ha ido aplicando el enfoque obliga a las instituciones de educación a trabajar intensamente en la corrección de los vacíos detectados. En muchos casos se plantea que el concepto responde a un enfoque económico de la formación, especialmente de la formación profesional, mezclando el contexto laboral en el que es preciso desarrollar ventajas competitivas que aseguren el éxito (Díaz y Arancibia, 2002; Sandoval, 2010); en otros casos, se inclina a definir este enfoque desde el valor que tiene el conocimiento académico para utilizarlo en la comprensión de la complejidad del día a día en la que el ser humano busca comprenderse, relacionarse y construir un proyecto de vida propio en lo personal, social y profesional (Cáceres y Pérez, 2016; Villa, 2020).

Probablemente enlistar todas las definiciones que, a lo largo de las últimas décadas, se han planteado alrededor de este término sea imposible, puesto que además de estas dos acepciones, incluso dentro de la segunda, es diferente hablar de competencias desde lo laboral o lo profesional, y desde la formación basada en competencias. Desde el ámbito de la formación profesional, las universidades deben lograr que sus estudiantes reflexionen sobre situaciones potencialmente reales de la práctica

profesional, analicen la toma de decisiones y todo ello desde un solo dominio conceptual y teórico (Dellepiane, 2020).

Sin embargo, se intentará identificar aquellos autores más relevantes y que han contribuido a la evolución de este concepto.

El primer uso, surge en la década del 60 cuando Noam Chomsky plantea el concepto de competencia como la capacidad para desempeñarse en el lenguaje y su interpretación o como la “capacidad para entender y usar el lenguaje”, la que es independiente de su puesta en ejecución, pero que la determina. “...es la capacidad que desde muy pequeños tienen los humanos de entender frases nuevas y de producir mensajes nuevos, inéditos; y la performance, la actuación, la realización de esa capacidad, entendiendo y produciendo mensajes nuevos con una vieja lengua” (Chomsky, 1965 en Barbero, 2003, pág. 23). Si bien su enfoque es totalmente lingüístico, es necesario pensar en conocimientos o comportamientos para entender los inicios del concepto. La posibilidad que todos tenemos desde pequeños de poder resolver y producir nuevas situaciones en las cuales todos los comportamientos que tenemos estén basados en lo que ya sabíamos previamente.

Posteriormente en 1973, David McClelland quien evalúa el desempeño profesional de un puesto no desde la medición de la inteligencia, sino, desde la consideración de la predicción de un desempeño exitoso tomando en cuenta no sólo los conocimientos y las habilidades sino también las actitudes, valores, comportamientos y creencias, define a la competencia como aquellas características personales: valores, rasgos de personalidad, intenciones que pueden evaluarse a través de los desempeños observables (Fernández, 1999; González y Ortiz, 2011).

McClelland comienza a acuñar el concepto de competencia más cerca de lo que actualmente conocemos., es un psicólogo que fue contratado en la época de la guerra fría en Estados Unidos para seleccionar embajadores con suma cautela para estos países, el cual debía hacer un proceso de reclutamiento e identificar a los mejores. En ese entonces, para estas selecciones se utilizaban pruebas psicotécnicas y lo que se esperaba es que él aplique éstas y a los que respondían mejor sean los seleccionados. Sin embargo, lo que hizo fue identificar a aquellos embajadores que estaban ya nombrados y eran exitosos en el desempeño de sus funciones y los entrevistó para saber qué era lo que hacían, concentrándose particularmente en los que habían sido definidos por el gobierno como “embajadores de excelencia”, como aquellos que eran el ejemplo de lo que debería ser un embajador. Entonces, él fue identificando nuevas variables, una vez definidas éstas, llamó a convocatoria y reclutamiento y los evaluó conforme a esas características como referente de lo que debía buscar para esos puestos (González y Ortiz, 2011).

Posteriormente, siguiendo a McClelland desde la perspectiva del entorno laboral, Boyatzis (1982) plantea el concepto de competencia como aquellas características de un individuo que tiene una relación causal con el desempeño efectivo en términos de habilidades y capacidades para poder hacer algo potencialmente y que tienen distintos niveles en función de las demandas de cada puesto o función: tipos de competencias. Esta definición tiene consecuencias tanto teóricas como metodológicas, pues introduce aspectos en la evaluación de competencias que distinguen estos tipos y niveles.

Más adelante, Le Boterf (1995) plantea que una competencia es “Un saber-entrar en acción, lo cual implica saber integrar, movilizar y transferir un conjunto de recursos (conocimientos,

saberes, aptitudes, razonamientos, etc.) en un contexto dado, a fin de realizar una tarea o de hacer frente a diferentes problemas que se presenten” (en Cáceres y Pérez, 2016, pág. 8). En este sentido va más lejos que los anteriores autores, en tanto plantea que la competencia no sólo se circunscribe a la “predicción” de lo que una persona se cree puede hacer frente a una tarea concreta, sino que se trata de lo que tiene que ser capaz de hacer: poner a los sujetos en acción para verificar no lo que se piensa que va a poder hacer en el futuro, si no lo que realmente se puede saber, que sí sabe hacer.

Esto implica integrar, movilizar y transferir un conjunto de recursos (conocimientos, habilidades, destrezas, razonamientos, valores, etcétera) que, frente a un contexto, tiene una persona que elige ciertos elementos para movilizar y transferir a fin de realizar una tarea en función de los distintos problemas que se le presenten. Entonces Le Boterf plantea que existe una cuestión en este saber entrar en acción, no es solamente el predecir si no ir un paso más adelante.

De Ketele (1996) comienza a plantear que no solamente es lo que planteaba antes Le Boterf (1995), sino que además habla de que estas capacidades, este saber actuar, tienen que estar ordenadas en función de familias de problemas de distintas categorías. Es a partir de esta noción que pueden organizarse procesos de enseñanza y formación basados en competencias (Cáceres y Pérez, 2016). Esta manera de entender el término permite ordenar todos los saberes involucrados en las competencias y plantear procesos de formación vinculados a este orden. Por lo que la competencia es “un conjunto ordenado de capacidades (actividades) que se ejercen sobre los contenidos de aprendizaje, y cuya integración permite resolver los problemas que se plantean dentro de una categoría de situaciones”. (De Ketele, 1996 en Cáceres y Pérez, 2016, pág. 8).

Posteriormente, uno de los autores que más ha marcado el camino a seguir para hablar de formación basada en competencias en Latinoamérica es Sergio Tobón (2006) quien hace más de 10 años planteaba que las competencias son procesos generales contextualizados, orientados hacia la idoneidad a partir de la integración de estrategias metacognitivas, para integrar la eficacia en términos de tiempo pero incluir otros aspectos como la calidad, el empleo adecuado de recursos, la oportunidad y la respuesta al contexto. Esta definición plantea un elemento adicional a los anteriores autores, habla de que las competencias son todo lo que se ha dicho antes, pero además son procesos complejos, es decir de un entretejido que van a tener entre todos sus elementos para un desempeño general. Por otro lado, introduce un elemento, no es competente quien no incluye dentro de su comportamiento aspectos de idoneidad desde la perspectiva planteada.

Por lo tanto, realmente saber hacer bien las cosas significa que se ponen en juego los contenidos conceptuales más adecuados y pertinentes para la resolución de un problema, las habilidades más pertinentes y que sus actitudes van a ser totalmente proactivas y prosociales, si no se construye todo eso entonces no puede hablarse de “ser competente”.

Además, introduce otro elemento que tiene que ver con que este comportamiento, este actuar no es casual sino producto de una toma estratégica de decisiones de un determinado sujeto y que en esto interviene su capacidad de autorregulación considerando la planeación, el monitoreo y la evaluación de sus acciones, esto es metacognición. No solamente es el hacer las cosas sino saber cómo las está haciendo, tomar conciencia de todo este proceso es ser competente.

Esta última propuesta está basada en el pensamiento complejo y los planteamientos de Edgar Morin. Por eso, a continuación, se presenta la evolución de los modelos de pensamiento que están detrás de la comprensión del concepto de competencia.

#### **4.4.2. Modelos de razonamiento influyentes en la formación por competencias**

Para hablar de competencia es preciso tomar en cuenta varios modelos de razonamiento, en este caso se identifican principalmente cuatro, mismos que tienen una relación con varios aspectos. Por un lado, el aspecto temporal, porque se ha ido evolucionando desde una visión netamente funcionalista hasta una visión compleja, también tiene que ver con las características desde dónde se plantean, desde el ámbito laboral o desde el ámbito de la formación, y en este último, la formación básica, técnica o universitaria. En función de estos ámbitos, se identifican varios modelos de razonamiento

##### **4.4.2.1. Modelo funcionalista**

Si se parte desde una perspectiva de evolución, se puede observar que estos modelos comenzaron respondiendo desde el fundamento de la administración definiendo funcionalmente el puesto de trabajo, de tal forma que se pueda cubrir de manera eficiente. Se identifican las funciones de un puesto determinado, se obtienen los estándares requeridos y, posteriormente, se evalúa a los trabajadores en función de esos estándares. Este es un modelo que concibe al trabajo desde una perspectiva mecanicista y con una concepción lineal de la realidad que contempla relaciones causales entre variables (Guerrero y De los Ríos, 2013).

El foco de atención de este modelo es el resultado, sin importar el proceso y las competencias duras o técnicas específicas a una disciplina.

##### **4.4.2.2. Modelo conductual- organizacional**

Más adelante comienza a complejizarse un poco, justamente con los trabajos de McClelland, que introduce aspectos individuales tales como motivos, rasgos, habilidades, conocimiento y elementos afectivos. Existe una parte visible pero las competencias incluyen aquellos aspectos no visibles, por lo tanto, esto implica la potencialidad de un individuo hacia el comportamiento, no sólo lo que realmente se hace. Esto implica partir de los referentes exitosos que incluyen todas esas características, las mismas que derivan en un desempeño efectivo (Guerrero y De los Ríos, 2013).

Se focalizan en el desarrollo de competencias blandas o genéricas porque ya realmente no basta con que un individuo sea funcional al puesto de trabajo, sino que tiene que responder también a una epistemología más compleja, más analítica y se habla de comportamientos y donde no solo se cumplan las funciones, sino que las cumpla con todas las características de los elementos actitudinales y prosociales.

##### **4.4.2.3. Modelo empresarial**

En este modelo el foco de atención es la estrategia empresarial que, desde un planteamiento estratégico un núcleo de competencias le permita a la empresa dirigir sus esfuerzos a una ruta determinada. Este modelo plantea una nueva forma de pensar la empresa poniendo énfasis en esa visión estratégica que orienta los recursos de una empresa en función de ese núcleo de competencias. La rentabilidad de la compañía es consecuencia de esto, no el punto de arranque (Guerrero y De los Ríos, 2013). Este modelo cambia también la concepción del recurso humano dentro de una empresa, porque se enfoca en cada persona para que desde sus competencias contribuya al logro de las metas de esa empresa. También se amplía el concepto de aprendizaje dentro de la empresa.

#### 4.4.2.4. Modelo constructivista

También denominado modelo basado en el enfoque cognitivo y la motivación. A todo lo expuesto se añade la posibilidad de pensar en todos los factores anteriores, pero incluye además la motivación, la cultura, los valores y aspectos éticos. Este es el modelo que más se ha aplicado a la enseñanza y se habla de "... competencia como un conocimiento actuado, de carácter abstracto, universal e idealizado con una considerable independencia del contexto. Por otro lado, el modelo se basa en la taxonomía de N. Bloom [1], la obra de Piaget y de Vygotski para identificar las competencias y sus indicadores. Es un enfoque que forma parte del debate actual entre la intelectualidad educativa." (Guerrero y De los Ríos, 2013, pág. 9). Por otro lado, este modelo también hace énfasis en la formación colectiva y requiere en general la actuación de todos los involucrados: estudiantes, docentes y administrativos. Hace énfasis también en los procesos y, por lo tanto, abre la posibilidad de que población menos competente pueda participar de los procesos formativos. (Centro de Investigación y Documentación sobre problemas de la Economía, el Empleo y las Cualificaciones Profesionales (CIDEA), 1999).

#### 4.4.2.5. Modelo holístico

Este modelo parte de la valoración de aspectos "personales subyacentes como son la comunicación, el auto desarrollo, la creatividad, el análisis y resolución de problemas, a las cuales se denomina metacompetencias, necesarias para el desarrollo de las competencias cognitivas, funcionales, comportamientos y valores éticos que en su conjunto determinan la competencia profesional" (Guerrero y De los Ríos, 2013, pág. 9). Desde este enfoque, las competencias son un conjunto de atributos (conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores) que

se combinan en función de la necesidad de una actuación estratégica, por lo que se considera relacional en la medida que responde a las particularidades de una circunstancia, pero que a efectos de formación desarrolla varios recursos para que puedan ser utilizados dependiendo de esas necesidades. Los problemas tienen vinculaciones, tienen relaciones y que por lo tanto se tiene que formar desde esa perspectiva sistémica, que permite identificar familias laborales y que las competencias en este contexto van a hacer esos desempeños complejos con idoneidad y ética, implicando así una formación integral (Guerrero y De los Ríos, 2013).

Este análisis ha evolucionado permanentemente en función del enfoque de la gestión del talento humano, del valor que se dé al trabajador, de si se considera más importante el aprendizaje individual o colectivo, de los aspectos tangibles e intangibles que se asocian a las competencias, del país en que se aplican y de otros factores. (Tobón, 2006).

Aunque no es posible, en este contexto, proponer una definición de competencia, extrayendo elementos comunes de varios autores y a partir de experiencia propia se entenderá por competencia un saber actuar (se utiliza el término actuar en lugar del hacer para diferenciarlo de la habilidad) complejo que se sustenta en recursos de todo tipo de las personas, que deben ser escogidos, combinados y movilizados en función de la situación que se enfrenta, con responsabilidad, idoneidad, autonomía intelectual, creatividad, buscando el bienestar humano y siempre en el entorno en el que se puede aplicar esa competencia; es decir, teniendo en cuenta los requerimientos específicos del contexto. (Tobón, 2006; Tardif, 2013; Villa, 2020).

En base a todo lo anterior, se plantea un análisis que toma en cuenta la evolución desde distintas perspectivas **(Ver tabla 4.02):**

**Tabla N° 4.02. Comparación entre la Educación Tradicional y la que caracteriza al Siglo XXI**

Fuente: Elaboración propia basada en Pérez (2001) y Villa (2020).

	Educación Tradicional	Educación en el S. XXI
Tiempos	Existe una división que marca la existencia de periodos separados: infancia, niñez, adolescencia, juventud, edad adulta.	Las divisiones son culturales y no responden al mundo de hoy, sino a lo que deberá enfrentar el ser humano en el futuro.
Contenidos	Los contenidos están dados y definidos por aquellos que tienen el acceso al mismo	Los conocimientos quedan desactualizados muy rápidamente y están al alcance de todos.
Propósitos	La educación prepara a los individuos para ejercer su vida adulta con responsabilidad y dominio	Se trata de desarrollar competencias para aprender a aprender de forma autónoma, a vivir juntos y a aprender a ser, todas ellas, metas por definición inacabadas.
Lugares	Existe un espacio físico concreto donde se forman las personas	Las TIC permiten situar el aprendizaje en el ciberespacio, lo que elimina las distancias y los tiempos.

Estos nuevos conceptos dirigen una revisión de los sistemas educativos en el mundo y sus principios base; es más, se asegura que, en el marco de la Educación para Todos, no se trata de todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes como aquellos con derecho al acceso a la educación sino de que ésta es un derecho para cada individuo a lo largo de toda su vida.

#### 4.5. CARACTERÍSTICAS Y COMPONENTES DE LAS COMPETENCIAS.

Varios autores, a partir de las definiciones que adoptaron, utilizan una serie de componentes de las competencias más o menos comunes y que Tobón resume en la siguiente **tabla (4.03):**

**Tabla N° 4.03 Componentes de las competencias y nomenclatura**

Fuente: Tobón. Formación Basada en Competencias, 2006, pág. 51

Dimensión del desarrollo humano: Se indican los ámbitos generales de la formación humana en los cuales se inscriben las competencias.

#### Identificación de la competencia:

Nombre y descripción de la competencia mediante un verbo en infinitivo, un objeto sobre el cual recae la acción y una condición de calidad.

**Elementos de competencia:** Desempeños específicos que componen la competencia identificada.

**Criterios de desempeño:**

Son los resultados que una persona debe demostrar en situaciones reales del trabajo, del ejercicio profesional o de la vida social, teniendo como base unos determinados requisitos de calidad con el fin de que el desempeño sea idóneo.

**Rango de aplicación:**

Son las diferentes clases, tipos y naturalezas en las cuales se aplican los elementos de competencia y los criterios de desempeño, lo cual tiene como condición que tales clases impliquen variantes en la competencia.

**Problemas:**

Son los problemas que la persona debe resolver de forma adecuada mediante la competencia.

**Saberes esenciales:** Son los saberes requeridos para que la persona pueda lograr los resultados descritos en cada uno de los criterios de desempeño, los cuales se clasifican en saber ser, saber conocer y saber hacer.

**Evidencias requeridas:** Son las pruebas necesarias para juzgar y evaluar la competencia de una persona, acorde con los criterios de desempeño, los saberes esenciales y el rango de aplicación de la competencia.

**Caos e incertidumbres:** Es la descripción de las situaciones de incertidumbre asociadas generalmente al desempeño de la competencia, las cuales deben ser afrontadas mediante estrategias.

La competencia tiene varias características cruciales para diseñar los procesos pedagógicos: es contextualizada, integradora, se desarrolla, se enfoca en la idoneidad, busca resolver problemas y se centra en la actuación de la persona (Tobón, 2006 y Tardif, 2006).

Contextualizada es una característica que muestra la fuerte influencia de un entorno en la manera de actuar de las personas y, pedagógicamente, señala el camino para el proceso académico. Cuando se aprende algo ligado a un contexto, el conocimiento nuevo tiene dónde anclarse y, por tanto, al tener un significado para la persona, tiene mayor probabilidad de ser internalizado por ésta. “el contexto... significa, influye, implica, limita, motiva y apoya a las personas en su desempeño... El contexto es esencialmente sociocultural y económico, y es ahí donde deben buscarse las condiciones favorecedoras o limitadoras del desempeño” (Tobón, 2006, pág. 82).

Integradora: la actuación de una persona frente a una situación laboral o a un problema exige la puesta en marcha de la multidimensionalidad de sus recursos – conocimientos, habilidades, actitudes, valores... –, dada la naturaleza del ser humano. Las competencias integran el dominio representacional con el conjunto de estrategias, para dar cuenta de toda la integralidad de la acción humana. “En cualquier actividad el ser humano debe ser visto como totalidad, como una unidad tal, que no es posible afectar una de sus dimensiones sin que se afecten las demás. Esto implica superar la tradición cultural

y disciplinaria que lo ha venido abordando de manera parcial, particular y aislada. Las competencias enfatizan en el desempeño integral del ser humano ante actividades y problemas, con lo cual se cierra la tradicional brecha entre los conocimientos y su puesta en escena de manera efectiva” (Tobón, 2006, pág. 85).

En el enfoque basado en competencias es esencial esta forma de enfocar el proceso académico, de manera integral y no disgregada pues es así como encara el ser humano sus actividades en la vida.

Asimismo, una característica fundamental de las competencias es que éstas son desarrollables: la competencia pasa por diversos niveles de desarrollo en función de la disponibilidad y usabilidad de recursos, la variedad y complejidad de situaciones que sepa enfrentar la persona y del grado de autonomía con que actúe. Tardif (2006) sostiene que entre un nivel y otro hay un umbral que, si es cruzado, no hay vuelta atrás; es decir, que, si se llega a un nivel de desarrollo de la competencia, ese paso es un hito que constituye una cota en el aprendizaje de la persona.

Un elemento esencial en la organización de un proceso de formación es saber cómo aprenden las personas una competencia, es decir, cómo han logrado desarrollar los recursos necesarios y cómo han aprendido a seleccionarlos, combinarlos y aplicarlos en situaciones concretas. Los procesos formativos

pueden aprovechar ese conocimiento para agilizar y allanar el camino que seguirían los/as estudiantes.

Otra característica es que está enfocada en la idoneidad: “la idoneidad relaciona e integra el tiempo y la cantidad con aspectos tales como: calidad, empleo de recursos, oportunidad y contexto” (Tobón, 2006, pág. 83). La idoneidad de una persona en el desempeño de una actividad o trabajo es un mecanismo para saber si esa persona es o no competente.

La formación basada en competencias busca formar recursos humanos para resolver problemas: resolver un problema no es sólo aplicar un algoritmo reemplazando los valores que requiere una fórmula, va desde la estructuración de la situación en un problema hasta la aplicación de una estrategia para su resolución, considerando el contexto en el que se ubica. El aprendizaje por problemas es ideal para el enfoque basado en competencias porque permite desarrollar mecanismos de transferencia de aprendizajes a otros contextos. Un mecanismo para desarrollar competencias es enfrentar a las personas con una situación – problema, extraída de la familia de situaciones que permite enfrentar la competencia. Mientras se desarrolla ese enfrentamiento, ayudar a las personas a desarrollar o construir los recursos que les estuviesen faltando; posteriormente, descontextualizar lo aprendido (desarrollando una teoría a partir de la acción) reflexionando sobre cada decisión tomada y, luego, volver a enfrentar a las personas con otra situación de la misma familia. (Tardif, 2006). Desarrollarlas desde una toma de decisiones estratégicas por lo que una persona que es competente va a resultar útil para la institución en la cual se desempeña (Villa, 2020).

#### **4.6. IMPACTO DE LA FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS**

##### **4.6.1. Para la sociedad**

La Formación Basada en Competencias (FBC) tiene, dentro de sus principales características, la integralidad del proceso educativo. Esta integralidad supone el tratamiento, al interior de las instituciones de educación superior, de valores, aspectos afectivos y otros que la sociedad ahora exige a los profesionales.

Otro aspecto notable, desde el punto de vista de la sociedad, es que las instituciones donde llegan a trabajar los/as jóvenes profesionales ya no están dispuestas a costear el periodo de “aprendizaje” de estas personas durante los primeros meses de trabajo. Las instituciones están buscando profesionales que rindan desde el primer día de enrolamiento. Los/as jóvenes que encaran su primer empleo suelen afirmar que “recién” están aprendiendo en su trabajo lo que debían saber para ejercer su profesión. Lo que ocurre en muchos casos es que empiezan a integrar los conocimientos adquiridos aisladamente y, por otra parte, se enfrentan por primera vez a situaciones laborales difícilmente imaginables en las aulas universitarias. En esto, el enfoque basado en competencias es muy ventajoso, pues tiene mecanismos permanentes de integración de conocimientos adquiridos aisladamente y enfrenta a las personas con situaciones laborales reales o muy similares a aquéllas (Córdova, 2018; Villa, 2020).

##### **4.6.2. Para la institución**

Dentro de las instituciones el enfoque basado en competencias exige un cambio de comportamiento global, han de cambiar de actitud administrativos, docentes y estudiantes. Pero también cambiarán la normativa y los procedimientos. En el ámbito docente, la transformación será la más drástica, tanto que serán imprescindibles una fase de capacitación, un desprendimiento personal para favorecer



el cambio, un seguimiento permanente y la pérdida de libertad individual, la llamada “libertad de cátedra”. En el terreno de los/as estudiantes, el nuevo papel que les toca jugar delimita el proceso cómodo en el que se desarrollaron en el enfoque anterior, tienen mayores responsabilidades sobre su formación y más trabajo que el que desarrollaban antes (Louis, 2009).

Pero es la institución, en su esencia, que debe transformarse. La manera convencional de gestionar una institución de educación superior es incompatible con la basada en competencias. La institución debe propiciar encuentros entre docentes para planificar, organizar, evaluar y hacer seguimiento al trabajo estudiantil, debe motivar a sus docentes a seguir en este camino y apoyarles permanentemente, ya que la forma natural de trabajo era diferente y se sentían bien en ese contexto (Louis, 2009).

Por otra parte, las exigencias a sus docentes ya no deben ser por el cumplimiento de un contenido sino por el desarrollo de las competencias de sus estudiantes; esto, en muchas instituciones se ha traducido en la construcción de portafolios de evidencias cuya construcción debe ser acompañada por profesores.

El equipamiento de las aulas y talleres debe ser tal que propicie la simulación de ambientes reales, que facilite el trabajo en grupos, los debates, los juegos de roles y otras actividades muy utilizadas en el enfoque basado en competencias.

#### **4.6.3. Para el individuo**

Las características del enfoque basado en competencias, para el individuo, son ciertamente llamativas. Lo procedimental se vuelve secundario, para ocupar un lugar preponderante lo creativo, lo innovador,

lo heurístico. Un cambio sustancial en los individuos es que deben ser conscientes de que no es suficiente acumular recursos internos, hay que saber seleccionarlos, combinarlos y aplicarlos en función de la situación laboral que se está enfrentando.

Otro de los aspectos esenciales del enfoque basado en competencias es la libertad que tiene el individuo para actuar ante situaciones complejas. Dos personas, igualmente competentes, pueden actuar de manera diferente y obtener el mismo buen resultado ante una situación laboral similar. O, una persona puede actuar de manera diferente en una ocasión y en otra frente a la misma situación (Ramos y López, 2020).

En procesos educativos tanto el docente como el estudiante tienen nuevos roles que difieren de los habituales. “En primer lugar, tiene que estar convencido sobre el papel clave que le corresponde desempeñar en los tiempos actuales y sobre la importancia estratégica, para el futuro de su país, de la institución a la cual sirve. Deberá también estar familiarizado con el nuevo paradigma educativo. Su rol ya no es el del catedrático que simplemente dicta o imparte clases magistrales y luego califica los exámenes de sus alumnos. No es tampoco el del profesor que enseña y luego evalúa si sus alumnos son capaces de repetir lo que les ha enseñado, o de comprobar si asimilaron el conocimiento por él transmitido. Si hoy día lo importante es... el aprendizaje, o mejor dicho los aprendizajes que los estudiantes realmente incorporan a su experiencia vital, de suerte que aprendan a aprender para que nunca dejen de seguir aprendiendo, entonces el profesor universitario es fundamentalmente un diseñador de métodos de aprendizaje, un suscitador de situaciones o ambientes de aprendizaje, capaz de trabajar en equipo con sus alumnos y con otros profesores. Más que un profesor será un “aprendedor” si se

permite el neologismo, será un aprendiz con un poco más de experiencia que sus estudiantes, pero no por ello dejará de ser un coaprendiz, que participa con sus alumnos en la maravillosa aventura del espíritu que es descubrir y difundir el conocimiento.” (Tünnermann, 1996, pág. 14)

El nuevo perfil del docente solicita un alto compromiso hacia ellos mismos para seguir preparándose y actualizando; hacia la comunidad educativa, demanda una opción de vida orientada a lo humano y a la construcción de una sociedad más justa colaboradora y equitativa, con valores dirigidos a la paz, el respeto a la vida y a la diversidad. (UNAM, 2013, Villa, 2020)

Por su parte, el estudiante asume más responsabilidades sobre su propia formación; los estudiantes son diferentes a los de hace veinte años, aprenden de otra manera y están dotados de habilidades y talentos particulares. Adicionalmente, mediante su celular, Tablet o computador, pueden acceder a cualquier tipo de información. Si el proceso educativo se adapta a las necesidades de cada estudiante, él se verá y sentirá libre y motivado respecto a sus tareas: se sentirá “dueño de su propio aprendizaje” (Palmer, 2015).

#### **4.7. LA FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS EN BOLIVIA**

El año 1994, con la promulgación de la Ley de Reforma Educativa N° 1565 se introdujo en Bolivia, de manera formal, el concepto de competencia en la educación; “Art. 2 Son fines de la educación boliviana: ... 6. Desarrollar competencias...”. A partir de esta determinación legal se pretendió transformar la educación, pero hubo interferencia políticas y técnicas que impidieron alcanzar el objetivo.

Esa oposición política creó un aura negativa al

concepto de “competencias” en Bolivia, en los niveles primario y secundario. Sin embargo, las universidades comenzaron un recorrido por el camino del nuevo enfoque. La Universidad Católica Boliviana dio un paso importante en esta senda contratando a la Universidad de Sherbrooke para formar a 30 profesores en una maestría en Pedagogía Universitaria con el enfoque de desarrollo de competencias (UCB, 2016).

Después de esta iniciativa, hubo una fundación privada que asumió para sí la responsabilidad de pilotear el cambio de enfoque pedagógico al basado en competencias. Se denominó Fundación de Apoyo a las Universidades de Tarija y Potosí (FAUTAPO) y esta instancia trajo a Bolivia a personalidades importantes del enfoque en Sudamérica y Canadá (Sergio Tobón, Julio Fernández, Roland Louis, Jaques Tardif) y desarrolló al recurso humano para iniciar una estrategia que permita dirigir el cambio en todo el sistema universitario boliviano.

A continuación, se presenta la estrategia seguida para la transformación y el estado de la situación cuatro y diez años después del inicio del proceso, extraída del proyecto de transformación de la fundación FAUTAPO, (Arana, 2010).

Se propuso trabajar en tres fases, después de una etapa preparatoria de agentes de cambio. En la primera, comenzar la transformación de un grupo de carreras de las universidades que respondieran positivamente a la oferta de la Fundación; en la segunda, consolidar el proceso iniciado en la fase anterior y en la tercera proyectar el cambio más allá de las carreras transformadas.

FAUTAPO desarrolló el Programa de Educación Superior a partir del año 2005 con el proyecto Gestores de Cambio y veintitrés carreras de ocho universidades públicas de todo el País. Logró

formar cuarenta y ocho gestores de cambio, incidiendo a partir de ellos en la formación docente desde el enfoque de formación basado en competencias y en la construcción de una metodología adecuada a la realidad boliviana (Arana, 2010).

Según la autora, a partir del año 2007 el objetivo era llegar a todas las universidades del sistema público con la propuesta de acompañar su transformación académica con la metodología validada y construida anteriormente, aprovechando la experiencia y las capacidades desarrolladas durante la formación de los gestores de cambio. A partir de la aceptación de las universidades, manifestada en convenios firmados, pedirles designar las carreras que ellas vieran conveniente transformar. Con base en estos acuerdos elaborar un proyecto director del cambio. Este proyecto serviría para lograr la autorización del Honorable Consejo Universitario.

Se buscó efectuar el estudio de contexto de estas carreras para tener un insumo válido para el diseño curricular. Preparar a los docentes desde el nuevo enfoque pedagógico y, en este proceso, diseñar los currículos de las carreras seleccionadas tanto en el nivel macro como en el micro, incorporando en los recursos de las competencias el enfoque de género, el respeto al medio ambiente, la visión intercultural y otros rasgos que determinan la identidad institucional y cumplen la exigencia del plan de desarrollo nacional.

Posteriormente el proyecto se enfocó en transferir las propuestas de validación a diferentes instancias, gestionando su respectiva implementación; se trataba de hacerlo con la suficiente flexibilidad para que cada proceso pueda desarrollarse en función de la realidad de cada carrera y universidad. Estas herramientas desarrolladas, permitieron

iniciar la aplicación curricular en las carreras definidas, supervisando y acompañando el proceso, para después socializar los resultados a través de publicaciones que garantizaban la transparencia y periodicidad (Dávila, 2009).

La segunda etapa comenzó con la evaluación de la primera y generación de un proceso de seguimiento que garantice la sostenibilidad de las acciones aplicadas, considerando también la incorporación de nuevos docentes para que pasen por un proceso de inducción que los sitúe en las características de los cambios realizados y mantener la implementación progresiva del enfoque en las carreras seleccionadas. Considerando la cantidad de factores involucrados y los diferentes actores, la complejidad es una característica del proceso; por lo que se requieren acción para mantener la motivación e implementar un sistema de acompañamiento que permita la consolidación del enfoque en cada carrera.

Asimismo, se gestionó acuerdos con el ámbito laboral con beneficios tanto para las organizaciones como para los estudiantes y así consolidar la pertinencia de la formación y tener espacios reales de práctica profesional que faciliten el desarrollo de las competencias. Tomando en cuenta los cambios académicos y el enriquecimiento de los conocimientos pedagógicos, establecer mecanismos de seguimiento y sistematización de estrategias pedagógicas (Dávila, 2009).

FAUTAPO creó un procedimiento estable de sistematización y difusión de la experiencia, ya sea con la realización de talleres de alto nivel o con la publicación periódica de documentos rigurosamente revisados (Dávila, 2010). A partir de esta sistematización se pudo retroalimentar el proceso con el asesoramiento de expertos internacionales con experiencia de formación basada en competencias (FBC)

entre universidades, lo que permitiría socializar y validar la metodología o reajustarla en función de los nuevos avances, experiencias y tendencias en el enfoque.

El proceso también fue evaluado de manera externa, primero anualmente y luego cada dos años. Tanto la evaluación como el seguimiento permanente permitirían realizar ajustes en la ejecución del proyecto. Estos ajustes podrían llevar a tomar decisiones drásticas como abandonar la transformación de una carrera específica. Asimismo, se mantuvo el proceso de acercamiento y vinculación con el sector empresarial mediante encuentros, talleres y otros recursos para involucrarlos en el desarrollo de las competencias deseadas.

La tercera etapa comenzó con el planteamiento de un plan de ampliación dentro de las universidades. Ello implicó acciones de información y formación respecto al modelo de gestión y su vinculación con el nuevo modelo académico. También se desarrollaron estudios desde las líneas identificadas en los estudios de contexto y se inició un seguimiento a los egresados del nuevo modelo con objeto de usar sus experiencias para construir el cambio.

A partir de esto, se formuló un sistema de actualización de currículos que muestre la adecuación de la oferta a la demanda sin aparecer como inestable sino garantizando a los estudiantes una continuidad en el proceso académico, pero ofreciéndoles opciones de actualización permanente. Ampliar el enfoque a otras carreras siguiendo el procedimiento validado en las que fueron parte de la fase inicial, en cada universidad.

Se buscó, también, ampliar los vínculos con el medio laboral a través de espacios de intercambio entre organizaciones empresariales y laborales ligadas a las carreras transformadas. En estos

encuentros, se identificaron áreas de estudios relevantes para las empresas y necesidades de capacitación del personal de estas, así la universidad podría proponer procesos de formación que satisfagan estas demandas.

Se puso en marcha un sistema de seguimiento a los egresados de las carreras transformadas con el fin de tener información disponible, veraz y actualizada, sobre el desarrollo de estos profesionales en el medio laboral. Esta información facilitaría que la universidad elabore convenios con las instituciones en las que se insertan sus egresados. Igualmente, se conformaron grupos de consultores con docentes de las carreras transformadas con el fin de responder a las convocatorias del sector laboral (Dávila, 2010).

FAUTAPO trabajó todo el programa de Educación Superior gracias al financiamiento de la Cooperación de la Embajada Real de los Países Bajos. Aunque la Fundación para el Desarrollo FAUTAPO continuó trabajando en otras áreas como el Proyecto Formación Técnica Profesional, Modelo Territorial de Resiliencia, Empoderamiento Socioeconómico, Fortalecimiento de Capacidades Productivas, el programa de Educación Superior concluyó cuando la Embajada cerró con todos sus proyectos en Bolivia. Sin embargo, el impacto que dejaron todas las experiencias implementadas incidió significativamente en todo el Sistema de la Universidad Boliviana.

Ninguna universidad pública ha llevado a cabo la evaluación del proceso de cambio desarrollado. Esta falta de rigurosidad en el seguimiento al trabajo refleja la improvisación de algunas acciones ejecutadas. Al mismo tiempo muestra, también, que no hay un profundo convencimiento de que el cambio sea necesario (FAUTAPO, 2020).

Las iniciativas de las universidades de Pando, Chuquisaca, Siglo XX, Tarija y Potosí fueron seguidas por una determinación integral del sistema de la universidad pública boliviana que, durante los años 2013 y 2014 (CEUB, 2015), reformuló el modelo académico del sistema. Esta reformulación contempla varios aspectos, entre ellos, la determinación de usar, pedagógicamente, el enfoque basado en competencias (Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana, 2014b).

#### **4.7.1. El modelo educativo de la universidad boliviana**

En esta línea, el modelo admite que no hay una sola manera de encarar este enfoque, por lo tanto, deja a las universidades la libertad de escoger el enfoque pedagógico que les convenga, pero con la condición de que esté en coherencia con el modelo académico. El mismo modelo explica este aspecto indicando que “se concibe a la formación de las competencias como parte de la formación humana integral, a partir del proyecto ético de vida de cada persona, dentro de los escenarios educativos colaborativos y articulados con lo social, lo económico, lo político, lo cultural, el arte, la ciencia y la tecnología; ... por lo que... (la formación basada en competencias) responde, en primer lugar, a las demandas del desarrollo de la sociedad boliviana y de la región, sin excluir las demandas de los mercados locales, nacionales y regionales; debe coadyuvar a la formación de profesionales que puedan desenvolverse en situaciones complejas de incertidumbre, enfrentando problemáticas presentes y futuras y debe ser concebido con flexibilidad y apertura para que cada Universidad pueda aplicarlo o adoptarlo de acuerdo con sus posibilidades y condiciones” (Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana, 2014b, pág. 1).

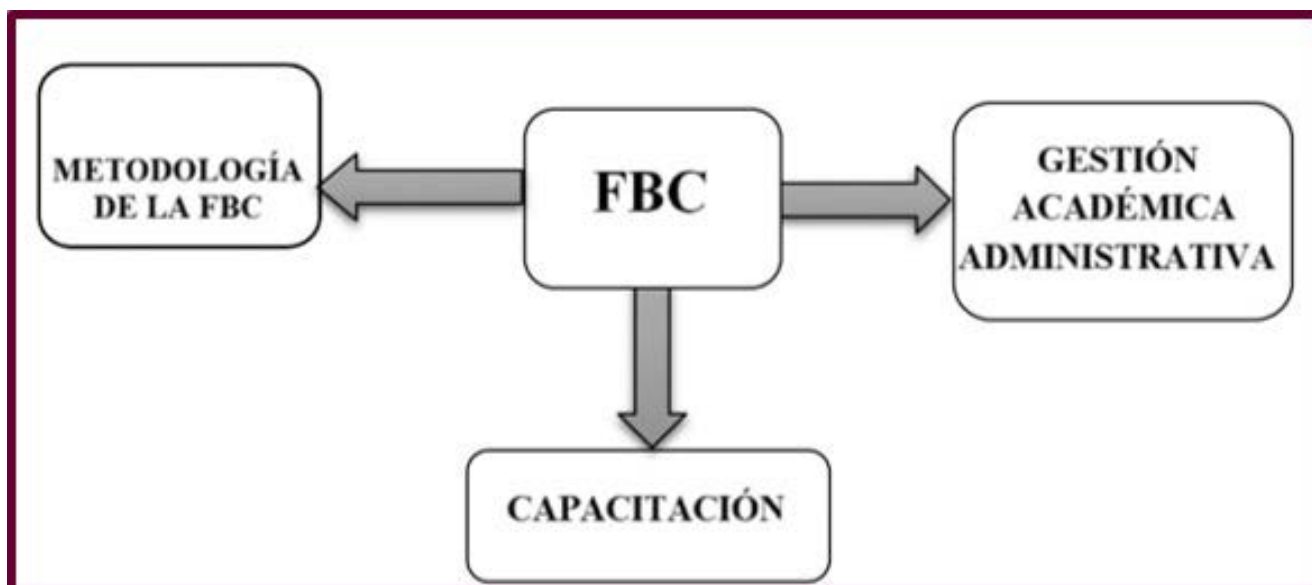
En el modelo académico de la universidad pública se propone una definición de competencia: “un proceso complejo de desempeño con idoneidad y responsabilidad social, que moviliza, combina y transfiere con efectividad un conjunto integrado de recursos internos (conocimientos, habilidades, actitudes) y externos (información, recursos tecnológicos y otros) para resolver problemas en la vida cotidiana, laboral-profesional en un contexto intercultural y pluralismo epistémico, aportando a la construcción y transformación de la realidad”, partiendo de la definición propuesta por Jacques Tardif (Tardif, 2006).

Sin embargo, es impreciso decir que es un “proceso de desempeño” porque desempeño es la realización de obligaciones en relación con unos parámetros de la organización, la competencia es saber actuar en una situación compleja. Pero la ausencia más sensible es que no se precisa que la competencia se ejerce en un conjunto delimitado de situaciones laborales. Esta precisión es importante porque evita que un profesional actúe en situaciones fuera del ámbito de las que corresponden a su profesión (Córdova, 2018).

El sistema de universidades públicas maneja la siguiente “tipología” de competencias: para el logro del perfil profesional deben existir competencias específicas y genéricas plasmadas e integradas en diferentes niveles o ciclos que contempla una malla curricular. El modelo académico de estas universidades sugiere la necesidad de definir estas competencias, a partir de lo ya avanzado en algunas de ellas. En el siguiente esquema se sintetiza el método sugerido por el Modelo Académico de la universidad pública (**Figura 4.01**).

**Figura N° 4.01 Esquema de Formación Basada en Competencias**

Fuente: CEUB, 2015, pág. 79



El modelo también hace algunas recomendaciones para la aplicación de la FBC:

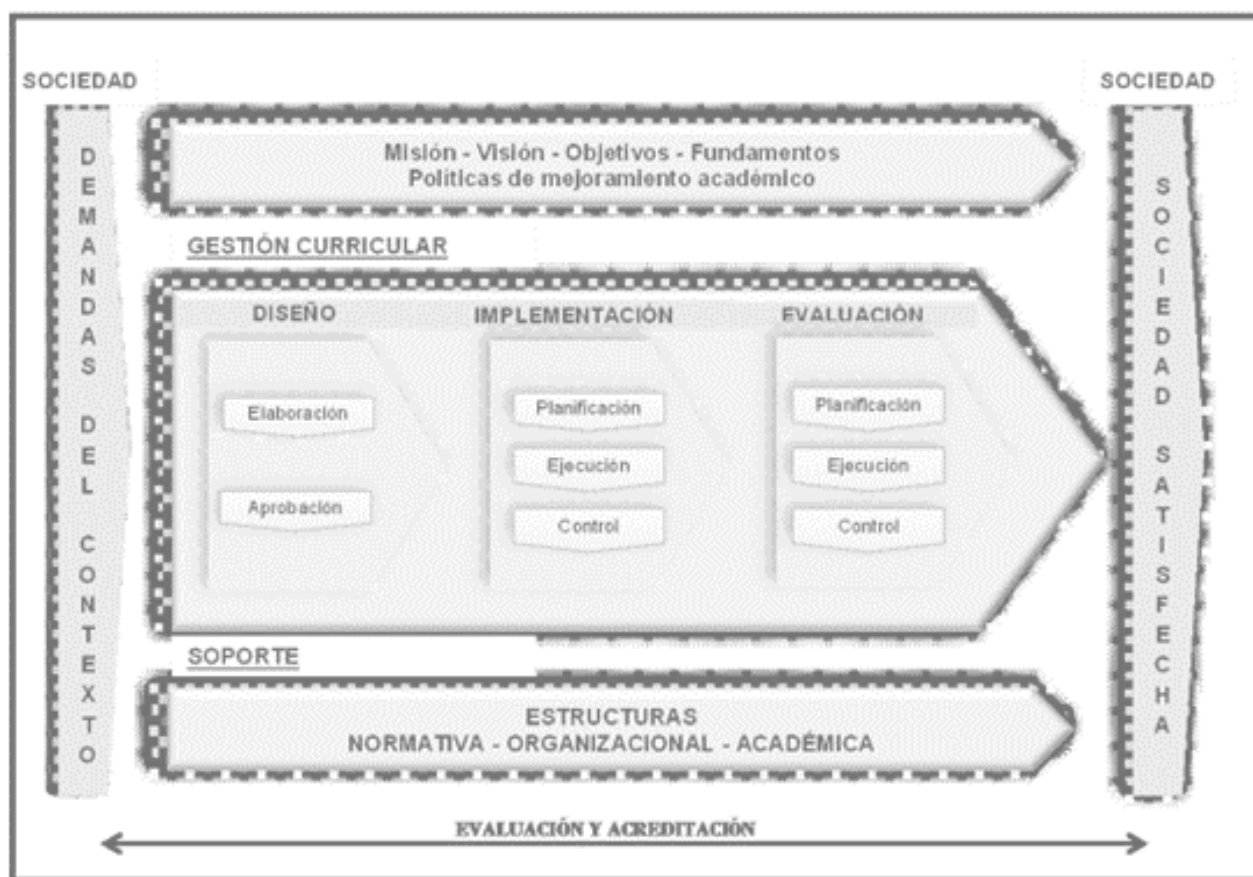
- Que las universidades continúen trabajando en el diseño e implementación de la FBC, los que deben ser coherentes con los principios del Sistema de la Universidad Boliviana, asimismo debe establecerse la flexibilidad para la implementación progresiva, considerando las características de cada una de las Universidades
- Recuperar las experiencias desarrolladas por las Universidades, sistematizadas en documentos producidos, reglamentaciones, sistematizaciones de experiencias, etc., además de la propia experiencia de las personas a través de diferentes medios y eventos, que puedan servir de base para la construcción de estrategias propias en cada Universidad

- Definir y establecer lineamientos generales, en el marco de la Autonomía Universitaria, para los procesos de diseño, implementación y evaluación de la FBC, a partir de las experiencias de las Universidades del Sistema.

Estos lineamientos generales deben facilitar el proceso para que cada universidad y carrera pueda adaptarlos a sus propias características, manteniendo elementos comunes en el sistema boliviano. En este punto, se recomienda tener presente el esquema metódico que figura en el Modelo Académico del Sistema de la Universidad Boliviana, que se muestra a continuación (**Figura 4.02**) (CEUB, 2014):

**Figura N° 4.02. Esquema de Proceso de la Gestión Curricular**

Fuente: CEUB, Modelo académico del sistema de universidades bolivianas 2015 – 2019, pág. 80



El CEUB (2014) plantea que al definir la metodología de la FBC se deben considerar los elementos generales, que son:

- Estudio de contexto (internacional, nacional e institucional).
- Elaboración de la propuesta Macro Curricular.
- Elaboración de la propuesta Micro Curricular.
- Plan de implementación.
- Plan de Evaluación.

Estas fases, si bien deben tener lineamientos generales para orientar el proceso también deben ser suficientemente flexibles para que cada Universidad pueda establecer y gestionar el proceso tomando en cuenta las características de su contexto.

Otro de los aspectos que se recomienda tomar en cuenta al diseñar la FBC es buscar o promover una mejor articulación con el nivel de educación secundaria, porque es un factor determinante en todo el proceso de la FBC. Con base en ello, el Sistema de la Universidad Boliviana ha iniciado

una serie de talleres para buscar mejorar esta vinculación.

Se sugiere promover la homogenización de los perfiles profesionales con base en competencias de las distintas áreas, carreras, en las reuniones sectoriales y asimismo compatibilizar las competencias macro específicas y genéricas de los profesionales del Sistema de la Universidad Boliviana, validadas en reuniones sectoriales.

La implementación de la FBC implica la diversificación de las estrategias educativas y de los escenarios de aprendizaje y entre estas estrategias, se recomienda impulsar y fortalecer las TIC porque posibilitan mejorar el proceso de desarrollo de la FBC (CEUB, 2014, pág. 80).

En cuanto a la etapa de Evaluación de la FBC, se recomienda lo siguiente (CEUB, 2014, pág. 81):

*a. Desarrollar instrumentos para la evaluación del currículo basado en competencias a partir de la definición de criterios comunes.*

*b. Definir los mecanismos para la evaluación del currículo basado en competencias, definir componentes y los criterios de evaluación*

*c. Profundizar en las pautas y su conversión en criterios, para la evaluación del diseño, implementación y los productos generados del mismo, especialmente tomando en cuenta lo siguientes:*

- *La Política Universitaria*
- *Rendimiento Académico, como la Tasa de aprobación, reprobación, permanencia y abandono y seguimiento a graduados.*

- *Tomar en cuenta los estándares de calidad de la autoevaluación y evaluación externa y acreditación.*
- *Los resultados de Jornadas, Talleres u otros eventos organizados para evaluar el proceso de implementación de la FBC.*
- *Los resultados de la capacitación y de la evaluación de los docentes.*
- *Los estudios de seguimiento a los graduados, donde se debe considerar una serie de indicadores, tales como: empleabilidad, condiciones de empleo, satisfacción con el trabajo, satisfacción con los estudios realizados, entre otros.*
- *Criterios que surgen de la opinión de empleadores, tales como la calidad de formación que demuestran los graduados, competencias más requeridas, entre otros.*

#### **4.7.2. Conclusiones del proceso de transformación de la universidad boliviana.**

Del análisis anterior se pueden concluir varios aspectos que se analizan a continuación:

- Todas las universidades del sistema público deben cambiar sus enfoques pedagógicos al enfoque de formación basado en competencias.
- Las universidades tienen libertad de hacerlo a su ritmo y considerando sus características específicas.



- Hay un marco general que debe ser respetado.
- Hay ciertos aspectos que son esenciales: estudio de contexto, diseño curricular macro, diseño curricular micro y sistema de evaluación.
- Hay recomendaciones sobre cómo se puede proceder.
- Se recalca la importancia de rescatar las experiencias de las universidades que ya pasaron por el proceso.

La instrucción de que todas las universidades tengan que cambiar de enfoque es un gran paso para la transformación pedagógica de las universidades. Es decir, uno de los elementos esenciales del cambio está dado, la decisión de cambiar y a qué se quiere cambiar. Sin embargo, a pesar de esta determinación el cambio es muy lento. Cada universidad está en libertad de hacer el cambio a su ritmo y considerando sus características específicas. Esto deja a las universidades con la responsabilidad de formar a sus docentes, de presupuestar lo necesario, de diseñar su camino, de estructurar su proceso.

Probablemente este punto sea uno de los más determinantes del estado en el que se encuentra el cambio. Formar docentes en un enfoque distinto y hacer que lo apliquen es una tarea compleja. Algunas universidades han acudido al apoyo externo para lograrlo (la Universidad Católica – una de las que marca la pauta del sistema –contrató a la Universidad de Sherbrooke para este fin, otras universidades lograron acuerdos con lo que fue FAUTAPO que ha ofrecido, adicionalmente, un método de implementación), otras universidades han intentado hacerlo por su propia cuenta. Los resultados son, también, así variados (Córdova, 2018).

## 4.8. LAS COMPETENCIAS Y EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

El proceso de enseñanza aprendizaje (PEA) implica una relación de tres de aspectos. El primero tiene que ver con el diseño curricular, es decir, la decisión de ¿qué se va a enseñar?, otro que tiene que ver con la didáctica ¿cómo se va a enseñar? y un tercero que se relaciona con la evaluación, ¿cómo se va a evaluar, eso que se va a enseñar o lo que se va a aprender? Cada uno de estos aspectos comprende características particulares dentro de un enfoque de formación basado en competencias.

### 4.8.1. Diseño curricular

Cuando se habla de diseño curricular se hace referencia a la decisión de qué se va a enseñar, se tiene que partir por un lado de insumos diferenciados, es decir, no basta con hacer unas cuantas preguntas al mercado laboral respecto a qué es lo que necesita. Es necesario ir más allá, se necesita tomar en cuenta a ese mercado laboral, pero además realizar investigaciones a través de diversos instrumentos, acudir a distintos profesionales e inclusive a profesionales desempleados, investigar a nivel bibliográfico en qué tendencia está un determinado campo profesional. Todos estos serán insumos que darán como resultado una investigación de contexto integral, que justifique la toma de decisiones que implique un desarrollo curricular que permitirá seleccionar los mejores contenidos.

En función de lo anterior y desde un enfoque de FBC, se hace énfasis en un diseño curricular que defina el perfil de egreso de un profesional novel de una determinada disciplina, que contemple las competencias que este profesional recién egresado debería tener en función de la formación recibida. Pero se trata de un perfil académico-profesional, es decir

que ha recibido una formación integral que le permite desenvolverse en el mundo profesional, sin dejar de lado aquello que la educación superior universitaria le ofrece e incluso llegar al desarrollo de una ciudadanía responsable. Se trata de llegar a un punto de convergencia de “... los intereses y avances del mundo sociocultural y laboral, de las profesiones, las disciplinas, de los estudiantes...” (Dirección General de Docencia, 2009, pág. 2), además de considerar los propios valores y principios de la institución universitaria en la que se desarrolla la formación.

Todo esto tendría que ser parte de un proceso de consenso, en el que participen una gran cantidad de agentes involucrados como ser los docentes, profesionales en ejercicio en todas sus áreas de desempeño y profesionales expertos que pueden servir como referentes.

Esta investigación de contexto articula las demandas de desarrollo regional y las vocaciones productivas de cada contexto, de acuerdo con las posibilidades institucionales y el esfuerzo de los actores universitarios. Es necesario que las decisiones se basen en esta investigación cumpliendo todos los requerimientos de rigurosidad metodológica y revisión exhaustiva, elementos que son importantes considerar. Siendo que es necesario que en cualquier espacio educativo se asuma esta realidad y se la plasme, ya que ese es el proceso que tiene que atravesar un diseño curricular con calidad (CEUB, 2015).

Al final concluye todo este proceso en la toma de decisiones sobre qué se va a enseñar considerando los aspectos de saberes teóricos, saberes procedimentales y saberes actitudinales (Ramos y López, 2020), organizados en competencias

#### 4.8.2. La didáctica

Otro de los componentes fundamentales del enfoque FBC es la didáctica, entendiéndola como la disciplina dentro de la pedagogía que establece los procesos existentes en la interacción entre enseñanza y aprendizaje. La didáctica define el cómo se va a enseñar, si existen nuevos contenidos se deben plantear nuevas estrategias didácticas y esto requiere, también, pensar en la relación entre el docente y el estudiante.

En el caso de la FBC, el foco de atención tiene que estar en el logro de los aprendizajes de los estudiantes, “no me pagan a mí por enseñar, me pagan porqué mis estudiantes aprenden”. Para que esto ocurra, es preciso considerar diversos dispositivos, diversas estrategias y diversas actividades que permitan llegar a una gama mayor de estilos de aprendizaje, poniendo al estudiante en el rol de protagonista de su aprendizaje. Todo ello, enmarcado en los cuatro momentos de la didáctica: el diagnóstico de las necesidades educativas, la planeación de la acción educativa, su ejecución y la evaluación (Villalobos, 2010; Dellepiane, 2020).

Esa relación de enseñar y aprender tiene que modernizarse para todos y lo hace a través del diálogo. Es decir, de una relación horizontal que se establece con los estudiantes que deben considerarse como futuros profesionales, conceptualizándolos no como estudiantes sino como profesionales en formación. Este es un cambio de lógica, ya que se debe tratar al estudiante desde una perspectiva de profesional a profesional en formación, por lo que el rol como docente que se tiene es el de introducir a ese profesional en formación en este mundo laboral complejo, con sus problemas, con todas sus características y que aprendan de la experiencia que uno tiene de cómo se resuelven todas estas situaciones que como profesional uno enfrenta día a día (Galvis, 2007).

Todo lo anterior llevará a una selección de varios dispositivos didácticos en función de cuál es el mejor considerando las competencias que se pretende lograr, así como los recursos que se movilizan para ello. Se privilegia aquellos dispositivos que pongan mayor énfasis en la acción activa e independiente del estudiante y que simulen o acerquen la vida profesional al aula, o el aula a la vida profesional. Por esto, se trabaja más con dispositivos didácticos complejos como el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje por proyectos o el aprendizaje basado en casos (Tardif, 2008; Villa, 2020).

### **4.8.3. La evaluación**

Este último elemento, implica el decidir el cómo uno evaluará aquel aprendizaje que desarrolló ese profesional en formación. Esto se hará concentrándose no únicamente en los resultados, que es en lo que se enfoca la evaluación tradicional, sino también en el proceso (Córdoba, 2013).

En ambos casos tanto si está evaluación está centrada en el proceso o en la evaluación final (de resultado), se deben tener estándares concretos para identificar cómo tiene que ser un producto o desempeño esperado. Se debe comparar el producto o evidencia del estudiante con los estándares previamente definidos, estándares que deben ser de conocimiento de los estudiantes; por lo que no se compara al estudiante consigo mismo o con sus compañeros, sino con esos estándares previamente determinados (Alcón y Menéndez, 2015; Dellepiane, 2020).

Esta comparación requiere instrumentos diversos para verificar y comparar evidencias de producto o desempeño con esos estándares. Instrumentos tales como las grillas, los mapas conceptuales, las rúbricas, los portafolios, o

estrategias como la evaluación auténtica. Estos instrumentos permiten acercar a los profesionales en formación a la vida real, con sistemas de evaluación similares a los que pueden enfrentar en el ejercicio profesional real, que les ofrezcan la retroalimentación como proceso fundamental que se incorpora al PEA y no se disocia de él (Manríquez, 2012; Alcón y Menéndez, 2015); sin que ello signifique dejar de lado la integralidad y la humanidad que se requieren para desarrollar la autoconfianza del estudiante que aprende a aprender y que es capaz de autoevaluarse (Moreno, 2012).

En conclusión, se espera que entre todos estos elementos (diseño curricular, didáctica y evaluación) exista coherencia. No puede haber un diseño curricular muy novedoso acompañado de una didáctica magistral; o una didáctica muy novedosa, con una evaluación que sea en base a instrumentos que se concentren en la evaluación del conocimiento declarativo memorizado. Lo mismo respecto a lo que es el diseño curricular, los objetivos de aprendizaje y los métodos de evaluación ya que cada uno de estos permitirán el desarrollo de profesionales competentes.

### **4.9. LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES DESDE EL ENFOQUE DE FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS**

Dados los objetivos de la presente investigación, es necesario profundizar en la noción de evaluación de competencia. Cuando se concibe la competencia como un saber actuar complejo cuyo desarrollo se produce en varios años, que ese saber actuar complejo reposa sobre la selección, combinación y movilización de una variedad de recursos internos y externos y que esas actuaciones tienen que darse al interior de una familia de situaciones; se habla de una gran cantidad de cambios que deben darse en la organización de las instituciones, en la forma de

enseñar y en la forma de aprender. Todos estos cambios, innegablemente, tocan también a la evaluación de los aprendizajes (Tardif, 2006).

#### 4.9.1. Conceptualización

La evaluación de competencias se define como un proceso de recolección de datos con el propósito de observar el grado de dominio de los recursos internos y externos que pueden ser movilizados y combinados, del nivel de aplicación de una competencia en una amplitud de situaciones y de la gama de situaciones que puede enfrentar una persona. Esta colecta de datos se la realiza a partir de fuentes múltiples y variadas, considerando experiencias de aprendizaje.

La evaluación es el motor del aprendizaje (Sanmartí, 2007) y su finalidad es la regulación, tanto de la enseñanza como del aprendizaje. Uno de los aspectos importantes de la evaluación de los aprendizajes en el enfoque FBC es, como se mencionó anteriormente, que debe evaluarse el recorrido del aprendizaje y no sólo su resultado. David Cuartielles afirma que en el futuro ya no habrá exámenes gracias a la tecnología de comunicación, porque se podrá monitorear el crecimiento personal y el desarrollo de la competencia de una persona de manera directa (Cuartielles D, 2018).

La evaluación de competencias da cuenta de una progresión; priorizándose las competencias, determina los recursos movilizados y combinados, se limita a las situaciones donde se aplican las competencias, determina la trayectoria de desarrollo a partir de pruebas comunes. Al evaluar el aprendizaje de una competencia se evalúa el nivel del desarrollo de ésta; la disponibilidad y usabilidad de los recursos necesarios, la variedad y complejidad de situaciones que sabe manejar la persona y la autonomía que tiene para enfrentar situaciones reales (Tardif, 2006).

La evaluación de competencias se ha inspirado en la evaluación auténtica, la evaluación de desempeño y la evaluación alternativa, ampliamente utilizadas en el pasado próximo. La evaluación corresponde a una videografía de los aprendizajes para determinar la trayectoria de desarrollo (es decir, progresión en el desarrollo de la competencia) más que a una fotografía del aprendizaje, típico de los enfoques por objetivos del pasado.

La evaluación de las competencias, por lo indicado, exige una congruencia con la complejidad de éstas. Zabala y Arnau (2008), citados por Pérez Rendón (2014) señalan que es “una tarea bastante compleja, ya que implica partir de situaciones-problema que simulen contextos reales y disponer de los medios de evaluación específicos para cada uno de los componentes de la competencia” (p.193). Por ello, muchos autores se refieren a la evaluación de competencias como la evaluación auténtica pues consiste en la aplicación de la competencia en el contexto de una situación real, se refiere a mostrar un desempeño significativo en situaciones y escenarios reales que permiten reconocer las competencias adecuadas para actuar conforme a la demanda de la situación (Trujillo-Segoviano, 2014; Villa, 2020).

Algunos de los principales planteamientos sobre la evaluación auténtica son los siguientes (Pérez Rendón, 2014):

El evaluador debe entender cómo ocurre el desempeño en un contexto y situación determinados.

Implica la autorregulación y autoevaluación de la persona en formación.

Requiere que cualquier instrumento o sistema de evaluación considere tanto al sujeto de evaluación y su situación, como a la definición del objeto a evaluar y el análisis

del escenario o contexto de aplicación.

Se sustenta en los enfoques socioconstructivista, de la cognición y el aprendizaje situado, así como en la visión experiencial de la enseñanza.

Privilegia el abordaje cualitativo sobre el cuantitativo y propugna el empleo de múltiples instrumentos y fuentes de información para determinar si se logra el aprendizaje de un saber o competencia y en qué nivel se ubica el mismo.

La evaluación deja de ser un fin en sí misma, porque no está destinada solo a comprobar resultados, sino es un medio para valorar y asegurar que las estrategias educativas elegidas son pertinentes y que se logra la apropiación significativa de saberes relevantes y complejos.

En la práctica, el evaluador debe responder 5 preguntas: ¿para qué evaluar? ¿con qué criterios? ¿qué indicadores o evidencias mostrarán la presencia o no de los criterios? ¿con qué estrategia se recogerá la información para alimentar a los indicadores? ¿cómo se tomará la decisión que corresponde a la primera pregunta?

Ya antes, Bouvy T. y de Theux (2007) habían planteado algunos factores clave para definir y planificar un proceso de evaluación de competencias:

1. La selección del tipo de decisión y del objetivo de la evaluación: lo que debe ser conocido por el conjunto de los actores (evaluadores, evaluados...) se trata del tipo y de la naturaleza de las decisiones que serán tomadas al final de la evaluación.
2. La selección de criterios: el evaluador debe escoger los criterios a los cuales

deberá corresponder lo que se espera del objetivo evaluado.

3. La selección de indicadores: si los criterios permiten organizar la selección en cuanto a la cualidad esperada del objeto de evaluación, los indicadores, por su parte, van a permitir saber si esos criterios están presentes.

4. La selección de la estrategia: ¿qué forma dar al dispositivo (escrito u oral, trabajo individual o grupal)? ¿Cómo recoger la información que precisan los indicadores? Para asegurar el rigor del proceso, la selección de la estrategia (métodos, técnicas, instrumentos, ...) debe permitir garantizar tres características, de tal manera que la información recogida refleje la realidad evaluada.

5. El examen de la adecuación entre criterios e indicadores: ¿Cómo constituir la nota final? ¿Cuáles son las competencias mínimas esperadas? ¿Cuáles son las competencias centrales? ¿Qué tasa de fracasos se debe esperar? Es en ese momento que se va a dar sentido al proceso por intermedio de un "juicio de valor" del evaluador (Bouvy y de Theux, 2007).

Las situaciones de evaluación son la estrategia que permite ver lo que se busca, nivel de dominio de recursos, nivel de dominio en la aplicación de la competencia y amplitud de situaciones que sabe manejar la persona evaluada (Sancho Noriega, 2020).

La selección de situaciones de evaluación se basa en el modelo cognitivo de aprendizaje y requiere de mucha observación, debe tomar en cuenta el nivel de complejidad, el nivel de familiaridad y el nivel de dificultad

en tareas ejemplares, las que deben estar caracterizadas por coherencia, autenticidad, rigor, diferenciación, transdisciplinariedad y validez. Estas características deben ser leídas por criterios de interpretación y juzgamiento (Ramos y López, 2020).

Estas tareas son las que se encargarán a las personas para evaluar el nivel de desarrollo de su competencia. La selección de las situaciones (tareas) debe ser tal que permita ver que la persona sabe manejar una amplia gama de situaciones laborales, que moviliza y combina recursos, que tiene recursos combinables y movilizables y el nivel de desarrollo de su competencia.

#### **4.9.2. Instrumentos**

Los instrumentos de evaluación privilegiados para evaluar competencias son los portafolios y las rúbricas, como la evaluación de competencias implica que la persona evaluada se enfrente al reto de la selección, combinación, integración y movilización de conocimientos, habilidades, estrategias, actitudes, entre otros recursos internos, para afrontar o resolver de manera apropiada una situación propia de su ámbito profesional, el portafolio al recuperar piezas de evidencia o producciones de distinta índole, permite dar cuenta del nivel de desempeño alcanzado de una competencia. “Pero quizá lo más interesante es que permiten la retroalimentación constructiva y crítica tanto del aprendizaje como del proceso formativo y fomentan la reflexión del docente sobre su trabajo” (Díaz Barriga, 2010 citada por Pérez Rendón: 2014).

##### **4.9.2.1. Portafolios**

El portafolio es un instrumento de evaluación auténtica, es la recopilación de material diverso que debe reflejar la evolución del aprendizaje de

los estudiantes durante un periodo de tiempo, los productos a incorporar en el portafolio deben mostrar esa evolución y, a juicio del autor del portafolio, deben ser representativos de ese avance. El objetivo del portafolio es presentar una muestra del desempeño personal (García-Zabaleta et al., 2020).

Van Tartwijk, Driessen, Van Der Vleuten y Stokking, (2007 en Pérez Rendón, 2014) consideran tres factores principales que determinan el éxito en la implementación de los portafolios: la congruencia entre el objetivo del uso del portafolio, su estructura y contenido; el modelo educativo en el que el portafolio se incorpora; y el soporte que se les proporciona a maestros, estudiantes y directivos, juntamente con la disponibilidad de una infraestructura adecuada.

Constituidos los portafolios, la pregunta que surge es, ¿cómo evaluarlos? O ¿Cómo sacar conclusiones de ellos? Una respuesta inmediata es: usando las rúbricas.

##### **4.9.2.2. Rúbricas**

Para Tardif (2006) las rúbricas son criterios en el marco de la evaluación de rendimientos complejos o de evaluación de competencias. En el campo de los rendimientos complejos, se trabaja en cuatro categorías: global u holística, analítica y general, analítica y específica y procedimental; con el objeto de emitir un juicio de valor de un rendimiento respecto a estándares, distinguiendo niveles de rendimiento en términos cualitativos, recurriendo a elementos considerados esenciales.

En el marco de la evaluación de competencias, se las construye a partir de un modelo cognitivo de aprendizaje y se usan para determinar el dominio de recursos internos y externos, comprendiendo a los movilizables y

combinables y a los movilizados y combinados, según términos cualitativos, recurriendo a dimensiones juzgadas esenciales y que estén referidas a justeza, potencia y amplitud.

Estas rúbricas delimitan las situaciones de aplicación de las competencias y se construyen de manera progresiva; contendrán dimensiones, situaciones, parámetros y niveles de dominio y descriptores; las dimensiones que corresponden a indicadores de desarrollo; los parámetros que corresponden al dominio de los recursos, destacando que los descriptores son esencialmente cualitativos, haciendo énfasis en aprendizajes críticos. Las rúbricas no son listas de cotejo (Guibert y Lera-López, 2020).

Para Tobón, Rial, Carretero y García (2006) citados por Díaz Rendón (2014. pág. 28) “Una rúbrica, en la evaluación basada en competencias, es una matriz de valoración que se emplea con el fin de determinar el grado en el cual una persona tiene una determinada competencia o parte de ésta, mediante el análisis de evidencias a partir de indicadores de desempeño y sus correspondientes niveles de logro. De acuerdo con esto, las rúbricas permiten determinar cómo se desempeña un estudiante ante una actividad o problema con base en criterios, permitiendo definir un nivel de ejecución” Estos indicadores responden a tres preguntas básicas: ¿cuál es la progresión observable en la trayectoria de desarrollo de cada competencia?,

¿cómo se manifiesta esta progresión?, ¿qué es lo que ha suscitado la progresión observada durante la formación?

Los indicadores de desarrollo deben expresar los aprendizajes críticos que caracterizan las etapas de desarrollo de una competencia según un modelo cognitivo de aprendizaje. Por ello, la selección de situaciones de evaluación se la realiza basándose en el modelo cognitivo de aprendizaje y tomando en cuenta su nivel de complejidad, su nivel de dificultad y su nivel de familiaridad.

Los indicadores de desarrollo están emparentados con los estándares y no son rúbricas de desarrollo que presentan adiciones de elementos de un nivel a otro, tampoco escalas descriptivas que denotan la orientación comportamentalista con predominancia cuantitativa expresada por frecuencias o cantidades que dan lugar a listas enciclopédicas, como se realiza en la evaluación tradicional por objetivos (Tardif; 2006; Guibert y Lera-López, 2020).

Diversos autores destacan la importancia de mostrar los niveles de desarrollo en términos positivos y exigen que se pueda describir cada nivel de desarrollo según sus propias características (Ver tabla 4.04).

Al evaluar el desarrollo de las competencias,

**Tabla N° 4.04 Indicadores de niveles de dominio**

Fuente: (Tobón, S. Pimienta, J. y García, J. 2010 p.80).

Nivel de Dominio	Características
Nivel inicial receptivo	Tiene nociones sobre el tema y algunos acercamientos al criterio considerado. Requiere apoyo continuo
Nivel básico	Tiene algunos conceptos esenciales de la competencia y puede resolver problemas sencillos
Nivel autónomo	Se personaliza de su proceso formativo, tiene criterio y argumenta los procesos
Nivel estratégico	Analiza sistémicamente las situaciones, considera el pasado y el futuro. Presenta creatividad e innovación.

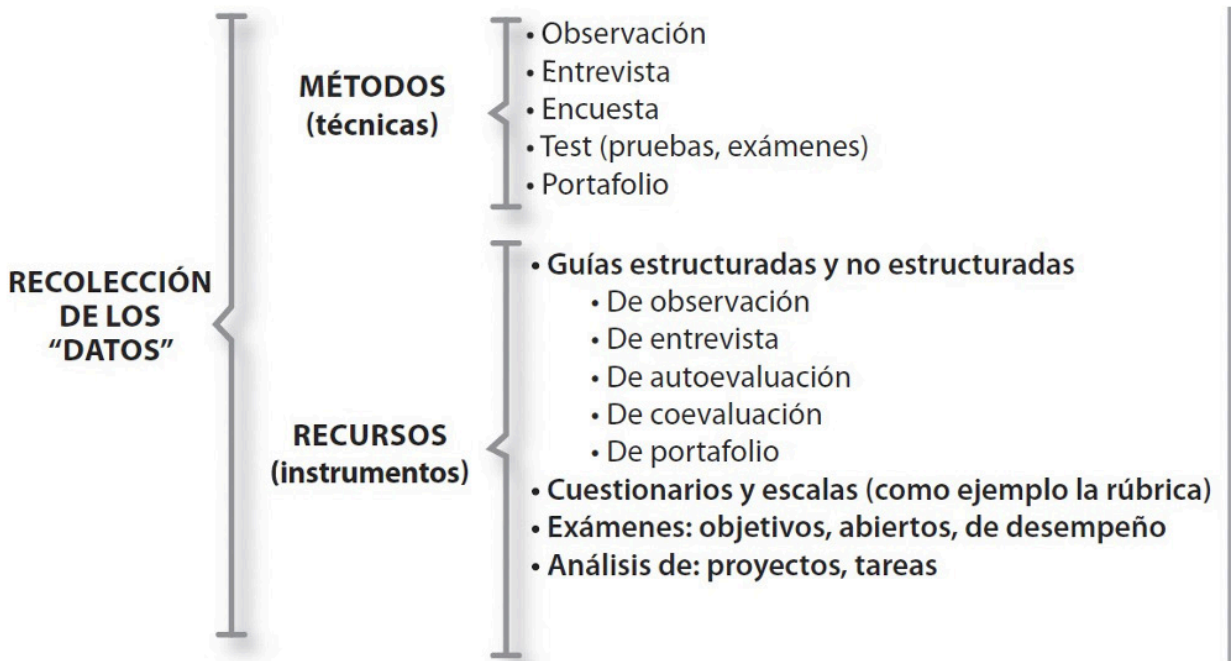
los criterios consideran las tres dimensiones de la competencia. Es común en el enfoque basado en competencias, trabajar en función de lo que serán luego los criterios de evaluación: conceptos y teorías por aprender, habilidades procedimentales, y actitudes y valores. Esta vinculación de las competencias con las pautas de evaluación (criterios de desempeño y a evidencias, las cuales se obtiene dentro del mismo proceso de formación) marca el proceso educativo y le da su carácter integrador. (Tobón,

et. al. 2010, p.14).

Siguiendo la línea de Tardif, indicada más arriba, Tobón hace un resumen de métodos y recursos para la recolección de datos de evaluación para el enfoque basado en competencias; lo que Bouvy T. y de Theux denominan la estrategia de recolección de información como puede observarse en la **figura 4.03**.

**Figura N° 4.03 Cuadro sinóptico de métodos y recursos para la recolección de datos en la evaluación**

*tFuente: (Tobón, et. al. 2010, p.81).*



La rúbrica, entonces, constituye el instrumento para tomar las decisiones, el punto 5 de Bouvy y de Theux. La evaluación del nivel de desarrollo de las competencias de las personas es, como lo afirman los autores que tratan el tema, parte esencial de la formación y la recolección de evidencias se la realiza durante el proceso educativo.

La evaluación es parte esencial del proceso de desarrollo de las competencias porque facilita la autorregulación de los estudiantes y porque, en el fondo, el proceso educativo es un proceso de evaluación permanente (Ponce López et al., 2020).



#### 4.10. A MODO DE SÍNTESIS

Las concepciones sobre aprendizaje han cambiado profundamente en las últimas décadas, reconocimiento de manera explícita que éste se produce en todos los espacios de interacción del ser humano, por lo que no puede limitarse a aquello que se desarrolla bajo una estructura formal de educación. Por ello, se definen también como importantes los aprendizajes no formales y los informales, cada uno con sus características, ventajas y desventajas. Este reconocimiento requiere de herramientas que permitan establecer puentes entre lo formal y los otros tipos de aprendizaje, por ello nacen los MNC que comienzan a generalizarse en todos los países, identificando niveles y competencias, capacidades y habilidades para cada nivel, desde los primeros aprendizajes correspondientes a primaria, hasta el nivel de doctorado.

Asimismo, estos aprendizajes pueden entenderse desde el enfoque de FBC, por lo que este capítulo explora también un poco

de la historia de este enfoque, los modelos de razonamiento que han ido evolucionando para hacerse cada vez más holísticos y críticos, las características del enfoque y sus impactos a nivel social, institucional y personal. También se ha desarrollado la evolución de este enfoque en Bolivia y las transformaciones que han concluido con un modelo académico para todo el SUB que se basa en la formación de competencias.

Finalmente, se presentan las características del enfoque de FBC desde la perspectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje; es decir, que se explora cómo se expresa este enfoque en el currículo, la didáctica y la evaluación. Se hace especial énfasis en este último aspecto por estar directamente vinculado con los procesos de VAP, identificando instrumentos de evaluación de aprendizajes como el portafolio, las rúbricas y todo ello relacionado a niveles de formación que permiten identificar el grado de apropiación de una competencia determinada.

---

# CAPITULO 5

## RECONOCIMIENTO, VALIDACIÓN Y ACREDITACIÓN DE APRENDIZAJES PREVIOS

Este capítulo presente un análisis de la situación de la conceptualización de los procesos de reconocimiento, validación y acreditación de aprendizajes previos, su situación en diferentes países del mundo, el contexto de estos procesos en Bolivia y la instrumentación necesaria para que estos procesos se lleven a cabo bajo estándares de calidad que garanticen que la certificación que se otorga cubra realmente los aspectos previstos del desarrollo de las competencias evaluadas.

### **5.1. ¿QUÉ ES EL RECONOCIMIENTO, VALIDACIÓN Y ACREDITACIÓN DE APRENDIZAJES PREVIOS?**

Las personas aprenden en todo momento, en el trabajo, en el día a día, en el hogar y hasta en los momentos de ocio. Este aprendizaje es clave en los procesos de desarrollo personal por lo que el reconocimiento de dicho aprendizaje valoriza los logros de la ciudadanía y su potencial contribución social, además de luchar contra el desempleo. Si no se promueve esta visibilización, se subutiliza el talento y los recursos humanos de la sociedad. Por consiguiente, los resultados del aprendizaje de jóvenes y adultos en el curso de su vida en contextos no formales e informales necesitan ser hechos visibles, evaluados y acreditados (UNESCO, 2012, pág. 3). Se trata de que las habilidades y competencias adquiridas a través de procesos de aprendizaje no formal e informal puedan reconocerse, tanto en fracciones parciales de certificaciones con grado académico o como certificaciones completas. Estas certificaciones describen los logros detalladamente enriqueciendo los grados y transformando los programas de estudio en propuestas más personalizadas (Brauer, 2020).

La UNESCO reconoce esta potencialidad y promueve entre sus países miembros la necesidad de generar aproximaciones sistemáticas a los procesos de validación y reconocimiento de

aprendizajes no formales o informales. De la misma manera, en la Unión Europea, el Consejo Europeo instruye a todos los miembros que desarrollen los mecanismos necesarios para que el 2018 cualquier persona pueda identificar y documentar sus aprendizajes y, si así lo desea, poder evaluarlos y certificarlos (UNESCO, 2012; CEDEFOP, 2015<sup>a</sup>; CEDEFOP, 2019).

Para alcanzar estas metas, se han definido líneas guía para que todos los países miembros sigan un procedimiento similar para el Reconocimiento, Validación y Acreditación (RVA) de los aprendizajes previos. Las mismas que permiten direccionar las iniciativas particulares y nacionales en aspectos críticos que deben ser considerados en el proceso de manera que éste sea totalmente funcional. Cada componente está vinculado a los otros, de tal forma que combinados se constituyen en una base sólida y coherente para la validación de los aprendizajes no formales e informales. Sin que estas líneas guía se constituyan en un instrumento rígido, ya que cada contexto debe apropiarse de las mismas y esforzarse para construir soluciones sustentables. Se trata de la definición e implementación de políticas gubernamentales e institucionales que sean de beneficio a todos los involucrados facilitando la empleabilidad: los adultos que pueden validar sus aprendizajes previos, los proveedores de procesos de RVA, los empleadores que requieren personal cualificado y certificado, asociaciones de trabajadores aliados a alguno de los anteriores y para los Estados, que deben velar por el bienestar de sus ciudadanos y de la economía (Singh y Ehlers, 2019)

Sin embargo, cierto escepticismo aún existe respecto a la equivalencia de una certificación de aprendizajes formales, y aquella lograda a través del reconocimiento de los aprendizajes no formales e informales. Este escepticismo está vinculado a respuestas y procedimientos

erróneos en tanto se parte de estándares pobremente definidos y no difundidos y transparentes, estándares débiles en cuya construcción no se ha promovido la participación de todos los actores involucrados, estándares descontextualizados e irrelevantes o la diferenciación de aquellos utilizados en la educación formal respecto a los utilizados en los procesos de validación, lo que de hecho indica un nivel de discriminación implícito. (CEDEFOP, 2015a; Andersson, Halttunen y Nistrup, 2017).

Esto ha llevado a la necesidad de definir procedimientos de aseguramiento de la calidad que respondan a los siguientes cuestionamientos:

*¿Es necesario que los logros de aprendizajes validables sean los mismos u otros equivalentes a aquellos utilizados en la educación universitaria formal, y cómo afecta esto su valor y capacidad de circulación?*

*¿Están las disposiciones respecto a los procesos de validación vinculados a acuerdos que garanticen la calidad? ¿Cómo influye esto en cuanto a la confiabilidad y credibilidad del proceso?*

*¿Qué medidas se han tomado para fortalecer las competencias profesionales del personal que desarrolla los procesos de validación?*

*¿Cuál es el papel de la validación de aprendizajes previos dentro de los sistemas de educación y formación profesional, su relación con el mercado de trabajo y con el sector voluntario?*

Es necesario trabajar aún sobre estas preguntas. Para ello los procesos de evaluación y su calidad son fundamentales por lo que deben partir de la

definición de los logros de aprendizaje esperados y la utilización de técnicas y estrategias que vayan más allá de las evaluaciones tradicionales. Lograr que la evaluación se concentre en la posibilidad de formar y apoyar los procesos de aprendizaje, además de utilizar las tecnologías de la información y la comunicación cada vez más presentes. La apertura a procesos de validación debe partir de estos principios en su evaluación y utilizar herramientas y procesos caracterizados por su transparencia permitiendo la comparación de las mismas entre países a través de sistemas de créditos comparables. Esto permitiría que el conocimiento, las habilidades y las competencias de una persona sean fácilmente comprendidas y reconocidas en diferentes contextos (CEDEFOP, 2012; CEDEFOP, 2019b)

## **5.2. VALIDACIÓN DE COMPETENCIAS EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

La validación de competencias o logros de aprendizaje en la educación superior está vinculada, como ya se ha visto, a los niveles 6 a 8 de los Marcos de Cualificación.

La validación trata de visibilizar la riqueza y diversidad de los aprendizajes de las personas, sin importar en qué contexto fueron adquiridos (formal, no formal o informal). Estos aprendizajes que son en general ignorados por la sociedad y sus instituciones. También trata de dar valor a estos aprendizajes, a través del reconocimiento formal de parte de una institución habilitada de los mismos, lo que permite al individuo transitar del aprendizaje no formal o informal, hacia el formal mediante una certificación oficial (CEDEFOP, 2015a). Estos aprendizajes deben ser evaluados en función de un estándar de referencia predefinido y una metodología de evaluación pertinente también preestablecida (UIL, 2012; CEDEFOP, 2015b). Por ello, y bajo las definiciones de la UNESCO, se trata del

“Reconocimiento, Validación y Acreditación” (RVA) de los aprendizajes no formales e informales desde una perspectiva de propósitos multidimensionales que buscan tanto el acceso formal al sistema de formación profesional, la posibilidad de abrir opciones mejores laborales, así como a lograr que estas competencias y aprendizajes sean visibles (CEDEFOP, 2015b).

Es decir, que pese al dominio de las instituciones de educación superior en los procesos de la Validación de Aprendizajes Previos (VAP), no se trata únicamente del reconocimiento para la obtención de un título académico, pues este reconocimiento tiene un valor importante también en términos de empleabilidad y desarrollo personal. De esta manera, si el objetivo es abrir un camino alternativo a la certificación profesional, los estándares utilizados en la educación formal deben ser los mismos a partir de los cuales se evalúan los aprendizajes no formales e informales. De lo contrario, se generaría una situación de discriminación entre títulos obtenidos de una manera y los otros.

Considerando que este es un fenómeno mundial, los diferentes países y sistemas educativos han definido los procesos de validación desde distintas perspectivas y bajo distintas denominaciones, todas ellas apuntando a la apertura de los sistemas educativos formales hacia el acceso de estudiantes no tradicionales con otras características, expectativas, experiencias, necesidades, etc. Por ello, este acceso, se constituye en un desafío importante para las instituciones de educación superior, en tanto deben modificar sus líneas de acción tradicional para acoger a estos otros estudiantes.

Entre las denominaciones encontradas (Singh, 2015), están:

*Accreditation of Prior Certificated Learning (APCL): Reino Unido*

*Accreditation of Prior Experiential Learning (APEL): Reino Unido*

*Assessment of Prior Learning (APL): Reino Unido*

*Credits for Prior Learning (CPL): Estados Unidos*

*Prior Learning Assessment and Recognition (PLAR): Canada*

*Recognition of Current Competency (RCC): Nueva Zelanda*

*Recognition of Non-Formal and Informal Learning (RNFIL): OECD*

*Recognition, Validation and Certification of Competences (RVCC): Portugal*

*Recognizing Prior Learning (RPL): Sud África*

*Recognizing, validating and Assessment (RVA): UNESCO*

*Validation des acquis d'experience (VAE): Francia*

*Validation of Non-formal an Informal Learning (VNFIL): Unión Europea*

*Validation of Prior Learning (VPL): Dinamarca y Países Bajos*

Esta variedad de denominaciones solo evidencia la variedad de visiones encontradas en el mundo para un mismo fenómeno, pero también la consonancia hacia una meta común, que es esta visibilización mencionada anteriormente, así como la necesidad de crear un lenguaje común entre el mundo de la formación y el mundo del trabajo. En el mundo de la formación,

tradicionalmente la certificación se obtiene a la culminación de un programa, desde esta nueva perspectiva, la certificación es el resultado de un proceso de evaluación y validación brindado por una entidad competente que determina si un individuo ha alcanzado los logros de aprendizaje respecto a un estándar predefinido (CEDEFOP, 2015b).

La vinculación entre los Marcos de Cualificación y los procesos de validación se han ido desarrollando de manera progresiva en todo el mundo. En Europa el 2010 había 12 países que ofrecían alternativas concretas para esta validación, el 2014 ya eran 20.

Sin embargo, este fenómeno no es únicamente europeo, una experiencia sobresaliente es la de la República de Corea que ha establecido el *Academic Credit Bank System (ACBS)*, el mismo está totalmente introducido en el sistema educativo y consiste en un proceso de asesoramiento, documentación de evidencias y otorgación de títulos académicos de aprendizajes tanto formales, no formales e informales sin discriminación alguna a nivel de grado universitario (Licenciatura). Los títulos son conferidos por el Ministerio de Educación y tienen la misma equivalencia respecto a aquellos obtenidos a través de la educación formal (CEDEFOP, 2015b, Singh, 2015).

Otras experiencias relevantes, pueden encontrarse en Dinamarca, país en el que cualquier persona que hubiere culminado su formación escolar básica y que sea mayor de 18 años, puede solicitar a una institución de educación superior que evalúe sus aprendizajes previos, de tal manera que obtenga el reconocimiento de sus competencias previas y pueda continuar su ciclo de formación en consecuencia (Yang, 2015).

Esta es una de las características que se ha modificado más significativamente en el tiempo. Tradicionalmente la formación primaria y secundaria fue, en los inicios de la validación de aprendizajes previos, los niveles de mayor aceptación y búsqueda, particularmente en poblaciones adultas. Sin embargo, a medida que la sociedad y los sistemas económicos se van modificando y complejizando, requieren de un rango más amplio de tipos de cualificación. De ahí que se llegó a la formación técnica/vocacional y, hoy en día, también la educación superior. Todo ello, obliga a considerar y repensar los propios objetivos de estos niveles, propósitos y, sobre todo, la población meta hacia la cual dirigen sus esfuerzos.

De esta manera, el RVA, no sólo trata del reconocimiento de estudiantes o potenciales estudiantes de sus conocimientos, sus habilidades y sus competencias con el fin de potenciar el desarrollo personal de cada individuo, para mejorar su empleabilidad y su cohesión social, sino sobre todo de afectar desde esta perspectiva a la construcción de itinerarios de formación progresivos en los sistemas de formación profesional, a contribuir al desarrollo de recursos humanos y al mejoramiento de la empleabilidad y favorecer a la inclusión social la reducción de la pobreza y el empoderamiento de las poblaciones tradicionalmente marginadas (Yang, Schneller, y Roche, 2015).

Sin embargo y pese a todo el avance logrado en la última década en términos de reconocimiento de aprendizajes previos, aún existen países que carecen de Marcos de Cualificación y políticas nacionales que permitan el reconocimiento de estos aprendizajes, más difícil aún, es que en estos países este reconocimiento sea equivalente a los aprendizajes obtenidos a través de sistemas de formación tradicional; y este es un desafío a la educación tradicional formal que se torna obsoleta y con una limitada

capacidad y flexibilidad en sus respuesta a las demandas sociales (Yang, 2015).

Es importante clarificar qué es lo que se evalúa cuando se habla de reconocimiento de aprendizajes previos o logros de aprendizajes. Se trata de identificar a través de procesos rigurosos aquello que las personas conocen y saben hacer al finalizar un proceso formativo, sea éste formal, no formal o informal. Esto permite separar los procesos de enseñanza y aprendizaje y considerar la evaluación desde una perspectiva más amplia y rigurosa, acorde a las características de cada persona y al desarrollo de sus competencias. Son cada vez más los adultos que pueden y desean que sus competencias sean reconocidas y calificadas para continuar su formación. Esto requiere consideraciones particulares en el momento de seleccionar los instrumentos de evaluación de esas competencias, ya que es preciso dejar atrás la visión de un único tipo de estudiante y pensar en la evaluación de sus aprendizajes desde una perspectiva más amplia, dejando el monopolio de los exámenes escritos y abriéndose a herramientas como la observación, simulación, evaluación de la práctica “vida real” y así sucesivamente. (CEDEFOP, 2015b; CEDEFOP, 2019).

### **5.2.1. Antecedentes sobre el reconocimiento del aprendizaje no formal e informal en el mundo**

En este acápite se presentan algunas experiencias relevantes que se están produciendo en distintas regiones y países del mundo. No se trata de ser exhaustivo en el desarrollo de estas experiencias, pero sí de mostrar aquellas que son referente para otras, ya sea por su alcance, metodología o normativa.

### 5.2.1.1. Europa

En Europa es donde se encuentran más de estas experiencias, dado que cuenta con mayor antigüedad y desarrollo normativo al respecto. A continuación, se describen algunas de ellas:

- **Alemania.** El reconocimiento de los aprendizajes previos permite el acceso a la educación superior universitaria, aunque cada estado define sus propias políticas; sin embargo, ha desarrollado en todas sus regiones un sistema bien desarrollado que previene que los estudiantes que han alcanzado un nivel de logros de aprendizaje pierdan la conexión con el sistema formal. Esto busca facilitar a las personas a lograr mayores niveles de certificación. Incluso, personas con experiencia laboral, pueden certificar estudios generales que les permiten ingresar a estudios superiores a través de lo que se denomina “*Second Chance Education*” y que facilita la continuación de un proceso de aprendizaje caracterizado como no formal. Un sistema de créditos está siendo desarrollado, el mismo permitiría acortar los periodos de estudios, esta iniciativa se titula: *Credit for vocational competences towards higher education study programmes* (Créditos por competencias técnicas hacia programas de educación superior).

Para ello, desde el gobierno federal, se designó un grupo de trabajo que tuvo como tarea la elaboración y gestión del Marco Nacional de Cualificaciones vinculado al EQF

Sin embargo, existen reparos en cuanto a hacer comparables los certificados obtenidos de manera formal y aquellos que provienen del RVA, pues existe la preocupación respecto a la calidad en

tanto los estándares de exigencia podrían no ser los mismos. Por lo que se requiere un sistema de clasificación de todos los aprendizajes y su estandarización (Yang, 2015; CEDEFOP, 2019).

- **Dinamarca** Como ya se ha mencionado antes, a partir de la Ley 556, desde 2007 es posible el reconocimiento de los aprendizajes previos tanto no formales como informales. Cualquier adulto mayor de 18 y que haya logrado un mínimo de educación básica tiene el derecho de solicitar a una institución de formación la evaluación de sus aprendizajes previos de manera que pueda obtener el reconocimiento de sus competencias y pueda continuar su formación en el sistema educativo. Este proceso está relacionado con el desarrollo de *My Competence Portfolio* que se constituye en una herramienta de documentación que le permite a cualquier persona mantener una visión general de sus aprendizajes y de las habilidades desarrolladas, particularmente si se encuentran vinculados a procesos de formación continua o en educación de adultos y requieren de una evaluación de competencias. Las instituciones empleadoras interesadas en la promoción de la evaluación de los aprendizajes previos también tienen acceso a este portafolio. (Yang, 2015).

- **Francia** Uno de los primeros países en definir un marco de cualificaciones, el mismo está orientado únicamente a cualificaciones técnicas y profesionales, las que están vinculadas directamente a la educación formal.

Los métodos de evaluación utilizados en Francia son principalmente dos. El primero es el método declarativo en el

cual, a partir de una solicitud escrita, en la que el postulante describe las actividades desarrolladas y vinculadas a la titulación a la que está postulando, debe analizar muy claramente las experiencias que le han permitido desarrollarse en este campo. Toda la documentación que demuestre lo que describe es anexada al portafolio. El otro método, pero menos utilizado, es la simulación de situaciones problema reales y vinculadas a la práctica de la disciplina cuyo título se busca.

Pese a todo este desarrollo, se ha presentado cierto nivel de resistencia en las instituciones de educación superior para validar las experiencias adquiridas, en tanto se considera que el conocimiento teórico podría verse comprometido. Sin embargo, se deben realizar esfuerzos para evitar que el RVA, que se desea sea la piedra angular del aprendizaje a lo largo de la vida, se vea confinado a los niveles más bajos del sistema educativo. (*Centre for Lifelong Learning Services*, 2015; Yang, 2015, CEDEFOP, 2015b; CEDEFOP, 2019).

- **Noruega** Ha desarrollado un marco de cualificaciones directamente vinculado al proceso de Bolonia, además de relacionarse con el EFQ. De esta manera, todos los exámenes públicos han sido incluidos en el marco nacional de cualificaciones hasta el 2012.

La experiencia hasta la fecha demuestra que las personas que desean obtener una certificación en general provienen de las áreas financieras, en tanto tienen varios años de experiencia en este campo, pero sin educación y el reconocimiento formal. Esta validación permite la movilidad laboral con mejores salarios y condiciones laborales, así como el acceso a la educación

superior y a una mejor integración social en tanto llegan a tener mejores oportunidades siendo que antes del RVA eran una población excluida del aparato productivo (Yang, 2015).

Asimismo, Noruega está desarrollando normas generales para la validación de aprendizajes previos, por ejemplo, en relación con planes de estudios nacionales o a las demandas laborales y su descripción, de tal manera que se trate de un sistema transparente que puede ser reconocido por todos los actores involucrados para garantizar la calidad del mismo. El proceso consta de los siguientes pasos: 1) Información y orientación, 2) Descripción / mapeo de competencias, incluida la documentación procedente de aprendizajes no formales e informales y de la práctica del trabajo, 3) Evaluación y validación y 4) Reconocimiento de competencias y acreditación. Cada paso debe ser definido, descrito y registrado. Es responsabilidad de las autoridades locales inscribir a todos los postulantes que han pasado por un proceso de validación por sobre el nivel de secundaria en un sistema digital de registro nacional, lo que se publica anualmente en *The Vox Mirror* (Yang, 2015).

- **Países Bajos** Se encuentran trabajando en la formulación del derecho a que cualquier persona pueda obtener un “Certificado de Experiencia” en un determinado campo. Todos los institutos secundario-técnicos están obligados a generar planes para la validación de aprendizajes no formales. Sin embargo, la admisión de estudiantes que ingresan a universidades a través de APL se constituye en una práctica cada vez más común (Yang, 2015; Duvekot, et.al., 2020).



- **El Reino Unido** Fue también uno de los primeros países en introducir la práctica del APL y de vincular con claridad su marco nacional de cualificaciones con el sistema de formación técnica y profesional (Yang, 2015). Ya desde la década de los 80 del siglo pasado la búsqueda de justicia social y la inclusión de adultos en el sistema educativo, incluyendo la educación superior, llevó a Inglaterra, Irlanda, Escocia a desarrollar mecanismos acreditación de aprendizajes experienciales previos (APEL).

El sistema de APL se focaliza en la educación superior, permitiendo que personas que tienen conocimientos relevantes en un área, pero no han logrado una certificación al respecto, puedan obtener este reconocimiento. Se considera muy enfáticamente que se trata de una decisión académica, cuyo proceso debe ser llevado a cabo con un alto grado de transparencia, justicia y rigurosidad (Singh, 2015; Duvekot, et.al., 2020).

### 5.2.1.2. Asia

Este continente, aunque inició después de Europa las transformaciones educativas y la aceptación del RVA como una opción para desarrollar los principios del aprendizaje a lo largo de la vida, algunos países hoy son referente del potencial que puede tener y de los procedimientos de cómo implantarlos en el sistema educativo.

- **República de Corea** Uno de los países más emblemáticos en cuanto al RPL a través del ya mencionado ACBS, que desde 1999 facilita el RPL. Los títulos obtenidos a través de este sistema son considerados equivalentes a los logrados a través de formación profesional tradicional y no debe existir ningún tipo de discriminación

al respecto. Incluso antes de la existencia del ACBS, el gobierno coreano había ya establecido la base legal para la obtención de certificados a nivel licenciatura a través de programas de auto-formación y aprendizaje autodirigido. Asimismo, instituciones acreditadas por el Ministerio de Trabajo pueden también conceder créditos dentro del sistema de ACBS (Singh, 2015).

De esta manera, cualquier ciudadano puede ser seleccionado para el desarrollo de los recursos humanos de su comunidad o de su empresa a través del RVA y el gobierno se responsabiliza de diseñar su itinerario de aprendizaje en una institución de educación superior (Yang, 2015).

- **Japón** Pese a todo su desarrollo, Japón se encuentra rezagado respecto a la tendencia mundial, puesto que aún carece de un marco de cualificaciones que le permita promover el aprendizaje permanente, así como satisfacer las necesidades de los estudiantes adultos de la sociedad del conocimiento globalizado de hoy. (Yang, Schneller, y Roche, 2015). Actualmente, se encuentra desarrollando el denominado "Ranking de Carreras Profesionales" que permitirá vincular los logros de aprendizaje y las certificaciones profesionales.

Sin embargo, ha desarrollado diferentes mecanismos para el reconocimiento de los aprendizajes previos como la normativa que abre la posibilidad de que universidades y escuelas superiores pueden intercambiar créditos con los centros de formación profesional. Esto también permitió a algunas instituciones de educación superior puedan otorgar créditos a los aprendizajes logrados a través de experiencias no formales e informales (Yang, Schneller, y Roche, 2015).

Ya desde 1990 se formuló la Ley de Promoción de Aprendizaje Permanente, así como otras leyes que permiten el reconocimiento de aprendizajes logrados a través de actividades no formales e informales y que ofrecen una amplia gama de oportunidades para acceder a los servicios de educación universitaria (Singh, 2015).

Asimismo, existe ya hace tiempo, la posibilidad de lograr una certificación de educación secundaria a través de evaluaciones que reconocen aprendizajes logrados en espacios no formales o informales, lo que permite a estas personas no sólo lograr el título de bachiller, sino también continuar estudios superiores (Yang, 2015).

### 5.2.1.3. África

África presenta algunos ejemplos relevantes en términos de RVA pero, como otras regiones de países emergentes, aún falta mucho para que estos lineamientos se hagan cada vez más presentes.

- **Sudáfrica** Ha trabajado desde el análisis de los logros de aprendizaje en términos de su capacidad para promover la calidad en los programas de educación y formación y para mejorar la transparencia entre las partes interesadas. Sin embargo, una dificultad en este aspecto es la sobre especificación y fragmentación en unidades estándar. Asimismo, se considera el sistema sudafricano como un mecanismo altamente centralizado pero capaz de reconocer iniciativas particulares sobre RVA dirigido a diferentes poblaciones particularmente vulnerables, lo que fortalece los principios subyacentes de movilidad y progresión social que reparan la discriminación histórica. Esto muestra cómo el RVA está fuertemente vinculado a

las políticas post apartheid.

Asimismo, Sudáfrica se encuentra aplicando un sistema de formación basado en la industria que se lleva a cabo en el lugar mismo del trabajo. Para el 2010, se habían otorgado 7.067.688 certificados a partir de este sistema. Parte de una política que busca desarrollar las habilidades del país, contribuyendo a tener una mano de obra mejor educada, más hábil y más trabajadora. El RVA también facilita la identificación de la falta de capacidades que pueden ser compensadas desde la educación y la formación (Samuels 2013, en Singh, 2015).

### 5.2.1.4. Norte América

Dos de los países más importantes en cuanto a calidad de la educación superior son Estados Unidos y Canadá, por tanto, lo que estos países hagan, sus decisiones, conflictos, avances y proyecciones, puede ser de gran relevancia para otros, particularmente para aquellos más vinculados por geografía, economía o desarrollo cultural.

- **Estados Unidos** Aún no ha desarrollado un marco nacional de cualificaciones. Sin embargo, existe una propuesta para crear un marco nacional para la educación basada en competencias, particularmente en educación postsecundaria, que incluirá certificaciones para aprendizaje logrados tanto en el espacio laboral como profesional (CEDEFOP, 2015b). Esta propuesta se encuentra fuertemente sustentada en organizaciones industriales como Departamento de Empleo y Formación para la Administración del Trabajo (ETA), la Asociación Nacional de Fabriles (NAM) y otras que buscan desarrollar los conocimientos, habilidades y capacidades

para un desempeño profesional exitoso (Yang, 2015), así como en organizaciones que promueven el RVA dentro de movimientos que buscan la justicia social y la participación de la población adulta, su inclusión y acceso a la educación superior, organizaciones tales como el *Council for Adult and Experiential Learning* (CAEL).

Para ello, ha generado distintas organizaciones y servicios que tienen como objetivo motivar a las personas con bajos niveles educativos a mejorar su realización educativa a través de itinerarios formativos que les permita mejorar su desempeño laboral. Esta política tiene poblaciones meta concretas como: migrantes, jóvenes en riesgo, adultos con bajos niveles educativos, personas con discapacidades y aprendices del idioma inglés (Dann-Messier, 2011 en Yang, 2015).

En términos de inversión, Estados Unidos gasta aproximadamente 772 mil millones de dólares anuales en la educación posterior a la enseñanza secundaria, y la mayor parte de este gasto está financiando el aprendizaje que se produce fuera de las aulas de las instituciones de educación formal (Carnevale, Smith, y Strohl 2010 en Ryu, 2013). Proporcionar a los adultos la oportunidad de certificar esos aprendizajes resulta una forma lógica de utilizar esa inversión. Mejorando la comprensión del proceso de revisión de créditos y los métodos de evaluación de aprendizajes previos, las instituciones pueden poner en práctica nuevas formas para que esas experiencias de aprendizaje previo permitan la consecución de los requisitos de graduación; por ejemplo, que los estudiantes completen tareas complementarias a los aprendizajes reconocidos para lograr la certificación de un curso determinado (Ryu, 2013).

Sin embargo, la falta de información clara y coherente sobre CPL dificulta que estudiantes no tradicionales utilicen este mecanismo para acelerar sus procesos de formación y de titulación. Estas dificultades se traducen en un proceso que no siempre es transparente y directo y que puede incrementar el costo y el tiempo necesario para obtener un título. La variabilidad o inconsistencia en cuanto a políticas y prácticas en las instituciones, así como la carencia de información y servicios de apoyo precisos y suficientes para los adultos que buscan una universidad o un programa que reconozca aprendizaje previo, dificultan o disuaden de aplicar a un proceso de CPL (Ryu, 2013; CEDEFOP., 2020).

● **Canadá** Tampoco ha desarrollado un marco nacional de cualificaciones; sin embargo, hace más de 20 años ejecuta el programa para la Evaluación y el Reconocimiento de los Aprendizajes Previos (PLAR por sus iniciales en inglés *Prior Learning Assessment and Recognition*), vinculado al sistema educativo, éste como una iniciativa gubernamental para incrementar y mejorar la calidad de la oferta de trabajo a través de la formación continua y acelerada, especialmente pensando en la población migrante que tiene una de las tasas más altas en todo el mundo y en la población indígena (Singh, 2015).

En este marco, ha desarrollado la Asociación Canadiense para la Evaluación de los Aprendizajes Previos (CAPLA por sus iniciales en inglés *Canadian Association for Prior Learning Assessment*). Esta organización ha promovido que la mayoría de los *Colleges* y algunas universidades ofrezcan PLAR para poblaciones vulnerables a través de la comparación

de estos aprendizajes con los estándares definidos por la Comisión Canadiense para la UNESCO. Ocho universidades participan del PLAR y todas ellas hacen especial énfasis en el asesoramiento y guía a los postulantes durante el proceso, en la aplicación de métodos basados en la construcción de portafolios o inclusive en la posibilidad de pasar un curso específico que prepare a los candidatos en la construcción de estos portafolios (Singh, 2015).

#### 5.2.1.5. Centro y Sud América

Esta región tiene avances muy incipientes respecto al RVA de aprendizajes previos no formales e informales. Ningún país ha desarrollado marcos nacionales de cualificación, por lo que sólo se mencionarán algunas experiencias o búsquedas que los países mencionados han desarrollado.

- **México** Es el país de la región que mayor desarrollo ofrece en este sentido. Ha trabajado en temas como: la formación en el trabajo, la evaluación y la certificación de los trabajadores, la identificación de sectores estratégicos para enfatizar la formación en los mismos y el ajuste del currículum a las necesidades del contexto a través de la definición de estándares de competencias.

Posee el Sistema Nacional de Competencias, el cual ha creado el Concejo Nacional para la Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER). Esta entidad es la responsable estratégica del registro y la asistencia de las iniciativas de los distintos sectores laborales, del registro de nuevos estándares de competencia desarrolladas por estos comités, de la acreditación de entidades

de certificación y evaluación, de la emisión de certificados de competencia laboral y de asistir técnicamente a todos ellos. Busca empoderar los sectores productivos para definir mejor el capital humano mexicano, construir mecanismos que aseguren la movilidad de los trabajadores mejorando la educación y vinculándola al mundo del trabajo y, rediseñando la estructura de la evaluación y la certificación de competencias.

Las prácticas y los estándares para la evaluación y la certificación son desarrolladas por empleadores, trabajadores, educadores y gobierno en función de las necesidades del sector, garantizando así la pertinencia y la transparencia. El énfasis está en las normas de competencia más que en las calificaciones (Yang, 2015).

- **Brasil** El 2009, el gobierno brasilero crea la Red Nacional para la Certificación Profesional conocida como "RedeCERTIFIC". Esta red se constituye en una política de inclusión social, diseñada para promover el reconocimiento del conocimiento básico, así como aquél desarrollado durante en la vida y en el trabajo (Yang, 2015).

- **Chile** Tiene un modelo tradicional de formación profesional, el cual tiene total autonomía en la otorgación de títulos profesionales. En el caso de la educación básica, existe la posibilidad que aquellas personas que no han participado en estudios regulares o cuyos certificados no son reconocidos puedan tomar un examen para certificar su aprendizaje. Los establecimientos educativos les proporcionan la información necesaria para que puedan someterse a esta prueba (Singh, 2015; Yang, 2015).

Pese a esta realidad, el RVA comienza a introducirse en las industrias y el comercio en tanto se comienzan a gestar mecanismos, como el “Marco de Competencias Laborales, que permitan el reconocimiento de los aprendizajes previos a través del desarrollo de estándares y de certificaciones para competencias laborales.

Para llevar al país hacia una política más clara respecto al RVA, se requiere lograr una articulación tanto horizontal como vertical, más clara al interior del sistema educativo y sus subsistemas, mejorar la pertinencia de la formación respecto a las demandas del conocimiento y socioproductivas del país y lograr que el sistema permita mayor transparencia y comparabilidad internacional (Yang, 2015).

#### 5.2.1.6. Oceanía

**Australia** Ha desarrollado varias políticas macro institucionales, tales como la formalización de los itinerarios formativos entre diferentes contextos de aprendizaje (formal, no formal e informal), establecimiento de créditos académicos y el reconocimiento de los aprendizajes previos (RPL), y el inicio de políticas de inclusión social (Yang, Schneller, y Roche, 2015). A través de las mismas, busca que para el 2020 se haya logrado bajar a la mitad el número de personas entre 20 y 64 años sin una certificación académica, particularmente en poblaciones indígenas tradicionalmente excluidas. Esto sitúa los procesos de RVA más a nivel de educación técnica que profesional orientados por procesos de transferencia de créditos que parten desde: brindar información clara que permita a las

personas identificar si son aptas para un RPL; la identificación de unidades de competencias y la determinación de mecanismos de aseguramiento de la calidad y retroalimentación; la evaluación de las experiencias, los aprendizajes, las habilidades y la validez y confiabilidad de esas evidencias presentadas; su revisión y apelación, y, finalmente, la certificación (Singh, 2015).

#### 5.3. BOLIVIA: EL SISTEMA PLURINACIONAL DE CERTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS

Los trabajadores de Bolivia son profesionales en su trabajo; sin embargo, la mayoría no tiene un aval del Estado que le facilite la movilidad y el reconocimiento de su experticia, a diferencia de aquellos que hubiesen obtenido un título universitario. El Estado tendría que reconocer y certificar lo que las personas saben, sin importar ni cuándo, ni cómo, ni dónde lo hubieran aprendido. Con esa certificación, el/la trabajador/a podría gozar de los mismos privilegios de aquél que ha pasado por una universidad (Ministerio de Educación 2013).

En este sentido, surge en Bolivia el Sistema Plurinacional de Certificación de Competencias (SPCC). El SPCC nació también para hacer que las personas que se certifican puedan incorporarse a los procesos formales de educación. El sistema tubular de formación superior que tiene una entrada única y una sola salida fue cuestionado para abrirse a múltiples entradas y múltiples salidas. Es decir, que las personas que tienen aprendizajes logrados y quieren aprender más, puedan ingresar a los procesos educativos sin tener que repetir todo lo conocido y pudiendo interrumpir su aprendizaje en el momento que consideren, recibiendo también una certificación por ello.

El Ministerio de Educación, el año 2007, con

apoyo de las cooperaciones suiza y holandesa empezó a poner en marcha el proceso de construcción del sistema. Los Viceministerios de Empleo, de Pequeña Empresa y de Educación Superior empezaron a diseñar lo que sería el sistema. Se comenzó con las ocupaciones que el Viceministerio de la Pequeña Empresa había priorizado, se las estandarizó y diseñó los currículos de formación. El 24 de diciembre de 2007 se firmó el convenio entre los tres viceministerios para concretar el sistema.

El Decreto Supremo No. 29876 de fecha 24 de diciembre de 2008 crea el Servicio Plurinacional de Certificación de Competencias, estableciendo el marco institucional para su funcionamiento. Posteriormente, la Ley de la Educación No. 070 “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” reafirma su función estableciendo en su Artículo No. 82 que: “El Estado reconocerá las competencias laborales y artísticas de ciudadanas y ciudadanos bolivianos que desarrollaron competencias en la práctica a lo largo de la vida, a través del Sistema Plurinacional de Certificación de Competencias...” (Gaceta Oficial, 2008).

Un mes y medio después, en Palacio de Gobierno se entregaron los primeros certificados a las personas que aprobaron las evaluaciones que se aplicaron en todo el país. El Presidente del Estado y el Ministro de Educación fueron los encargados de entregar esos certificados a personas que se sintieron reconocidas por parte del país y de un proceso de cambio que les tomaba en cuenta (Ministerio de Educación 2013).

El SPCC se fue consolidando y arraigando en todo el país. El año 2010 fue el año en que el sistema, con estándares, normas, procedimientos y un buen reconocimiento ingresó formalmente al Ministerio de Educación.

El concepto principal sobre el que está

construido el SPCC es el de competencia. Este concepto muy combatido por unos y otros, para el enfoque boliviano es un enfoque ecológico porque considera a la persona como parte de una comunidad y no como un ser aislado. Es un concepto que considera los valores culturales y familiares para considerar si una persona sabe o no encarar una situación laboral. Es, en síntesis, un saber actuar complejo que se apoya en la combinación y movilización eficaces de una variedad de recursos internos y externos dentro de una familia de situaciones laborales.

En sus inicios, administrativamente, dependía del Viceministerio de Educación Superior y Formación Profesional, situación que cambia mediante Resolución Ministerial N°100/2013 de 4 abril de 2013, que dispone el cambio de dependencia del Sistema Plurinacional de Certificación de Competencias al Viceministerio de Educación Alternativa y Especial, encomendando a éste su administración y cumplimiento (Ministerio de Educación 2013).

En ese sentido es que el SPCC, en el marco de las políticas nacionales de desarrollo y ante las necesidades regionales, reorienta su enfoque tradicional dirigido al fomento de la empleabilidad de los diferentes sectores laborales en Bolivia, ampliando su trabajo hacia el apoyo de los sectores productivos estratégicos nacionales con el fin de impulsar el potenciamiento de los procesos de producción, proceso que necesitando la participación activa de diferentes actores estatales cabezas del sector productivo en el Estado fue consolidando la articulación interministerial permitiendo un trabajo adecuado, pertinente y claramente orientado a las potencialidades y vocaciones productivas nacionales y/o regionales.

El SPCC no solo apunta a la generación de desarrollo personal, sino también a la construcción de ciudadanos plenos a través

de procesos de formación complementaria que permitan la concepción y/o acceso a oportunidades equitativas para todas y todos, con pertinencia sociocultural, contribuyendo a la construcción de una sociedad justa, en equilibrio y relación armónica con la naturaleza que sustente el desarrollo regional y nacional para vivir bien (Ministerio de Educación 2013).

La orientación estratégica del SPCC se basa en los lineamientos de articulación tanto del Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo como del Modelo Económico Social Comunitario Productivo que postula el cambio de la matriz productiva primario exportadora del país hacia la producción con mayor valor agregado apoyando a sectores estratégicos, que promueve ingresos y empleo, así como la redistribución directa de los excedentes hacia la población boliviana para la erradicación de la extrema pobreza (Ministerio de Educación 2013). El mismo se operativiza en la Ley de Educación 070, la cual en su artículo 82, reconoce "... las competencias laborales y artísticas de ciudadanas y ciudadanos bolivianos que desarrollaron en la práctica a lo largo de la vida, a través del Sistema Plurinacional de Certificación de Competencias" (Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia, 2010. pág. 47). El Reglamento de funcionamiento del SPCC, indica:

"Proponer planes, políticas, programas, proyectos y líneas de acción en materia de certificación de competencias.

Velar por la transparencia y la calidad en la gestión administrativa y de los procesos de certificación de competencias.

Elaborar, validar y actualizar estándares ocupacionales.

Supervisar el proceso de evaluación

de postulantes a la certificación de competencias.

Certificar a postulantes que hayan cumplido con los procedimientos y requisitos establecidos para la certificación de competencias.

Implementar y administrar el Sistema de Información que permita el procesamiento de datos del Sistema Plurinacional de Certificación de Competencias.

Elaborar planes y programas para la formación complementaria en base al diagnóstico de necesidades y expectativas de los sectores ocupacionales.

Proponer la suscripción de convenios para la elaboración de estándares ocupacionales, evaluación de postulantes a la certificación y/o formación complementaria.

Coordinar los procesos de certificación de competencias con instituciones públicas, privadas y organizaciones sociales y/o productivas.

Gestionar recursos para asegurar la continuidad y sostenibilidad del Sistema Plurinacional de Certificación de Competencias." (Ministerio de Educación, 2016. pág. 6 y 7)

Hoy el SPCC tiene reconocidas 130 ocupaciones y se han certificado entre los años 2009 al 2016, hasta donde existe registro, 15.418 varones y 10.072 mujeres según se observa en la **tabla 5.01** (Sistema Plurinacional de Certificación de Competencias, 2017).

La distribución entre varones y mujeres que

**Tabla N° 5.01 Áreas en las que existen ocupaciones certificadas por el SPCC**

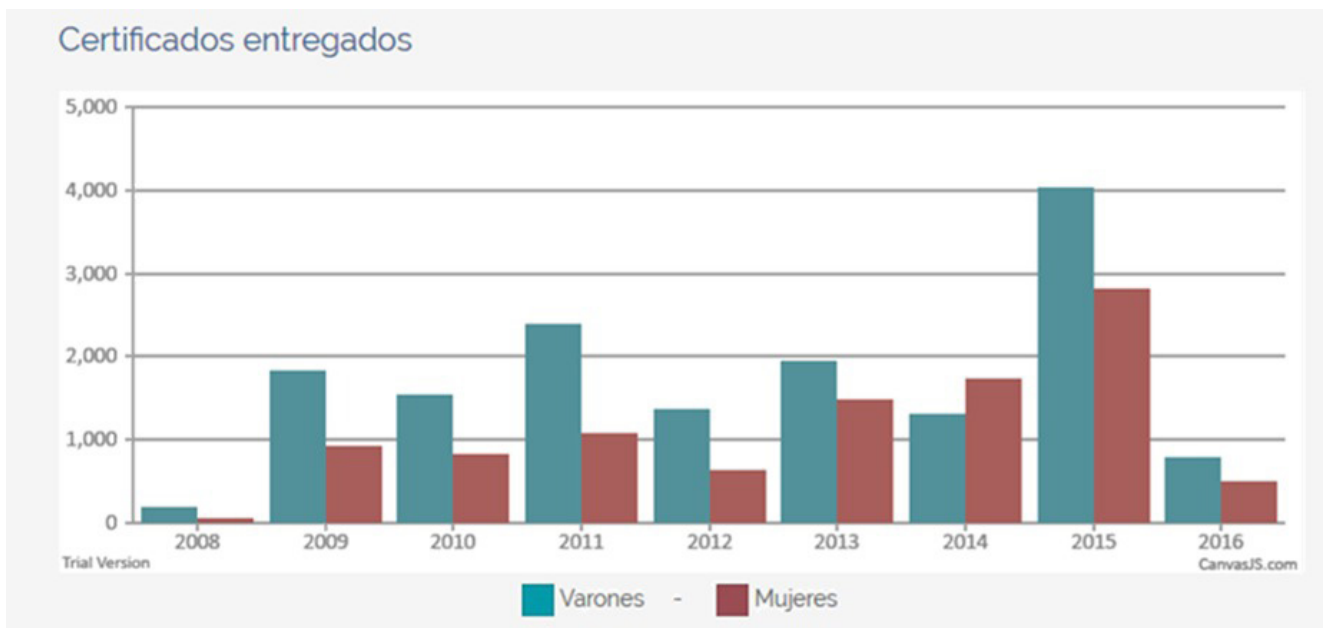
Fuente: elaboración propia en base a los estándares generados por el SPCC:

ÁREA	N°
Aeronáutica	6
Agropecuaria	24
Comunicaciones	7
Conducción maquinaria pesada	3
Construcción civil	3
Gestión cultural	6
Industria: alimentos	2
Industria: automotriz	2
Industria: maquinaria	5
Industria: orfebrería, cerámica y madera	8
Industria: textil	15
Servicios secretariales	2
Servicios sociales	1
Sin categoría	7
<b>TOTAL</b>	<b>91</b>

logran estos procesos de certificación puede observarse en la **figura 5.01**.

**Figura N° 5.01 Distribución de certificaciones entregadas por el SPCC**

Fuente: SPCC (2017)





### 5.3.1. Experiencias exitosas y no exitosas en la certificación de competencias del SPCC

El gobierno que empezó a dirigir el país el año 2006 propuso, en su plan de desarrollo, disminuir las brechas existentes entre bolivianos y, en ese sentido, se planteó reconocer los saberes de las personas sin importar dónde los hubiesen desarrollado para facilitar la movilidad laboral y para permitir su desarrollo personal en el sistema formal de educación superior.

Siguiendo los esquemas de otros sistemas similares latinoamericanos, el sistema desarrolla estándares de las ocupaciones a certificar, construye instrumentos de evaluación y luego certifica a aquellas personas que pudiesen demostrar que tienen las competencias desarrolladas hasta el nivel esperado.

El sistema educativo formal del país es de formato tubular, una sola entrada y una sola salida. No se permiten ingresos ni salidas laterales. Aunque las universidades públicas tienen la opción de las titulaciones intermedias, no admiten que los técnicos que no hubiesen salido de sus aulas ingresen a sus programas.

Una interpretación de la Ley Avelino Siñani ha truncado, definitivamente, la posibilidad del reconocimiento académico en el sistema formal de los saberes certificados por el sistema de competencias. El Art. 18 de la Ley Avelino Siñani establece que los saberes, conocimientos y experiencias de las personas adquiridos en su práctica cotidiana y comunitaria serán reconocidos y homologados a niveles y modalidades que correspondan al subsistema de educación alternativa y especial; y en su art. 82 indica que el Estado reconocerá las competencias laborales y artísticas de ciudadanas y ciudadanos bolivianos que desarrollaron competencias en la práctica a lo largo de la vida, a través del sistema Plurinacional

de certificación de competencias (SPCC, 2013). Esta disposición de la Ley de educación marca el territorio para el reconocimiento de competencias desarrolladas en espacios no formales. El sistema de educación alternativa es, en realidad, una alternativa a la educación formal que ofrece el Estado. Este sistema es paralelo al formal, pero no tiene puntos de contacto que pudiesen ser una esperanza para que se reconozcan los saberes de las personas y se les facilite el ingreso a la educación formal en el punto que les corresponda.

Desde los inicios del sistema de certificación fue evidente un temor del sistema formal de educación pues el SPCC planteó, entre sus objetivos, la modificación de uno de los aspectos esenciales del sistema formal: el indicador para definir el nivel de titulación de las personas, la duración del proceso de formación. Hasta ahora lo que determina qué título obtiene una persona, después de seguir un curso de educación formal, es la duración del proceso; en realidad el enunciado va en sentido inverso: la licenciatura debe durar un mínimo de 6000 horas académicas, el técnico superior 3600 horas y así para otros niveles. El SPCC planteaba sustituir ese indicador por el de nivel de desarrollo de las competencias de la profesión. Es decir, para obtener el título de licenciado una persona debería demostrar que tiene las competencias establecidas desarrolladas hasta el nivel programado. Esta propuesta fue la que atemorizó al sistema pues significaba revisar las bases mismas del sistema formal.

Otro aspecto fuertemente innovador de la propuesta del SPCC fue el valor laboral que otorgaba a la certificación ya que se planteaba que, si una empresa privada pretendía ser contratada por el Estado, participando de una convocatoria pública, recibiría una calificación adicional si contaba entre sus filas con personal certificado por el SPCC. Adicionalmente, se

proponía también que las remuneraciones de las personas certificadas deberían ser mayores que las de las no certificadas.

Otro punto de la propuesta inicial que no fue puesto en marcha es el referido a la formación complementaria de aquellas personas que, deseando ser certificadas, no superaron los procesos de evaluación. Había varias instituciones del sistema formal que se habían adscrito al SPCC para ser los espacios en los cuales esas personas consigan los recursos faltantes.

Lamentablemente para la gente que no tuvo la oportunidad de seguir estudios formales, el SPCC no es la alternativa deseada. El espacio al que fue reducida la certificación es un espacio que discrimina los saberes desarrollados en entornos no formales. Puede considerarse como una experiencia fallida para los propósitos de esta investigación.

En las universidades las experiencias exitosas en este campo se las encuentra en el sector de la educación. Como se mencionó en el punto de las universidades bolivianas, el reconocimiento de la práctica docente y de los estudios realizados en los Institutos Normales por parte de las universidades es un punto considerado como positivo.

La ley 1565 de 1994, en su Art. 16, establecía que “El personal docente de los niveles preescolar, primario y secundario se formará en los Institutos Normales Superiores y en las Universidades. Los egresados de los Institutos Normales Superiores con Título de Maestro en Provisión Nacional podrán acceder a los estudios de Licenciatura en las universidades, con el reconocimiento de sus estudios académicos. La Secretaría Nacional de Educación otorgará el reconocimiento académico equivalente al grado de Técnico en Provisión Nacional, a aquellas personas que

deseen continuar sus estudios de Licenciatura, previa acreditación de sus conocimientos, experiencia y aprendizaje especiales por el organismo competente. La Secretaría Nacional de Educación en coordinación con los Institutos Normales Superiores y las Universidades, programará cursos complementarios en las modalidades presencial o a distancia, a fin de otorgar el Título en Provisión Nacional y el reconocimiento académico que habilite a los maestros interinos en ejercicio docente, que no cuenten con dicho Título, para proseguir estudios universitarios, previa acreditación por el organismo competente”.

Todas las universidades abrieron sus puertas para que los maestros alcancen el nivel de licenciatura siguiendo cursos en sus aulas. Esta experiencia duró diez años, al cabo de éstos un nuevo enfoque de la educación boliviana determinó que sea otra instancia del Estado la que se haga cargo de ese nivel de formación (Quevedo, 2018).

Otro caso puntual es el referido al reconocimiento y convalidación de estudios de técnicos que realizaron estudios en la carrera de Agropecuaria Muyurina por parte de la Universidad pública Gabriel René Moreno de Santa Cruz de la Sierra, para habilitarles a la carrera de Ingeniería Agronómica.

### **5.3.2. Experiencias exitosas y no exitosas en otras instancias**

Algunas otras instancias han trabajado en la certificación de aprendizaje formales y no formales, todas a nivel de gobierno, ya sea central o municipal. En el caso del gobierno central, se puede identificar al Viceministerio de la Micro y Pequeña Empresa dependiente del Ministerio de Desarrollo Productivo y Economía Plural. Esta entidad desde el mandato de “Fortalecer la capacidad técnica-productiva y tecnológica

de las Unidades Productivas, en el área de su competencia, a través de la capacitación, formación, asistencia técnica y transferencia tecnológica” (Ley de la Micro y Pequeña Empresa, 2017, pág. 5), ha logrado construir 28 estándares de competencias vinculados al sector productivo, especialmente al textil y certificar entre la gestión 2017 y 2020 un total de 1199 personas. Hasta el momento sólo se trata de la certificación; sin embargo, el Ministerio, con la autorización del SPCC, está constituyendo redes con otros organismos de formación que permitan acreditar estas competencias a niveles técnicos, lo que les posibilitaría continuar su formación en institutos técnico-tecnológicos y centros de educación de adultos.

Otra instancia que también ha trabajado con la certificación de competencias a nivel gubernamental es la Escuela de Gestión Pública Plurinacional (EGPP). Esta entidad, descentralizada del Ministerio de Educación ofrece diferentes programas y niveles: postgrados a nivel de diplomados, cursos cortos, cursos de especialización e idiomas. Entre las posibilidades que tiene es la formación, capacitación y certificación de competencias. Inicialmente esta tarea se circunscribía a autoridades y líderes de los pueblos indígena originario campesinos; sin embargo, ha ido incursionando en la certificación de competencias en los distintos puestos laborales del sector público, especialmente en niveles operativos. Está pensando incursionar, siempre con el aval del SPCC, en la certificación de niveles de mayor responsabilidad; sin embargo, no puede ofrecer títulos académicos (Escuela de Gestión Pública Plurinacional, 2021).

Finalmente, pero a nivel de gobierno municipal, el Gobierno Autónomo Municipal de La Paz, ha generado también procesos internos de certificación de aprendizajes previos, especialmente con niveles operativos

e interculturales del municipio de La Paz, respondiendo a las necesidades de reconocimiento y acreditación de saberes de servidores públicos y de sectores productivos priorizados por el municipio. Este proceso se lleva a cabo juntamente con el Instituto de Desconcentración Regional Universitaria - Capacitación y Certificación Intercultural (IDRU-CCI) perteneciente a la Universidad Mayor de San Andrés. Ha logrado certificar a 42 personas en Forestería Comunitaria (IDRU-CCI, 2014).

Ninguna de estas experiencias se acerca a la búsqueda de promoción de mayores niveles formativos ni a vincularse con institutos de formación técnica y con universidades.

#### **5.4. INSTRUMENTACIÓN PARA EL RECONOCIMIENTO, VALIDACIÓN Y LA ACREDITACIÓN DE APRENDIZAJES PREVIOS**

Como ya se ha desarrollado anteriormente, las personas aprenden en todo momento, en el trabajo, en el día a día, en el hogar y hasta en los momentos de ocio. Este aprendizaje es clave en los procesos de desarrollo personal, por lo que el reconocimiento de dicho aprendizaje valoriza los logros de la ciudadanía y su potencial contribución social, además de luchar contra el desempleo. Si no se promueve esta visibilización, se subutiliza el talento y los recursos humanos de la sociedad. Por consiguiente, los resultados del aprendizaje de jóvenes y adultos en el curso de su vida en contextos no formales e informales necesitan ser hechos visibles, evaluados y acreditados (UNESCO, 2012, pág. 3).

La UNESCO reconoce esta potencialidad y promueve entre sus países miembros la necesidad de generar aproximaciones sistemáticas a los procesos de validación y reconocimiento de aprendizajes no formales o informales. De la misma manera, en la Unión Europea, el Consejo Europeo instruyó a todos los miembros que

desarrollen los mecanismos necesarios para que el 2018 cualquier persona pueda identificar y documentar sus aprendizajes y, si así lo desea, poder evaluarlos y certificarlos (UNESCO, 2012; CEDEFOP, 2015a). En este sentido es que la UNESCO, a partir de la Conferencia General de noviembre del 2019, presenta la Guía Práctica para el Reconocimiento de Cualificaciones relativas a la educación superior buscando ampliar el alcance de estos procesos y llevarlos de manera específica a las universidades (UNESCO, 2020).

Para alcanzar estas metas se han definido líneas guía para que todos los países miembros sigan un procedimiento similar para el RVA de los aprendizajes previos. Las mismas que permiten direccionar las iniciativas particulares y nacionales en aspectos críticos que deben ser considerados en el proceso de manera que éste sea totalmente funcional. Cada componente está vinculado a los otros, de tal forma que combinados se constituyen en una base sólida y coherente para la validación de los aprendizajes no formales e informales, sin que estas líneas guía se constituyan en un instrumento rígido ya que cada contexto debe apropiarse de las mismas y esforzarse para construir soluciones sustentables.

La UNESCO (2012c) plantea áreas clave a nivel nacional que posibilitarán dar una respuesta coherente para la promoción del RVA y del aprendizaje a lo largo de la vida:

*a) Instaurar el RVA como un componente clave de la estrategia nacional de aprendizaje a lo largo de toda la vida. Esto significa:*

*i. Promover el aprendizaje no formal e informal como un pilar clave para mejorar la realización, el acceso y la movilidad personal*

*en la educación y el mercado de trabajo;*

*ii. Facilitar el desarrollo de referencias o estándares nacionales que integren el RVA y establezcan un marco nacional de calificaciones; y*

*iii. Elaborar equivalencias entre los resultados del aprendizaje formal, no formal e informal a través de una concepción común de los resultados del aprendizaje.*

*b) Instaurar sistemas de RVA accesibles a todos*

*i. Elaborar procedimientos que identifiquen, documenten, evalúen, validen y acrediten los resultados del aprendizaje*

*ii. Utilizar tanto la evaluación formativa (durante la identificación y documentación), así como la sumativa (durante la evaluación y certificación);*

*iii. Ofrecer servicios de información, asesoramiento y orientación para clarificar los procedimientos de manera que las personas sean conscientes de sus propias competencias y se motiven para seguir aprendiendo; y*

*iv. Ofrecer apoyo especial mediante dispositivos flexibles a las personas de poblaciones vulnerables: aquellos que abandonaron la formación prematuramente, personas con discapacidades, personas*

*con bajos niveles de educación, así como aquellas personas desempleadas*

*c) Hacer del RVA parte integral de los sistemas de educación y formación*

*i. Instaurar un mecanismo para que el sistema formal de educación preste mayor atención a la calidad de los logros del aprendizaje;*

*ii. Crear conciencia y aceptación en los sistemas formales de educación de los resultados del aprendizaje obtenidos en contextos no tradicionales;*

*iii. Utilizar el RVA para construir puentes entre los diferentes sectores de la educación, así como para promover la integración de los resultados del aprendizaje formal, no formal e informal; y*

*iv. Elaborar mecanismos para mejorar la interacción entre las instituciones educativas, las empresas y las organizaciones voluntarias para traducir los logros del aprendizaje en créditos y/o calificaciones.*

*d) Crear una estructura nacional de coordinación que integre a todos los actores sociales interesados*

*i. Asegurar que todos los actores sociales interesados definan claramente sus responsabilidades para supervisar el diseño,*

*ejecución y aseguramiento de la calidad del sistema de RVA;*

*ii. Establecer mecanismos para aprobar procedimientos, estándares e instrumentos fiables y de calidad, así como para adjudicar calificaciones;*

*iii. Facilitar la implementación del RVA mediante el establecimiento de procedimientos administrativos eficaces en todos los pasos del proceso; y*

*iv. Realizar esfuerzos para construir una infraestructura de RVA accesible a las personas y parte de las instituciones existentes en las comunidades.*

*e) Fortalecer las capacidades del personal del RVA*

*i. Asegurar las calificaciones, habilidades y competencias del personal a cargo del RVA; y*

*ii. Crear un sistema para la formación del personal a cargo del RVA a través de redes locales, nacionales, así como internacionales.*

*f) Diseñar mecanismos sostenibles de financiación*

*i. Asignar suficientes recursos financieros a la infraestructura básica del sistema de RVA;*

*ii. Desarrollar mecanismos sostenibles de coparticipación en*

*los costos en el que se integren múltiples actores sociales, tanto de los sectores público y privado, las comunidades, y los educandos;*

*iii. Organizar una prestación especial para facilitar el acceso a los mecanismos de RVA a una tasa reducida o gratuita a los grupos y personas vulnerables; y*

*iv. Efectuar análisis costo-beneficio para elaborar pruebas sobre los beneficios del RVA para las personas, las empresas, las instituciones educativas y la sociedad en su conjunto.*

Estas recomendaciones parten de los acuerdos a los que los 144 países llegaron en el Marco de Belem el 2009 y que se ratificaron el 2019 en el Reporte Global sobre Aprendizaje y Educación de Adultos. En este informe Bolivia se presenta como uno de los países que en Latinoamérica ha logrado mayor número de procesos de formación desde los empleadores, invirtiendo en iniciativas públicas que estimulan un mercado de trabajo que apoya estas propuestas; sin embargo, estas iniciativas son de formación corta y que no tiene incidencia en la formación desde el concepto amplio de aprendizaje a lo largo de la vida; el mayor énfasis está en los procesos de alfabetización (UNESCO, 2019).

#### **5.4.1. El Proceso para el RVA de los aprendizajes previos**

El reconocimiento, validación y acreditación de los aprendizajes no formales e informales se refiere a todos los mecanismos y procesos a través de los cuales los países, gobiernos e instituciones establecen las condiciones necesarias para visibilizar y valorar los logros de aprendizajes (conocimientos, habilidades

y competencias) a través de su comparación con normas de garantía de calidad claramente definidas.

Para que estos procesos se lleven a cabo, es preciso definir qué, cuándo y cómo se llevan a cabo. En esta línea, se identifican tres tipos ideales en el diseño de las políticas del RVA. La primera se centra en la demanda del mercado, lo que implica que son tanto las instituciones públicas y privadas, como los adultos potencialmente beneficiarios, los que buscan la implementación de estos procesos, lo que no excluye a que el Estado marque ciertos lineamientos básicos, como lo que ocurre en países como Estados Unidos o el Reino Unido, éste último a actualizado las guías de los procesos de reconocimiento de aprendizajes previos en la presente gestión (RPL) (*Defence Awarding Organisation, 2021*). El segundo tipo de definición de políticas de RVA, se concentra en el Estado, quien es el que formula, implementa y evalúa todos los procesos de RVA, los otros *stakeholders* tienen poca influencia en estos procesos, sobre todo porque es el Estado el que corre con todos los gastos, esto es lo que ocurre en países como Francia. Finalmente, la tercera opción en el diseño de políticas es que está liderado por los todos los socios: Estado y los interlocutores sociales quienes pagan directa o indirectamente los costos del proceso, algunos ejemplos de este tipo pueden identificarse en Alemania y países nórdicos como Noruega (Singh y Ehlers, 2019)

Ya en su implementación, el RVA considera el proceso completo: la identificación, documentación, valoración/evaluación y la acreditación de los logros de aprendizaje (Yang, 2015). Estos son los cuatro pasos fundamentales que se constituyen en herramientas que permiten a las universidades, a las empresas, a los tomadores de decisiones, a los institutos de investigación, y a todos los involucrados

desarrollar una estrategia para favorecer una cultura de aprendizaje permanente. De tal manera que puedan dirigir sus esfuerzos hacia el campo del aprendizaje académico, identificado en los últimos tres niveles de la mayoría de los marcos de cualificación: nivel 6 – grado, nivel 7 – maestría y nivel 8 – doctorado, formulando acciones concretas que, idealmente, permitan la vinculación real con estos grados o conduzcan progresivamente hacia ellos. (CEDEFOP, 2015a) Este proceso está centrado específicamente en la persona, quien decide en primera instancia iniciar y/o continuar con el RVA. Por ello, debe considerarse con mucho cuidado la integridad de la persona, así como la confidencialidad de la información que presenta. Sus derechos deben ser respetados y verificar si su privacidad ha sido considerada a lo largo de todo el proceso, si existen procedimientos explícitos que aseguren esa confidencialidad, que estándares de comportamiento ético sean aplicados, que los resultados del proceso sean de propiedad exclusiva del postulante y qué mecanismos se han puesto en marcha para garantizar un trato sin ningún tipo de discriminación.

Es importante partir de ciertos principios que van a dirigir más claramente estos procesos:

- *El RVA es una elección voluntaria a la que cualquier persona debería tener acceso.*
- *Es preciso clarificar y comunicar los propósitos del RVA con precisión y anticipación.*
- *Es preciso definir claramente las fases de la validación, así como comunicar éstas a los candidatos.*

Considerando esto último, el proceso de RVA, como se mencionó líneas arriba, se inicia en la identificación de los aprendizajes logrados de manera no formal e informal, continúa con la

construcción y recopilación de documentación que se constituye en la evidencia de estos aprendizajes, pasa a la evaluación de los mismos y, finalmente y si así se ha definido, se certifican los mismos en función de las características del sistema educativo al que pertenece el candidato (CEDEFOP, 2015a, UNESCO, 2020).

#### **5.4.1.1. Identificación**

Es preciso que la persona que se postule al RVA inicie el proceso identificando aquellos conocimientos, habilidades y competencias logrados a lo largo de su experiencia de vida. Este auto reconocimiento progresivo es fundamental y difiere de persona a persona y puede haber sido desarrollado en varios contextos. Se considera que esta toma de consciencia es en sí misma un logro del proceso, en tanto la persona se apropia de sus resultados de aprendizaje.

En esta fase, el postulante debe tener acceso a información precisa y clara respecto a las ventajas y costos del proceso, pudiéndose comparar con aquellos de una formación tradicional.

Es fundamental el asesoramiento de los guías y la estandarización de herramientas y procedimientos que sustenten e integren los factores involucrados en esta fase (CEDEFOP, 2015a), particularmente en relación a aspectos como: tiempos y cronograma del proceso, costos, procedimientos, formas de evidencia de los resultados del aprendizaje, presentación de pruebas, requisitos para las pruebas, normas que han de aplicarse, evaluación y sus características, apoyo disponible, procedimientos de apelación y los resultados del proceso de validación. Toda esta información debe estar disponible y ser de fácil acceso para los postulantes, pero también para las organizaciones vinculadas al proceso (CEDEFOP, 2015a).

### 5.4.1.2. Documentación

Esta fase posterior a la de identificación, implica el suministro de evidencia de los logros del aprendizaje adquirido. En la mayoría de los casos, esto se lleva a cabo a través de la construcción de un portafolio en el que se incluye un CV y una historia de la carrera del individuo, con los documentos y / o muestras de trabajo que dan fe de sus logros de aprendizaje. El proceso debe ser flexible para considerar diversos tipos de pruebas: documentos escritos, demostraciones prácticas, descripciones de terceras personas, certificados, diplomas, evidencias de participación, tareas desempeñadas o experiencia de trabajo, todo aquello que se constituya en información sobre los logros de aprendizaje (CEDEFOP, 2015a).

En Europa, todo este proceso se facilita en la medida que existe la comparabilidad, en tanto se promueve una forma común de expresar el conocimiento, las habilidades y competencias en los diferentes sectores económicos y las cualificaciones de educación y formación (CEDEFOP, 2015a).

### 5.4.1.3. Evaluación

La evaluación se conoce normalmente como la etapa en la que los logros del aprendizaje de una persona se comparan con ciertos estándares previamente definidos. Este proceso es fundamental para garantizar la credibilidad del proceso, por lo que las herramientas y los procesos deben ser presentados de una manera lo más transparente posible, así se evita que la certificación obtenida sea considerada inferior a la lograda a través de procesos formales de educación (CEDEFOP, 2015a).

La participación de todos los sectores e instituciones vinculadas al proceso es crucial para garantizar la construcción de estándares

pertinentes que deben ser comunicados de manera oportuna a los candidatos, a quienes debe brindárseles un servicio de orientación que sirva y apoye a la validación (CEDEFOP, 2015a).

Es preciso considerar si las herramientas utilizadas para la evaluación están adaptadas a las necesidades y características del individuo, si cumplen criterios de fiabilidad y / o validez, qué estándares están siendo utilizados y qué tan pertinentes son para considerar la variabilidad individual que caracteriza el aprendizaje no formal e informal y si las condiciones para la evaluación han sido claramente definidas y comunicadas a los candidatos y a las instituciones educativas en términos de procedimiento, herramientas y estándares de evaluación.

Finalmente, es importante estructurar las cualificaciones en módulos o unidades de aprendizaje. Esto permitirá facilitar reconocimientos parciales en aquellos individuos cuya cualificación no sea completa y requieran continuar con su itinerario formativo (CEDEFOP, 2015b).

### 5.4.1.4. Certificación

La certificación implica una evaluación sumativa que confirma oficialmente el logro de resultados en comparación con los estándares esperados y logrados en un nivel suficiente. Es muy importante que este proceso se lleve a cabo bajo el prestigio de una autoridad u organización creíble. El valor y la aceptación de una certificación adquirida a través de procesos de validación de aprendizajes previos, estará en función de la legitimidad de la autoridad u organismo que otorga dicha certificación. El uso de enfoques de evaluación sumativa tendría que estar integrado a los sistemas nacionales de cualificaciones. En caso de países



que mantienen las cualificaciones formales e informales separadas, corren el riesgo de generar algunas certificaciones que pueden ser percibidas como inferiores (CEDEFOP, 2015a).

#### **5.4.2. Actores del RVA de los aprendizajes previos**

En cada una de estas etapas participan distintos actores con distintas responsabilidades: asesoramiento y orientación los que realizan la evaluación, los observadores externos del proceso, las autoridades que dirigen los centros de evaluación y otros actores que tienen un papel secundario en el proceso. Estos profesionales deben estar equipados no sólo con las competencias de validación sino también habilidades sociales tales como la capacidad intercultural. El trabajo de un guía comienza con cuando involucra a posibles candidatos para la validación, a partir de entonces, el apoyo al candidato en la preparación para la evaluación y en la recopilación de las evidencias de sus logros de aprendizaje es fundamental, particularmente porque debe trabajar con el candidato para evaluar la amplitud y profundidad de las pruebas de aprendizaje que presente, ayudándolo a ser consciente de sus logros (CEDEFOP, 2009; CEDEFOP, 2015a; Yang, 2015)

Este proceso, denominado por algunos como “mapeo de la competencia”, apunta a la función crítica de los guías en cuanto se trata de realizar una especie de cartografía de la competencia interna. Para ello, debe tener un conocimiento completo del proceso de validación, conocimiento completo del sistema educativo, capacidad para reformular la experiencia de aprendizajes para que puedan ser comparables con los estándares exigidos, comprensión del mercado de trabajo y una lista de contactos (expertos) que le permitan responder a preguntas técnicas específicas (CEDEFOP,

2009; CEDEFOP, 2015a, UNESCO,2020).

Los evaluadores son más valiosos si provienen del sector específico disciplinar, en tanto pueden utilizar con solvencia los instrumentos, así como poder emitir juicios respecto a sus resultados. Los evaluadores no deben de ninguna manera está vinculados a los postulantes, dado que la credibilidad y neutralidad del proceso está en manos del evaluador. Estas personas deben haber pasado también por procesos de capacitación específica para desarrollar el RVA. Los observadores externos deben revisar la eficiencia con la que se lleva a cabo el proceso, verificando el uso y la optimización de los recursos. Puede no ser experto en la disciplina que se está evaluando, pero sí debe haber sido capacitado en procesos de aseguramiento de la calidad (CEDEFOP, 2009; CEDEFOP, 2015a).

Las instituciones educativas tienen también un papel importante en el proceso de RVA, particularmente en relación con la validación de éste, así como a abrir facilidades para el acceso a la educación formal considerando como base el reconocimiento de aprendizajes no formales e informales y la emisión de certificaciones y créditos respecto en estos procesos. Considerando que el rango de edad de aquellos que postulan al RVA está entre 25 a 45 años, las instituciones educativas, especialmente las de educación superior dada su autonomía, tienen un papel importante en las transiciones de la formación al empleo y viceversa, mismas que son la razón de ser del RVA.

Como puede observarse, el papel de todos los actores es importante para desarrollar con éxito procesos de RVA, el mismo que no podrá llevarse a cabo con éxito si todas las partes interesadas no reconocen y asumen apropiadamente sus responsabilidades (Yang, 2015).

## 5.5. INSTRUMENTOS PARA EL RVA DE LOS APRENDIZAJES PREVIOS

Uno de los mayores desafíos cuando se habla de la validación de aprendizajes previos, se refiere a los instrumentos utilizados en el proceso, su validez y confiabilidad son fundamentales en el momento de la certificación. Estos instrumentos deben ser percibidos legítimos para todos los actores involucrados y relevantes para el sistema educativo.

La evaluación y sus instrumentos pueden organizarse en dos tipos de procesos: el formativo y el sumativo. El primero tiene por objeto proporcionar retroalimentación al proceso de aprendizaje, ya sea éste formal o no formal e informal, lo que implica la identificación de fortalezas y debilidades, proporcionando una base para el desarrollo personal. El segundo, se dirige explícitamente a la formalización y la certificación de los resultados del aprendizaje y están vinculados a instituciones u organismos autorizados a expedir títulos. (CEDEFOP, 2009).

Estos instrumentos deben cumplir con ciertos criterios básicos característicos de cualquier tipo de evaluación:

- **Validez:** la herramienta debe medir lo que se pretende medir;
- **Fiabilidad:** el grado en que se lograrían los mismos resultados cada vez que un candidato es evaluado en las mismas condiciones;
- **Equidad:** el grado en que una decisión de evaluación está libre de sesgo (independencia del contexto, la cultura y el evaluador);
- **Gama cognitiva completa:** si la herramienta permite a los evaluadores

juzgar la amplitud y profundidad del aprendizaje del candidato;

- **Pertinencia del instrumento al propósito de la evaluación:** asegurar que el propósito de la herramienta de evaluación coincide con el uso al que está destinado. (CEDEFOP, 2009; CEDEFOP, 2015a)

Los instrumentos utilizados en el proceso de RVA deben ser capaces de capturar distintos aspectos de las experiencias de aprendizaje, tanto en lo práctico como en lo teórico en sus diferentes niveles de logro. Por esta razón, el RVA requerirá de varios instrumentos combinando aquellos instrumentos tipo prueba escrita con aquellos de permitan evaluar los aspectos más prácticos del aprendizaje.

Asimismo, el proceso completo del RVA requiere que se utilicen y se haga la distinción entre evaluación formativa y evaluación sumativa. La aproximación formativa a la evaluación busca proveer al postulante de retroalimentación constante, identificando las fortalezas y debilidades, lo que permite que éste pueda ir mejorando a lo largo del proceso. En este caso, este tipo de evaluación está dirigido por los guías. El proceso de evaluación sumativo permite explicitar de manera formal a través de una certificación los logros de aprendizaje alcanzados por un postulante a RVA. Esta certificación debe estar vinculada a instituciones y organismos autorizados a expedir títulos.

Los límites entre estos dos tipos de evaluación no siempre son claros y muchas veces las herramientas utilizadas para la evaluación formativa también pueden ser utilizadas para la sumativa. En ambos casos, los criterios descritos líneas arriba deben ser considerados para cada herramienta de evaluación potencialmente útil.

### 5.5.1. Los tests y exámenes de conocimiento

Estos instrumentos tienen la ventaja de ser reconocidos y aceptados socialmente como válidos y confiables, son también económicos en su aplicación y fáciles de administrar. En algunas áreas disciplinares, este tipo de pruebas puede resultar pertinente, como en el caso del Derecho o del Periodismo, pues permite capturar las competencias de las personas. Sin embargo, otras áreas en las que los aspectos de habilidades prácticas son fundamentales, el potencial de los test para evaluar estas competencias es limitado.

Los exámenes escritos y orales son muy comunes en casos de evaluaciones externas o en casos de admisiones excepcionales que pueden implicar una parte escrita u oral y otra práctica vinculada a las habilidades relacionadas con la disciplina y/o el trabajo (Yang, 2015; CEDEFOP, 2015a).

Entre los ejemplos utilizados por esta herramienta en los procesos de RVA de aprendizajes no formales e informales, están las utilizadas en Estados Unidos como *College-Level Examination Program* (CLEP), un programa que se focaliza en los dos primeros años de grado; *Excelsior College Exams* (ECEs), exámenes de suficiencia que permiten lograr créditos en áreas particulares; *Defense Activity for Non-Traditional Education Support*, (DANTES), que se trata de una prueba estandarizada e inicialmente pensada en la población militar, pero que ahora está disponible a cualquiera en 38 áreas del aprendizaje (Ryu, 2013).

### 5.5.2. La entrevista

Este método ha sido considerado como una herramienta complementaria que permite profundizar más en la exploración en el caso de la evaluación de los aprendizajes no formales e

informales.

Los métodos declarativos se basan en la identificación y registro de competencias individuales, generalmente en comparación con estándares preestablecidos. Sin embargo, la declaración es verificada por una tercera persona. Usualmente, estos métodos son más utilizados en las evaluaciones formativas o como preparación para la identificación de las competencias antes de la evaluación sumativa. En la práctica, la validez y la fiabilidad de este método depende de la existencia de directrices claras para que el evaluador y el evaluado las sigan, de la prestación de guías durante la fase de preparación, y en la capacidad del postulante para presentar una evaluación realista de sus propias competencias. (CEDEFOP, 2015a).

### 5.5.3. La observación

Se trata de un método que permite extraer evidencia respecto a las competencias de un postulante entre tanto éste ejecuta tareas cotidianas, mientras es observado por un evaluador neutral. Este tipo de aproximación se utilizar con regularidad en el sector privado. Considerando que este tipo de evaluación se sitúa en la práctica diaria, la información obtenida es altamente contextualizada y no permite realizar generalizaciones.

La utilización de simulaciones, de manera similar a la observación, tiene un alto grado de validez. Sin embargo, la dificultad estriba en la complejidad y en el alto costo de su organización (CEDEFOP, 2015a).

También se puede considerar la evidencia obtenida del trabajo. En este método, el postulante recopila evidencia física o intelectual de los resultados de aprendizaje de las situaciones de trabajo, actividades voluntarias, familiares u otros. Esta evidencia constituye la base de la validación de las competencias por el

evaluador. (CEDEFOP, 2015A)

#### 5.5.4. Portafolio

Este instrumento está siendo cada vez más utilizado, particularmente cuando se trata de evaluación de logros de aprendizaje. De hecho, la sola presentación del portafolio puede constituirse en sí misma en la evidencia de ciertas competencias

El portafolio se constituye, al igual que otras herramientas (CEDEFOP, 2015a), en una estrategia de evaluación de los aprendizajes que puede ser utilizada en procesos educativos formales, así como para la validación de competencias logradas a través de aprendizajes no formales o informales.

Los portafolios se definen como una colección sistemática y organizada de evidencias que realiza el postulante, ejemplo de su trabajo y reflejo de su comprensión en un área de aprendizaje. Como una forma de asesoramiento auténtico, los portafolios son considerados por ofrecer a los evaluadores un significado más válido que mejora las formas tradicionales de examinar (Vitale y Romance, 2005; Duvekot y Geerts, 2012).

Un portafolio se constituye en una serie organizada de trabajo del postulante que ilustra su progreso a lo largo del tiempo. Debe proporcionar una oportunidad para la autoevaluación y la autorreflexión sobre este progreso. Pueden incluirse muchos tipos de trabajo en un portafolio, la evidencia puede incluir, pero no se limita a declaraciones formales de los resultados; muestras del trabajo producido; los informes de evaluación del desempeño; referencias de empleadores actuales o anteriores; descripciones de trabajo; detalles relevantes de formación, seminarios, conferencias y talleres en los que se ha

participado; certificados de logro / premios; cartas de recomendación; video cintas, grabaciones y / o fotografías de las actividades de trabajo; detalles específicos de trabajo y / o la participación en proyectos; y los testimonios de los gerentes o compañeros de trabajo por escrito. (Yang, 2015; Mintzes, Wandersee y Novak, 2005; Duvekot, Kang y Murray, 2014). Lo importante en este caso, no sólo es la presentación, sino el análisis respecto a la forma en que han adquirido las habilidades y conocimientos, lo que hizo para su adquisición, dónde, en qué contexto, mediante la resolución de qué problemas y qué resultados fueron obtenidos (Yang, 2015; Duvekot, 2020)

En el caso de la evaluación de aprendizajes formales, se convierte en una estrategia de evaluación alternativa por medio de la cual los docentes y estudiantes colaboran en proporcionar una perspectiva auténtica y representativa del desempeño del estudiante a través del tiempo. Donde ambos monitorean la evolución del proceso de aprendizaje para ir introduciendo cambios durante dicho proceso. Los portafolios permiten considerar la evaluación como un proceso en curso, en lugar de una calificación obtenida en un área temática.

De esta forma permite la evaluación de habilidades y logros de los postulantes, cómo piensan, cómo cuestionan, analizan, sintetizan, producen o crean, y cómo interactúan (intelectual, emocional y socialmente) con otros. Evalúa de manera integral conceptos, procedimientos y actitudes.

Para la evaluación del Portafolio se debe preparar al postulante generando expectativas claras desde el inicio y diseñar la matriz o rúbrica de evaluación, que será también considerada desde el inicio. En muchos países, el proceso de construcción de un portafolio es guiado a través

de una plataforma en-línea, lo que abarata los costos, o se ofrecen cursos en-línea para que puedan capacitarse en esta construcción (Ryu, 2013).

Pueden reconocerse tres tipos de portafolios: de trabajo, que se concentran en el proceso de desarrollo de una o más competencias; los de diagnóstico que permiten documentar los logros de aprendizaje en relación con los objetivos previstos y los de presentación. En estos últimos se exhiben los mejores y más representativos trabajos en un área determinada tratando de demostrar el máximo nivel alcanzado (Danielson y Abrutyn, 1999, en Córdoba, 2013; Pozo, 2015). Este es el tipo de portafolios que se utiliza en procesos de validación de aprendizajes y que permiten valorar de una manera integral los logros de una persona, especialmente si se complementa la evaluación con una entrevista, prueba escrita y/o simulaciones que permitan validar lo presentado en la documentación que forma parte del portafolios.

Uno de los aspectos más relevantes en los portafolios es el proceso de reflexión y autoevaluación que implican, particularmente en procesos de VAP. La construcción de un portafolio conduce a la persona a la reflexión sobre sus experiencias y cuánto han influido en sus aprendizajes, cuáles han tenido mayor o menor impacto y qué significado han tenido en su vida. La selección de aquellas evidencias más relevantes que demuestren las competencias alcanzadas requiere de un análisis y autoevaluación por sí mismas muy útiles, sobre las cualidades, habilidades y conocimientos demostrados, sobre contenidos formales, no formales y las reflexiones personales. Todo esto se complementa con otras estrategias como la entrevista que va a permitir emitir juicios más completos y objetivos respecto al nivel de competencias que tenga una persona que está postulando a un proceso de validación

de aprendizajes previos. Lo importante es que el portafolio hace visible el comportamiento que una persona puede tener frente a unas determinadas circunstancias de desempeño laboral, así como el conocimiento que tenga de ellas; son las técnicas complementarias lo que permitirá que aspectos como los valores, las motivaciones, las actitudes, las cualidades personales y otros aspectos, puedan valorarse también (Pozo, 2014; Mousalli-Kayat, 2017; Duvekot, 2020).

En general, cualquier herramienta que permita evaluar el logro de aprendizajes, en términos de competencias, considerando la complejidad de éstas últimas, debe ser capaz de reflejar los conocimientos prácticos o reflexiones teóricas en diversos grados. Por ello, probablemente se requiera más de una herramienta y se realice una combinación de varias: portafolio y entrevistas, portafolios y pruebas escritas, portafolios y simulaciones, etc. (CEDEFOP, 2009).

## **5.6. MECANISMOS DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD**

Todos los organismos que promueven el RVA ponen gran énfasis en la necesidad de contar con procedimientos y mecanismos explícitos de aseguramiento de la calidad de los procesos desarrollados, de tal manera que se cuente con metodologías e instrumentos válidos, confiables y creíbles. Ello requiere: una declaración explícita de acuerdo por la calidad, la confianza en que la retroalimentación que brinden todos los actores involucrados será tomada en cuenta, la difusión de la estrategia de calidad, incluidos los postulantes y la posibilidad de abrir el proceso a la evaluación de personas externas al mismo (CEDEFOP, 2015a). Asimismo, los mecanismos de aseguramiento de la calidad deben considerar la implementación del proceso a largo plazo, en tanto la sostenibilidad del mismo debe ser parte de su percepción de

valor. La aplicación de procesos de validación tiene muchas veces un costo económico alto para los postulantes, por lo que es importante dar a conocer a la sociedad en general y a los actores y sectores involucrados en particular, aquellos dispositivos organizados con el fin de hacer de este proceso una experiencia confiable y transparente (CEDEFOP, 2009; Andersson, Halttunen y Nistrup, 2017).

Si bien muchos procesos y características de los mismos al interior del RVA varía de país en país, existen ciertos parámetros comunes que todos deberían considerar en el momento de la planificación de una estrategia de aseguramiento de la calidad para la validación de aprendizajes previos. Lo primero está relacionado con la selección, aplicación y revisión de los instrumentos que permitirán emitir un juicio que compare los logros de aprendizaje en una persona en particular respecto a los estándares buscados, esta selección debe considerar los estilos de aprendizaje, así como el contexto en el cual los aprendizajes fueron desarrollados. En segundo lugar, la seguridad, la confidencialidad y la consistencia del proceso debe ser permanentemente asegurado y mejorado, el proceso en el que el candidato se inscribe desde la identificación hasta la certificación no debe estar comprometido ni carecer de la confianza que permita mantener la motivación. En tercer lugar, el proceso debe ser confiable por lo que sus resultados deben también ser confiables; para ello, la recopilación de la información en el portafolios del postulante debe ser válido y estar directamente vinculado a los estándares utilizados para la validación, el postulante debe poder confiar en que el juicio que los evaluadores hagan de sus evidencias es justo y no está basado en preconceptos arbitrarios. Otro de los aspectos fundamentales para el aseguramiento de la calidad, parte de la definición de estándares a partir de los cuales los logros de aprendizaje

son comparados y evaluados. Estos deben seguir un proceso sistemático tanto en su construcción, como a través de permanente revisión. La participación de todos los actores involucrados en la formulación de estos estándares es fundamental para asegurar la calidad de los mismos. Asimismo, la selección y características de los instrumentos a ser utilizados, es crucial para considerar el proceso como uno de calidad. Otro de los componentes de un sistema de aseguramiento de la calidad se refiere a la posibilidad de contar con un proceso de evaluación externa, que facilite el aseguramiento de consistencia y transparencia, además de equidad y justicia en el juicio que se emita sobre cada uno de los postulantes. (CEDEFOP, 2015a).

En resumen, se identifican dos maneras de garantizar la calidad en procesos de validación de aprendizajes previos. En el primer caso, las cualificaciones referidas a aprendizajes no formales se enmarcan en un sistema de aseguramiento de la calidad. En el segundo caso, el aseguramiento de calidad se focaliza en la mejora de los procedimientos en sí mismos, a través de procesos de acreditación de los programas no formales. (CEDEFOP, 2015b; Andersson, Halttunen y Nistrup, 2017).

## **5.7. A MODO DE SÍNTESIS**

Este capítulo aborda una de las dos categorías principales de la investigación: el reconocimiento, la validación y la acreditación de los aprendizajes previos, sin importar el modo o el lugar a partir del cual se desarrollaron. Todo este proceso, que se aplica en el mundo a niveles especialmente técnicos, se analiza desde el contexto de la educación superior y, en ese sentido, se realiza un recorrido por los cinco continentes y los países que tienen experiencias al respecto, siendo Europa el continente que más ha avanzado en estos procesos. En el caso de

Bolivia, con el SPCC, el avance es aún incipiente y vinculado especialmente a ocupaciones que no establecen ninguna relación con los grados académicos formales. Se presentan algunas experiencias que han resultado exitosas como no exitosas dentro y fuera de este sistema.

Posteriormente se presenta la instrumentalización de los procesos de VAP desde los lineamientos internacionales de la UNESCO y otros organismos que identifican cuatro momentos específicos en el proceso: la identificación, documentación, evaluación y certificación. Se reconocen a los actores

principales de estos procesos y a los instrumentos más relevantes como los tests y exámenes de conocimientos, las entrevistas, la observación y especialmente el portafolio. El capítulo concluye con algunos lineamientos importantes para el aseguramiento de la calidad y transparencia de estos procesos, de forma tal que se garantice la rigurosidad con la que se realizan, así como la validez de las certificaciones que deben tener las acreditaciones otorgadas por este medio, así se demuestra que éstas con similares y equivalentes a aquellas resultantes de procesos de aprendizaje formal.

---

# CAPITULO 6

## LAS ACTITUDES

Este capítulo presenta y analiza el constructo de actitud, desde sus inicios, las investigaciones y reflexiones generadas a lo largo de los últimos 60 años, sus modelos explicativos, los factores que determinan o influyen la correlación entre actitud y comportamiento, así como las variables moderadores presentes en el momento de la activación de la actitud; además de su medición y el trabajo que se ha realizado desde la perspectiva de la modificación de las actitudes y el papel de la educación en el proceso de conformación y modificación de las actitudes.

### **6.1. LAS ACTITUDES COMO OBJETO DE ESTUDIO**

#### **6.1.1. Recorrido histórico de las actitudes**

El constructo de actitudes ha estado presente en la Psicología desde que Allport la introdujo en la década de los 30's del siglo pasado. Desde entonces ha sido estudiada, medida, cuestionada y aplicada por un sinnúmero de investigadores que han, a lo largo del tiempo, permitido construir el concepto, deconstruirlo y reconstruirlo en varias oportunidades y desde diferentes puntos de vista.

Las definiciones para el constructo de actitud son infinitas en función de la cantidad de teóricos que se han dedicado a su estudio. Existen entre estas definiciones varias similitudes, así como también cada investigador ha enriquecido el concepto desde los resultados y reflexiones de los diferentes estudios o propósitos considerados.

Entre las conceptualizaciones particulares que se han generado, se partirá por Allport como el teórico que da origen formal al constructo, quien inicia planteando que existen disposiciones personales que parten de una estructura neuropsíquica particular a cada persona, organizada a través de la experiencia



que ejerce y de un influjo directivo dinámico. Dan la posibilidad de iniciar y guiar de manera consistente comportamientos adaptativos e idiosincráticos en función de estímulos funcionalmente equivalentes que pueden ser toda clase de objetos y situaciones (en Ubillos, Mayordomo y Páez, 2004; Boeree, C. G., 2006).

Más adelante estas disposiciones pasaron a denominarse como “actitudes”, particularmente debido a los aportes que antes ya había realizado Thurstone (1928) quien habla de actitudes como inclinaciones, sentimientos, prejuicios o distorsiones, sobre un objeto determinado. Sin embargo, es Allport quien construye un planteamiento que permite analizar el constructo desde una perspectiva más completa (Summers, 1976).

Posteriormente, Young, Flügel y otros definieron a la actitud como una “tendencia o predisposición aprendida, más o menos generalizada y de tono afectivo a responder de un modo bastante persistente y característico, por lo común positiva o negativamente con referencia a una situación, idea, valor, objeto o clase de objetos materiales, o a una persona o grupo de personas”. (Young y cols., 1967, pág. 9). Una de las conceptualizaciones que ha marcado más la dirección de las investigaciones sobre las actitudes ha sido la formulada por Katz y Stotland (1959) y por Krech y colaboradores (1962) (en Summers, 1976), quienes plantearon a la actitud como la integración de tres componentes: el cognoscitivo, el afectivo y el conativo. Esta definición dio origen al modelo tridimensional de la actitud, uno de los planteamientos más populares y más estudiados, tanto desde la Psicología Social, como desde campos afines tales como la Pedagogía, la Comunicación, la Sociología, etc. Sin embargo, cabe mencionar que existen otros modelos unidimensionales y bidimensionales que serán abordados más adelante. En el otro extremo, pueden identificarse

conceptualizaciones tan operacionales como la que plantea Moscovici (1991) que frente a la diversidad de definiciones y apreciaciones del constructo que para unos es imprescindible y para otros, inútil; indica que las actitudes se pueden entender como “aquello a lo que se refieren las investigaciones experimentales sobre el cambio de actitud” (p. 118).

Pese a ser un constructo tan estudiado también tuvo retractoros que mostraron cómo la actitud perdió su impulso inicial como constructo fundamental de estudio y simplificó no sólo su conceptualización sino su importancia respecto a la posibilidad de predecir la conducta. En muchas investigaciones y debido a la variabilidad de los resultados, además de las bajas correlaciones entre actitud y conducta, se concluye indicando que las actitudes son meros “juicios evaluativos” producto de situaciones particulares, más que disposiciones estables (Smith y DeCoster, 2000; Tourangeau, 1992 en Schwarz 2007), o como una tendencia psicológica que se expresa a través de una evaluación hacia un objeto particular definiendo un grado de aprobación o desaprobación (Eagly y Chaiken, 1993 en Schwarz y Bohner, 2001).

Desde una perspectiva educativa, Bolívar (1999) equipara a las actitudes con los valores que deben ser parte del currículum en tanto la escuela debe promover un desarrollo moral individual, sin dejar de respetar la libertad individual, así como las opciones morales de cada persona para que niños y jóvenes logren una inserción eficaz al mundo adulto. Zabalza plantea que las actitudes pueden definirse como una “disposición personal o colectiva a actuar de una determinada manera en relación con ciertas cosas, personas, ideas o situaciones” (Zabalza, 2003, en Trillo pág. 18), o como se plantea desde Medaura y Monfarrel (2008, pág. 19), las actitudes son las “motivaciones, los intereses, las apreciaciones y los valores que

pertenece al campo de la afectividad”.

Puede observarse por esto último, que la perspectiva de las actitudes desde la Psicología Social y desde la Educación tienen diferencias importantes. En este capítulo se trabaja con el desarrollo teórico alcanzado desde la Psicología Social, pero sin olvidar que se trata de un constructo que, para la Educación, debe cumplir un rol bastante concreto, ya sea que se hable de las actitudes como parte de los contenidos a ser desarrollados o como la evaluación de las actitudes respecto a un determinado objeto entre los actores del proceso educativo.

Desde la Psicología Social estas formulaciones dan lugar a plantear algunos aspectos de las actitudes que han sido estudiados, analizados, criticados, reconstruidos. Entre ellos puede mencionarse respecto al constructo de “actitud”:

- Se trata de una predisposición a responder ante un objeto, aunque no se trata del comportamiento en sí mismo, así como de hábitos internos que indican las tendencias reales que la conducta manifiesta mejor que las expresiones verbalizadas llamadas opiniones.
- Se trata de un constructo interno a cada individuo, por lo que no puede observarse directamente.
- Es una asociación aprendida y registrada en memoria entre un objeto y una evaluación positiva o negativa de ese objeto. Se asume que, si la evaluación es fuerte, sesga o influye la percepción o el juicio sobre la información relevante hacia el objeto, un sesgo que es consistente con la valencia de la actitud.

- Una actitud tiene que ser “activada”, ya sea de una manera controlada y deliberada o de una manera automática o espontánea.
- Es relativamente perdurable, consistente en sus manifestaciones comportamentales, aunque puede modificarse gracias a la acción de diversos factores; y,
- La característica principal de la actitud es su naturaleza evaluativa respecto a algo: pro/contra – gusto/disgusto – agrado/desagrado; es decir, que posee una dirección y una motivación, por lo que se considera que el afecto es un componente fundamental del constructo. (Summers, 1976; Sedano, Landa, Zubieta y Rovira, 2004).

Se trata, por lo tanto, de explicar el por qué una persona se comporta como se comporta, partiendo de la premisa que este comportamiento obedece a un conjunto de condiciones personales y contextuales. A estas condiciones, específicamente a aquellas personales, es que los psicólogos sociales denominan como “actitud”. Como puede observarse, lo fundamental del constructo está vinculado a la causalidad que se le atribuye respecto a un comportamiento; puesto que, en función de poder establecer esta causalidad, puede predecirse, modificarse, establecer diferencias individuales y hasta manipular un determinado comportamiento.

Un aspecto importante que en general no ha sido estudiado es la relación entre la actitud y sus componentes, ya sea que se la conceptualice desde el modelo tridimensional, bidimensional o unidimensional, con los tipos de objetos actitudinales. No existe una tipificación de estos objetos, por lo que tampoco existen estudios sobre la relación de sus componentes con los distintos posibles tipos de objetos actitudinales

que pueden existir, sólo se ha encontrado un estudio que plantea que se debe distinguir entre aquellas respuestas dirigidas hacia otros y respuestas dirigidas hacia uno mismo, entre aquellas que se presentan en un ámbito privado y aquellas que son públicas, o entre acciones y reacciones (Ajzen, 2005). Dado que no es lo mismo establecer la actitud hacia el consumo de una marca de galletas, hacia comportamientos proambiente, o hacia innovaciones tecnológicas en una empresa que hacía uso de preservativo, los componentes involucrados en esa tendencia hacia la acción se relacionarán de manera distinta en cada caso.

## **6.2. VARIABLES MODERADORAS DE LAS ACTITUDES**

Como se ha podido entrever en el análisis anterior, existe un sinnúmero de factores que influyen en la consistencia de las actitudes respecto a la conducta que se espera eliciten. Estos factores se han denominado “variables moderadoras”. A continuación, se analizarán algunas de estas variables en el entendido que pueden ser infinitas en tanto se vinculan con las características de cada persona en cada circunstancia particular. Estas variables no sólo dependen de la situación y sus características para determinar cambios en una conducta específica o hacia las disposiciones que cada persona presenta ante esa situación, estas variables también pueden moderar los efectos de las actitudes; esto quiere decir, que las actitudes pueden influir en la conducta de los sujetos en ciertas ocasiones y en otras no.

Estas variables moderadoras han sido agrupadas en: circunstancias situacionales que rodean la ejecución de un determinado comportamiento, las características individuales y características secundarias llamadas de disposición.

### **6.2.1. Factores que rodean la ejecución de un**

### **comportamiento**

Se trata de las restricciones situacionales ya sean percibidas o reales que le hacen pensar al individuo que se puede expresar de manera libre o no. Estas limitaciones pueden estar relacionadas a la capacidad que perciba la persona para ser alentada o desalentada para un determinado comportamiento. Se ha observado en el metaanálisis de varios experimentos que las personas presentan mayor consistencia entre actitudes y conductas abiertas cuando existen menores restricciones; sin embargo, también se ha observado que la correlación es muy variable si la situación es neutra en tanto las restricciones que presenta. Esto último se relaciona con el concepto de deseabilidad social.

Otra variable vinculada a la situación, identificada en los diversos experimentos, es la autoconsciencia; es decir, la posibilidad de una persona de contar con un estado de mayor alerta respecto a las percepciones de uno mismo y sus aspectos privados como las actitudes; lo que se esperaría, incrementa la consistencia entre ciertas disposiciones y acciones específicas.

Otro factor vinculado a la situación se refiere a la percepción de un sujeto respecto a los requerimientos que una conducta requiere y su percepción respecto a si cubre o no estos requerimientos. En este caso, no se trata únicamente de variables situacionales sino también personales. La consistencia de un comportamiento en distintas situaciones puede ser el reflejo de la rigidez, el desajuste, o la inhabilidad para afrontar los requerimientos de una situación dada. Cuando los requerimientos de una situación exceden el nivel de competencia que tiene un individuo el comportamiento tenderá a seguir un patrón socialmente aceptado, por lo que habrá mayores inconsistencias en estas circunstancias. A diferencia de si una persona

tiene altas competencias respecto a un área, las disposiciones y su comportamiento abierto mostrará mayor consistencia (Ajzen, 2005).

Todo esto, saca a colación el hecho de que las actitudes (y otros constructos psicológicos) en su medición son sensibles al contexto y han sido estudiadas desde la perspectiva del observador y sin considerar la dependencia de los auto reportes sobre actitudes del contexto que rodea a esta actitud (Schwarz, 2007).

#### **6.2.1.1. Factores vinculados a las características del individuo**

Entre los factores personales más estudiados está la capacidad de autorregulación, en tanto se supone que aquellas personas con mayor autorregulación son aquellas que van a responder de manera más socialmente deseable que aquellas que, se supone, actuarían de manera más consistente con sus valores, preferencias y convicciones y tienen bajos puntajes en autorregulación, esta afirmación ha logrado generar alguna evidencia empírica; sin embargo, en algunos estudios parece ser un factor que facilita la predicción y en otros los resultados no son tan concluyentes.

Asimismo, la autoconsciencia privada referida al conocimiento que pueden tener ciertos individuos respecto a sus valores, principios, sentimientos, motivos, etc., han sido considerados como factores que influyen en la consistencia entre actitudes y conductas abiertas. Aquellos con mayores niveles de autoconsciencia se esperaría que su conducta sea más consistente con sus disposiciones. Estos resultados han logrado cierta consistencia tanto con cuestionarios de auto registro, como con en experimentos basados en la opinión de pares.

Otro factor estudiado es la necesidad de

conocimiento que algunas personas presentan ante el requerimiento de dar una opinión sobre cualquier fenómeno. Las personas que demuestran una tendencia hacia la búsqueda de conocimiento y que construyen sus opiniones basadas en un escrutinio exhaustivo de evidencias, presentan mayor consistencia que aquellas que basan sus opiniones en hechos relativamente superficiales. Este factor se muestra más poderoso en la evidencia empírica que otros.

En general estas tres variables analizadas requieren mayor evidencia experimental para definirse como factores que coadyuvan a la predicción de determinados comportamientos, puesto que en unas investigaciones muestran una alta correlación, pero estos resultados no son consistentes en comparaciones con otras investigaciones (Ajzen, 2005).

#### **6.2.1.2. Características secundarias de la predisposición**

Entre los factores asociados de manera secundaria a las actitudes se ha identificado aquellos que pueden también medirse junto con la fuerza y la dirección de las actitudes: estructura interna, el involucramiento de la persona en el dominio de la actitud, la confianza con la que esta actitud es asumida, la forma en la que se ha construido y otras variables, así como la relevancia que tiene un dominio específico en un individuo para construir un determinado tipo de actitud.

Respecto a la estructura interna, refiriéndose a los componentes cognitivo, afectivo y conativo, se analiza el grado en el que estos componentes son consistentes entre sí. Por ejemplo, algunas investigaciones (Norman, 1975, en Ajzen, 2005) han partido de la hipótesis que, si existe una alta correlación entre los componentes cognitivo y afectivo, ésta debería ser también alta respecto

al comportamiento abierto. Al igual en variables anteriores, existe evidencia en algunos experimentos que apoya esta hipótesis, pero también existe evidencia que no es tan sólida en otros y alguna que resulta con correlaciones muy poco significativas.

La capacidad reflexiva y el acceso a información en memoria han sido también objeto de estudio como factores asociados. Este factor se refiere a considerar en las medidas de la actitud el tiempo que tienen los sujetos investigados para evaluar la información disponible sobre un objeto actitudinal. La hipótesis indica que existe mayor correlación entre actitudes y comportamientos abiertos cuando las personas tienen el tiempo suficiente para reflexionar sobre un objeto que cuando no tienen esa posibilidad. Además, este tiempo, les da la posibilidad de buscar en su memoria y acceder a más información que si deben responder de manera automática (Brown, 1974, en Ajzen, 2005).

Los intereses creados, el grado de involucramiento y la importancia subjetiva que un individuo le asigne a un objeto actitudinal son factores asociados a la fuerza de una actitud y a la consistencia de ésta en relación con el comportamiento abierto. Se espera que las personas que tienen fuertes intereses respecto a un tema particular tiendan a actuar según sus actitudes respecto a aquellos que no tienen esos intereses. Asimismo, respecto al involucramiento de una persona en relación con un objeto, se prevé que, si éste es amplio, la correlación entre actitud y comportamiento sea significativo. De la misma manera, la correlación ha demostrado ser significativa si la importancia asignada a un evento es evaluada en un nivel alto, respecto a lo contrario.

Otra variable que en varios estudios ha demostrado tener un rol moderador importante es el grado de confianza que tiene una persona

para expresar sus opiniones de manera honesta. La hipótesis es que una persona que puntúa de manera más alta en cuanto a su autoconfianza existirá mayor correlación con las conductas abiertas.

Finalmente, está la experiencia directa como factor moderador relevante; esto es, la fuerza de una actitud puede estar determinada por cómo se ha construido esa actitud. Si ha partido de la experiencia directa, se espera que esta actitud tenga más fuerza y, por lo tanto, sea un predictor más significativo del comportamiento abierto que si en su construcción ha partido de referencias secundarias. Es decir, se espera que la posibilidad de realizar predicción del comportamiento a partir de la medición de actitudes se incremente en función de si estas actitudes devienen de la experiencia directa con el objeto (Ajzen, 2005).

Las variables moderadoras son potencialmente infinitas, por lo que una aproximación en este marco se hace compleja. Al final, una evaluación de la fortaleza de una actitud presenta una correlación significativa con el comportamiento. Una actitud no sólo varía en cuanto a la evaluación positiva o negativa que una persona realice frente a un objeto actitudinal, sino que también existe variabilidad entre dos personas que manifiestan un mismo valor y dirección frente a un objeto, pero cuya evaluación tiene una fuerza diferente en cada caso. Esta fuerza de la actitud parece estar altamente correlacionada con las conductas abiertas; esto es, a mayor fortaleza de la actitud, mayor capacidad de predecir el comportamiento.

### **6.3. MODELOS DE ESTUDIO SOBRE LA ACTITUD**

Entre los modelos que se han formulado para estudiar el constructo de actitudes, pueden mencionarse el unidimensional, el bidimensional

y el tridimensional. Este último es uno de los que ha logrado mayor difusión; pero, como se podrá corroborar más adelante, no significa que sea el que necesariamente explique mejor el constructo desde los referentes empíricos generados en las investigaciones de campo.

### 6.3.1. El modelo tridimensional

Este modelo plantea que las actitudes se componen de tres factores que se definen independientemente (Forgas, en Prislín, R., y Crano, W., 2008):

- El cognitivo, que hace referencia a un conjunto de conocimientos sobre el objeto actitudinal, lo que se sabe sobre este objeto o las percepciones que una persona tiene sobre el mismo. Se hace especial énfasis en las creencias en general y sobre las creencias evaluativas en particular en tanto la posibilidad de establecer a través de ellas la “disposición” de un individuo respecto a un objeto, ello implica una vinculación con el orden normativo de ese individuo y su contexto social.

Este componente puede ser evaluado a través del autoinforme o el informe del investigador que es aplicado de manera colectiva o individual, respectivamente.

- El componente emocional, referido a los valores, afectos, sentimientos o emociones que el objeto actitudinal genera y que tienen una dirección de acercamiento o alejamiento hacia ese objeto:

- *Agrado-desagrado*
- *Aproximación-alejamiento*
- *Aceptación-rechazo*
- *Favorables-desfavorables*

Cuando estas emociones se verbalizan adquieren también un componente cognitivo, sin embargo, no se trata de creencias sobre el objeto sino a la persona que realiza esta evaluación.

Este componente puede ser evaluado a través de la observación de las expresiones faciales, gestuales u otras reacciones corporales, son expresiones no verbales de la actitud (reacción galvánica de la piel, constricción o dilatación pupilar, reacciones de los músculos faciales, etc.), así como también a través de autoinformes derivados de cuestionarios.

- El componente conductual o conativo, está vinculado a la disposición que un individuo presenta a actuar de una determinada manera frente al objeto actitudinal. Acción en términos de: actuar, hablar, desarrollar ciertos movimientos, expresar ciertas intenciones o compromisos. En general respecto a lo que las personas dicen que hacen, que planean hacer o que harían bajo ciertas circunstancias.

El modelo tridimensional presupone una alta congruencia entre estos tres componentes, lo que implica que una modificación en uno de ellos generará una modificación proporcional en los otros dos. Este es uno de los principales presupuestos cuya validez ha sido cuestionado por los datos experimentales (Summers, 1976; Sedano, Landa, Zubieta y Rovira, 2004).

Aizen diferencia dentro de estos tres componentes expresiones que pueden ser verbalizadas, así como aquellas que pueden ser observadas (**Ver Tabla 6.01**).

**Tabla N° 6.01 Componentes del Modelo Tridimensional**

Fuente: Ajzen, 2005, pág. 4,

Categoría de respuesta	Cognición	Afectividad	Conación
Verbal	Expresiones de creencias sobre el objeto actitudinal	o Expresión de sentimientos hacia el objeto actitudinal	Expresión de intenciones conductuales
No Verbal	Reacciones perceptuales hacia el objeto actitudinal	Reacciones psicológicas hacia el objeto actitudinal	Conductas abiertas hacia el objeto actitudinal

Sin embargo, esta diferenciación es justamente cuestionada porque ya la conducta explícita se encuentra dentro de la conceptualización, por lo que la explicación estaría dentro del mismo concepto; asimismo, en el desarrollo empírico de algunos experimentos, la diferenciación entre cogniciones y afectos ha generado confusiones tanto dentro de una misma investigación, como considerando investigaciones distintas cuyo instrumento en unos casos evaluaba las cogniciones y en otros, el mismo instrumento evaluaba los afectos. En todo caso, la correlación hallada entre estos componentes que se supone es alta, dado que reflejan la misma actitud subyacente, no ha sido suficientemente significativa en la mayoría de los experimentos (Ajzen, 2000).

Esto último, ha dado lugar a pensar en que el constructo de actitud en realidad está conformado únicamente por dos componentes: el cognitivo y el afectivo. El supuesto de la consistencia existente entre el componente cognitivo y el componente afectivo implica que mientras un objeto actitudinal es visto como

aquél que le permite al sujeto alcanzar ciertas metas valoradas positivamente y evitar otros eventos calificados como negativos, la persona presentará una disposición más cercana al objeto actitudinal.

Los modelos unidimensionales parten básicamente del componente cognitivo o afectivo como aquél que define a la actitud. Se trata del conocimiento o creencias sobre un determinado objeto actitudinal, pero también sobre las intenciones y los afectos en torno a este objeto. Entre los más conocidos y estudiados se puede mencionar, el modelo sociocognitivo, el modelo de la acción razonada y el modelo de la acción planificada.

El primero plantea que los conocimientos, creencias, intenciones de conducta, afectos y esquemas de acción sobre un objeto se construyen en base a la asociación repetida y se activan en función de la memoria y sus redes de conexión. Pueden presentarse sólo a nivel de un factor, o pueden incluir tanto creencias o creencias con carga afectiva y dirección. Tiene

básicamente un componente, la evaluación sobre el objeto de la memoria (Ubillos, Mayordomo y Páez, 2004).

**6.3.2. Modelo MODE**

Este modelo, denominado así por sus siglas en inglés provenientes de: *Motivation and Opportunity to serve as the major Determinants*, pretende identificar los diferentes procesos que, dentro de las actitudes, puede afectar la conducta; diferenciando un proceso más

bien reflexivo, de un proceso más espontáneo, partiendo de la motivación y la oportunidad que una determinada conducta puede tener como antecedente. Se trata de la evaluación que un individuo realiza en una situación en la que existe la motivación y/o oportunidad hacia la ejecución de un comportamiento determinado, estos componentes se constituyen en los determinantes de un acercamiento o alejamiento ante un objeto actitudinal determinado (Fazio, en Sherman, 2014) (Fig 3.01).

**Figura N° 3.01 Modelo MODE**

Fuente: Fazio, 1990 en Ajzen, 2005; pág. 59





Esto ha llevado a distinguir aquellas actitudes basadas en un análisis sistemático de la información disponible y aquellas actitudes que se generan sin demasiada reflexión, también aquellas que implican una decisión simple respecto a aquellas que pueden generar más de una conducta en tanto el proceso de formación de la intención se modifica en cada caso. Cuanto menor sea la reflexión sobre la adquisición de la información y mientras mayores opciones de decisión tenga una persona, menor es la correlación entre intenciones y conductas efectivas (Sheppard, Hartwick y Warshaw, 1988). De la misma manera, entre los cuestionamientos de este modelo está el planteado por Sheppard, Hartwick y Warshaw, (1988) que indica que la correlación entre conducta e intención de conducta es significativa cuando la situación está bajo el control del sujeto, pero no así cuando depende de otras personas y/o factores. Finalmente, las actitudes son inferencias que se hace a raíz de ciertos comportamientos que se muestran consistentes en el tiempo, por lo que se infiere que, sin esta consistencia, no tendría ninguna utilidad la existencia del constructo de actitudes. En este sentido, es importante analizar que se esperaría que las personas actúen de forma consistente y perceptualmente simple y psicológicamente cómoda en tanto se espera como resultado de un proceso neuropsicológico la capacidad humana para razonar lógicamente y de manera consecuente. Sin embargo, la evidencia empírica muestra que las personas rara vez presentan conductas abiertas consistentes entre situaciones similares y entre evaluaciones verbales sobre sus disposiciones y comportamientos no verbales específicos (Ajzen, 2005).

Toda esta evidencia generó un desencanto significativo después de la gran cantidad de investigaciones que surgieron posteriores a los primeros planteamientos, desde Allport hasta Holand. Ese desencanto, producido hacia los

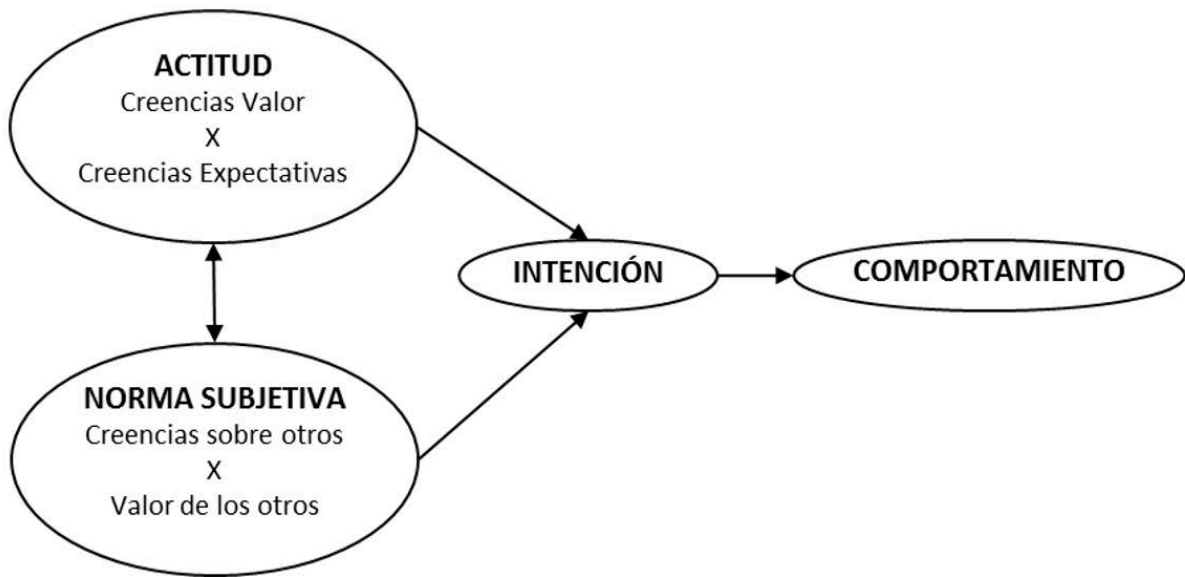
años 60 y 70 del siglo pasado, permitió a los investigadores generar otro tipo de hipótesis para explicar cómo se producen las conductas y qué las desencadena. De esta manera, se comenzó a hablar de variables moderadoras (Ajzen, 2005).

### 6.3.3. El modelo de la acción razonada

En el modelo de la acción razonada planteado por Ajzen y Fishbein (2000) y Ajzen (2005), la actitud sigue de manera espontánea y consistente a las creencias o afectos a los que se accede a través de la memoria, lo que a su vez guía el comportamiento subsecuente. La actitud, es considerada un fenómeno afectivo, pero que se genera o construye en función de creencias sobre el objeto considerando los atributos positivos o negativos asociados a éste, cuya conducta variará en función de las motivaciones y las habilidades para procesar información relevante recuperada de la memoria y del contexto; por lo que el componente evaluativo juega también un papel fundamental en la conceptualización de la actitud; sin embargo, para este modelo, la dimensión evaluativa tiene un componente más cognitivo que afectivo, por lo que la modificación de la información sobre un objeto a través de una comunicación persuasiva puede generar un cambio en la actitud (**Ver figura 3.02**).

**Figura N° 3.02 Modelo de la Acción Razonada**

Fuente: Ajzen y Fishbein, 1980 en Ubillos, Mayordomo y Páez, 2004



La relación se da entre la conducta que está definida por la intención de conducta y ésta a su vez, por la actitud y la norma subjetiva.

“Se supone que la persona toma decisiones en función de cómo valora los resultados de su comportamiento y de las expectativas que tiene sobre ese comportamiento con respecto a lograr dichos resultados. Además de esta racionalidad instrumental, el modelo integra la racionalidad cultural o normativa mediante una medida de la opinión favorable/desfavorable de los otros significativos ante la conducta específica y sobre la motivación para seguir esta opinión” (Boyd y Wandersman, 1991, en Ubillos, Mayordomo y Páez, 2004, pág. 8).

La fuerza subjetiva que tenga una creencia es proporcionalmente correlacional a la posibilidad de que esa actitud derive en una conducta de igual valor a la actitud. Cada

creencia está asociada con un atributo y la actitud hacia el objeto está determinada por los valores subjetivos o evaluaciones de los atributos asociados con el objeto y por la fuerza de estas Asociaciones. Desde este modelo, la construcción de las actitudes se da de manera espontánea y se modifica de esta misma manera en tanto el sujeto adquiere más información respecto al objeto y en cuanto los valores subjetivos respecto a los atributos del objeto actitudinal se vinculan con el objeto en sí mismo (Ajzen y Fishbein, 2000).

La norma subjetiva, a diferencia de la actitud, se trata de la evaluación sobre un objeto, pero desde la perspectiva grupal. Incluye también todas las representaciones cognitivas acordadas socialmente sobre los pensamientos, sentimientos y actuaciones posibles frente a una situación u objeto actitudinal. Se manifiesta en la homogeneidad que se percibe

de ciertas conductas en un grupo social dado, la actitud que los miembros del grupo perciben frente a un objeto, la percepción de presión social que pueda existir para un determinado comportamiento frente a un objeto (Ubillos, Mayordomo y Páez, 2004).

La fuerza subjetiva que tenga una creencia es proporcionalmente correlacional a la posibilidad de que esa actitud derive en una conducta de igual valor a la actitud. Y son estas creencias accesibles desde la memoria las que se consideran determinantes de las actitudes de una persona. Aquellas creencias más fácilmente accesibles a través de la memoria se consideran con mayor posibilidad de ser evaluadas como actitudes conducentes a un comportamiento similar que aquellas que tienen menor accesibilidad. Estas creencias pueden o no ser reflejo objetivo de la realidad, pero su significado evaluativo es activado automáticamente; sólo cuando se adquiere

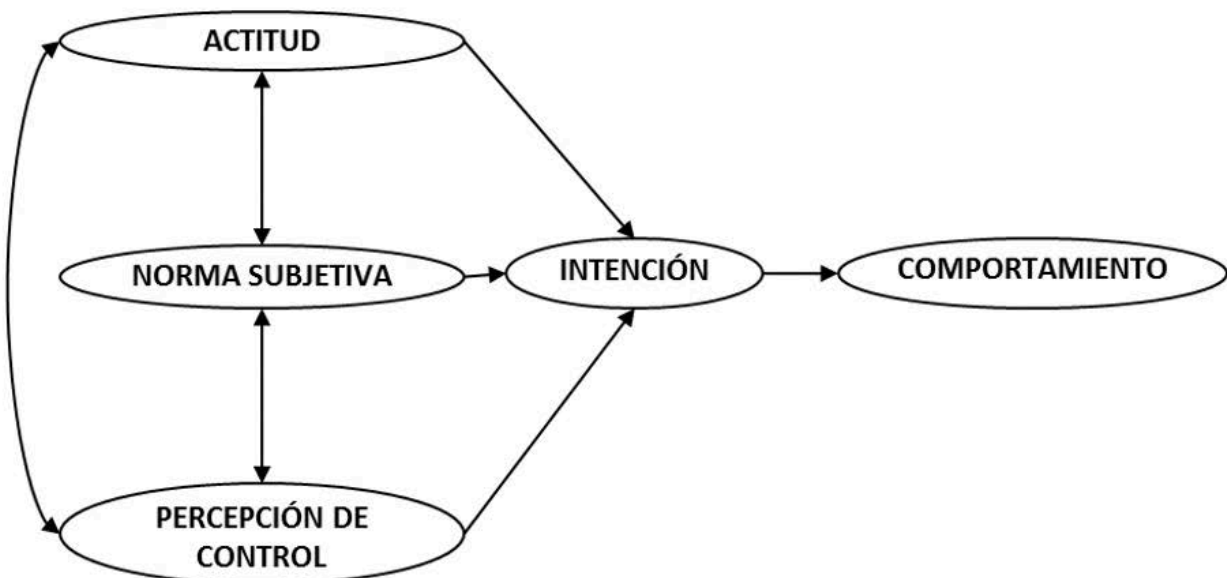
información nueva, o se debe considerar algún aspecto antes no considerado, las personas realizan una revisión de sus creencias relevantes. De esta manera, a mayor fuerza de una creencia y en tanto más positiva o negativa mayor será su influencia en las actitudes de una persona (Ajzen y Fishbein, 2000).

#### 6.3.4. Teoría de la Acción Planificada

Ajzen plantea posteriormente al modelo de la acción razonada, la teoría de la acción planificada (TAP). En este modelo se incluye, en relación con el anterior, la percepción del control del sujeto sobre su comportamiento y sobre el contexto, por lo que intenta predecir la relación entre actitudes y conducta aún en aquellas situaciones que están fuera del control del sujeto entendiendo esta percepción como un elemento central de esta posibilidad de predicción (Fig. 3.03).

**Figura N° 3.03 Modelo de la Acción Planificada**

Fuente: Ajzen y Fishbein, 1980 en Ubillos, Mayordomo y Páez, 2004



Tanto la percepción de control, como la variable de autoeficacia, fue utilizada en varios experimentos y la correlación se incrementaba significativamente. Esta percepción que puede ser también subjetiva, pero que determinará la consistencia entre actitud y conducta, así como la cantidad de opciones de conducta posibles ante un objeto actitudinal, lo que implica una toma de decisiones por parte del sujeto. En general, este modelo plantea que la posibilidad de control, considerando también la posible toma de decisiones, implica una planificación previa que el sujeto realiza; este último aspecto define mayor correlación y, por lo tanto, mayor poder predictivo del modelo (Ajzen, 2005; Pintado, 2017).

Dado que esta es la base para alcanzar el primer objetivo en la presente investigación, se profundizan los componentes del modelo de la Teoría de la Acción Planificada (TAP).

#### **6.3.4.1. Intención comportamental**

Una actitud hacia un objeto está determinada por las creencias, accesibles en memoria, sobre las consecuencias previstas de esa conducta. Se trata de un aspecto individual de la evaluación sobre un objeto actitudinal determinado. Es decir que cada creencia conductual vincula la evaluación de los logros asociados a una determinada conducta y por la fuerza de estas asociaciones. Se trata de la predisposición aprendida a responder a un objeto en forma consistentemente favorable o desfavorable, este componente apunta a los sentimientos positivos o negativos del sujeto respecto de su conducta en cuestión.

Estas creencias pueden ser resultado de una construcción por experiencia directa, aquella que involucra al individuo y al objeto actitudinal en una situación real; la indirecta, que hace referencia a la transferencia de una situación

real vivida a una nueva debido a su similitud con ese objeto actitudinal; o inferencial, resultado de la información que llega al individuo a través de diferentes fuentes, desde los medios de comunicación, hasta el grupo en el que interactúa. La fuerza de una actitud es mayor cuanto más directa sea la experiencia con el objeto (Pintado, 2017).

#### **6.3.4.2. Norma subjetiva**

Se constituye en el segundo mayor determinante de las intenciones en la teoría del comportamiento planificado, también se considera que están en función a creencias, pero de distinta índole, se trata de las creencias que tiene una persona respecto a lo que considera que otras personas relevantes para ese objeto actitudinal o grupos significativos aprobarán o desaprobarán. Las personas estarán más motivadas a actuar de una manera o de otra en función consistente con lo que creen que personas significativas para ellas actuarían; de tal manera que estas últimas se sientan complacidas (Ajzen, 2011).

Un aspecto que no se había sistematizado como parte constituyente de las actitudes, sino, únicamente como variables asociadas, cobra en el TAP mayor protagonismo al considerar los grupos de referencia y la identificación de una persona con esos grupos como elemento determinante para la conformación de una creencia que dirija o aleje a una persona respecto un objeto (Pintado, 2017).

#### **6.3.4.3. Creencia de control**

Se refiere a las consideraciones que pueda tener un sujeto frente a un objeto actitudinal en función de la percepción de control que cree tener sobre ese objeto, se trata de las creencias que tengas sobre los factores presentes o ausentes que puedan facilitar o impedir la conducta;

es decir, de la percepción de las restricciones realistas que puedan existir para la ejecución de una conducta. A mayor cantidad de recursos requeridos y oportunidades personales que una persona considere que tiene, mayor sería la percepción de control sobre la conducta.

Esta dimensión contiene aspectos internos y externos, los internos se refieren a las creencias de una persona sobre sus capacidades o posibilidades directas, sin mediación de terceros, de poder llevar o no a cabo una conducta; pero también contempla factores externos, referidos a las facilidades u obstáculos que puede confrontar, así como a la colaboración o falta de apoyo externo para llevar a cabo un comportamiento. A mayor creencia de control de un individuo sobre un objeto actitudinal, mayor será la tendencia hacia favorecer la aceptación de ese objeto (Pintado, 2017).

#### **6.4. CAMBIO Y MODIFICACIÓN DEL COMPORTAMIENTO DESDE LA TAP**

El interés de la Psicología social en estudiar el comportamiento y las variables que pudiesen predecirlo se relaciona con la posibilidad de intervenir en este comportamiento a fin de modificarlo para conseguir conductas más prosociales o, en algunos casos, responder a intereses de ciertos grupos u organizaciones. Por esto es que en general, los estudios aplicados en psicología social se dirigen a tres campos como los más comunes: a) el de la salud, particularmente al consumo de sustancias peligrosas, a comportamientos de autocuidado y a comportamientos seguros; b) el de relaciones intergrupales vinculadas a temas de tolerancia étnica, cultural o social, especialmente comportamientos violentos; y c) a temas relacionados con el consumo, desde productos concretos hasta partidos y campañas políticas. Todos estos estudios buscan lograr una transformación comportamental hacia

aquellos comportamientos buscados en cada uno de estos campos.

Todos ellos, al no poder incidir y conducir directamente el comportamiento, apuntan a modificar aquellos factores que predisponen hacia una determinada conducta, por esto, el estudio de las actitudes se hizo tan popular desde que emergieron los primeros estudios hacia 1930 con Allport. Considerando que un comportamiento debe considerar las variables de: acción, la meta de la acción, el contexto en el que se ejecuta y el tiempo de esta ejecución (Fishbein y Ajzen, 2010).

Los estudios más cercanos al objeto de la presente investigación pueden encontrarse en las actitudes y el comportamiento emprendedor, investigaciones que se han basado en la TAP dado que se trata de comportamientos que pueden o no presentarse en función de intenciones y motivaciones vinculadas específicamente con factores cognitivos (Díaz y Guevara, 2020).

Sin embargo, no se han encontrado estudios sobre comportamientos como el que se investiga en esta oportunidad, los procesos de VAP y su inclusión en instituciones de educación superior. Comportamiento que se caracteriza por implicar factores institucionales, normativos, profesionales y otros; pero también factores personales que tienen que ver con el conocimiento, la información sobre estos procesos, la apertura personal hacia ellos, la seguridad sobre el ejercicio profesional y otros. Es en esta perspectiva, que se considera que la Teoría de la Acción Planificada (TAP) cobra más sentido para explicar un comportamiento tan complejo como la inclusión de procesos de VAP en itinerarios formativos universitarios. Especialmente porque incluye factores como la percepción del control del comportamiento que ha demostrado mejorar de manera significativa la capacidad de predicción del comportamiento

estudiado (Ajzen y Albarracín, 2017).

La TAP plantea, además, la posibilidad de incidir en el cambio comportamental a partir de intervenir en las intenciones de las personas, esto es, en los factores psicológicos antecedentes de estas intenciones. De igual manera, se puede lograr el cambio comportamental interviniendo en las percepciones del control comportamental, distinguiendo entre las intervenciones pasivas, referidas a proveer información relevante sobre el tema en cuestión, de intervenciones activas relacionadas con programas de consejería, habilidades sociales y otros semejantes. También es posible, identificando los factores del modelo, intervenir en la percepción de la norma subjetiva, en este punto es importante considerar quiénes son las personas relevantes para cada población que pueda realizar estas intervenciones, puesto que se ha visto cómo con poblaciones en condiciones de vulnerabilidad, los otros relevantes para el cambio del comportamiento son sujetos de las mismas condiciones, y en el caso de poblaciones con niveles altos de empoderamiento, los otros *influencers* son expertos en la temática (Ajzen y Albarracín, 2007; Reyes, 2007).

En educación la TAP no es nueva, pero no ha sido explotada como en los otros campos. Reyes (2007) plantea que esta teoría posibilita un campo de acción amplia cuando se trata de procesos institucionales educativos que se dirijan a mejorar la calidad educativa. Particularmente cuando se plantea que los comportamientos son producto de la reflexión y la evaluación que hace un sujeto respecto a un determinado objeto (Reyes, 2007).

Estas últimas consideraciones son muy importantes para la presente investigación y la construcción y validación de la propuesta de procesos de VAP. Particularmente cuando se carece de estudios que evalúen la estabilidad

del cambio comportamental a lo largo del tiempo, puesto que muchos de los factores que permiten que un comportamiento inicie, pueden cambiar posteriormente a este inicio y modificar las condiciones para que una conducta se elicite (Kwasnicka, D., Dombrowski, S., White, M. y Sniehotta F., 2016).

### **6.5. LA TEORÍA DE ACCIÓN RAZONADA Y SUS LIMITACIONES**

Ahora bien, la Teoría de la Acción Razonada (TAR) y la TAP han sido cuestionadas desde distintas posturas e investigaciones realizadas a partir del metanálisis de los estudios basados en las mismas. Se demuestra a partir de este análisis que la correlación entre cualquiera de sus componentes y el comportamiento en sí es muy débil, más aún en estudios con tiempos prolongados entre la medida de la predisposición al comportamiento y el comportamiento en sí. En algunos casos, se ha observado que la actitud sí se modifica, pero que ello no significa una modificación real en el comportamiento. De esta manera, se cuestiona su capacidad predictiva en tanto la TAP no puede explicar la variabilidad del comportamiento (Falko, Sniehotta, Pesseau y Araújo-Soares, 2014)

También ha sido criticada desde la misma concepción de la racionalidad con la que se supone las personas actúan frente a determinadas circunstancias, aludiendo a que la teoría hace énfasis en la racionalidad de las decisiones. Claro que la TAP hace este énfasis porque le interesan aquellos comportamientos que son dirigidos hacia una meta y que tienen un nivel importante de regulación consciente. Sin embargo, esto no implica que se califiquen como "racionales" aquellos factores que han generado la construcción de determinadas creencias, ya sea hacia la actuación, hacia la norma subjetiva o hacia la percepción del control comportamental, ya que todas estas creencias

podrían estar basadas en aspectos irracionales o en emociones como la ira y el miedo. La calificación de “Acción Planificada” se debe a la relación que sigue entre estas creencias y la predisposición a actuar de una determinada manera. Es en este sentido que se entiende el concepto de planificada (Ajzen, 2011).

Haciendo un análisis de cada uno de los factores, se esperaría que la racionalidad que incrementa la sensación de control sea mayor, cuanto mayor voluntad tienen los individuos de generar un esfuerzo adicional para lograr una ejecución exitosa de una conducta en particular. En contraste, bajo condiciones de control volitivo muy alto, las intenciones comportamentales deberían ser el único predictor del comportamiento.

Considerando la extensa literatura que habla sobre la ilusión de control, parecería que la TAP rara vez reflejaría el control actual de una manera muy precisa, es decir qué adecuadas predicciones que conciernen a los efectos de las creencias de control sobre el comportamiento tampoco podrían ser experimentalmente manipuladas en sus niveles de percepción de control o de obtener medidas independientes del actual control.

Estas afirmaciones se basan en que la racionalidad que incrementa la sensación de control debería incrementarse cuanto mayor voluntad tengan los individuos en generar un esfuerzo adicional para lograr una ejecución exitosa de una conducta en particular. En contraste, bajo condiciones de un control volitivo muy alto, las intenciones comportamentales deberían ser el único predictor del comportamiento (Armitage y Conner, 2001).

En todo caso, los estudios empíricos demuestran que los comportamientos de accesibilidad fácil, las creencias sobre la normativa y las creencias

de control proveen la fundamentación cognitiva para las actitudes, las normas subjetivas y las percepciones de control, respectivamente. Por lo tanto, sería posible definir y medir los factores propuestos en términos de meta, acción, contexto y tiempos. En segundo lugar, es posible concebir que las variables propuestas son factores causales determinantes de la intención y de la acción. En tercer lugar, la propuesta debería ser independiente teóricamente de las teorías existentes sobre los predictores. En cuarto lugar, el factor considerado debería ser potencialmente aplicado a un amplio rango de comportamientos estudiados por los científicos sociales. Finalmente, la variable propuesta debe consistentemente incrementar la capacidad de predicción de las intenciones y del comportamiento para que sea parte de esta teoría (Ajzen, 2011).

## **6.6. MEDICIÓN DE LAS ACTITUDES**

### **6.6.1. Preguntas directas y escalas de autorregistro**

Una forma de evaluar las actitudes está en la formulación de preguntas directas que las personas deben responder en función de un determinado objeto actitudinal. Esta forma de evaluación, parte de la premisa de que las personas tienen conciencia y acceso a aquello a lo que favorecerían o descartarían, sus gustos y disgustos (Schwartz, en Prislín y Crano, 2008). Existen varios tipos entre los que se reconocen tradicionalmente: escalas tipo Thurstone, escala tipo Guttman y la escala tipo Likert. La primera se caracteriza por su nivel de discriminación respecto a las otras; sin embargo, el supuesto de la no igualdad entre intervalos respecto a cada una de las afirmaciones de un cuestionario, requiere la obtención de juicios comparativos para cada uno de los posibles pares generados de entre todas las afirmaciones planteadas, lo cual genera una cantidad de juicios que ha

demostrado no ser diferente en cuanto a su sensibilidad para medir actitudes respecto a la más utilizada que es la de Likert. La escala de Guttman se caracteriza por medir una dimensión única que se presenta con variaciones de intensidad y con índices únicamente positivos y negativos. La laboriosidad en la construcción de este tipo de escalas, así como una aplicabilidad menor a la de Thurstone y Likert, ha hecho que sea la menos utilizada de las tres. La escala de Likert ha sido, a lo largo de las últimas décadas, la más utilizada, principalmente porque su construcción, aunque conlleva sus dificultades, es más sencilla que la de Thurstone y permite mejor discriminación de la de Guttman. Esta escala requiere generar un número significativo de afirmaciones que no dependen de la consulta de jueces inicialmente, sino que considera el análisis de todos los ítems con un piloto que permite identificar las mayores correlaciones para la construcción final del cuestionario (Summers, 1976; Torrecilla, 2010; Sulvarán, 2009). Todas estas concepciones parten de la premisa que indica que las personas tienen la posibilidad de acceder a sus actitudes y de ser conscientes de ella. Sin embargo, está claro que la dificultad que presenta este tipo de mediciones radica en la sensibilidad de los encuestados a variaciones menores pero que pueden modificar significativamente los resultados. Estos factores han sido identificados por Prislín y Crano (2008) y se explican a continuación:

#### ● Recuperación de la información.

- La cercanía temporal de ciertos reactivos con otros de tendencia positiva (o negativa) no referidos específicamente al objeto evaluado que facilitan la recuperación de información positiva (o negativa).

- La recuperación de la información y los juicios que se forman a partir de una información específica recabada es uno de los factores que afecta los resultados en un cuestionario de actitudes.

El orden de los reactivos o de las posibles respuestas determinan una tendencia, debido a que un reactivo recupera una información en memoria que afectará la respuesta siguiente, lo propio ocurre con el orden de las posibles respuestas que el cuestionario genera. Ambos aspectos están vinculados a la información, ya sea dada o a la recuperada de memoria que, en un orden determinado, puede modificar significativamente el grado en el que un reactivo es respondido.

#### ● El formato de las respuestas.

- En el caso de respuestas con categorías cerradas, cada reactivo debe ofrecer un conjunto amplio de probables respuestas que cubra todas las posibles tendencias de cada persona.
- En el caso de escalas numéricas ordinales como las mencionadas antes (Likert, Guttman, Thurstone), los encuestados no responden de la misma manera si la escala presenta opciones que van del 0 al 5 que si van del -2 al +2 con cinco alternativas, pues la conceptualización implica en el primer caso una variable que va de mayor grado a un menor grado; en el segundo caso, la percepción es de una variable que tiene valores opuestos totalmente.



- Volver a responder un reactivo
  - Este es un comportamiento que puede presentarse frecuentemente cuando, una vez respondido un cuestionario, el encuestado evalúa sus respuestas en función de deseabilidad social, es decir, en función de qué respuestas se considerarían más aceptables en su entorno. Esto ocurre mucho más con cuestionarios respondidos presencialmente que con aquellos autoadministrados.

Para controlar este factor existen técnicas como el aseguramiento de la confidencialidad, aleatorización de los reactivos, o la demostración que una respuesta fuera de la verdad podría ser descubierta y haber generado mayor vergüenza para el encuestado (Prislin y Crano, 2008).

### 6.6.2. Técnicas de medida indirecta

Considerando la cantidad de variables contextuales que dificultan la medida de las actitudes a través de técnicas de autoregistro como los cuestionarios y escalas, se han desarrollado otras herramientas que evalúan las actitudes de manera indirecta, partiendo de la premisa que las actitudes tienen una influencia sistemática en el comportamiento de las personas en una gran variedad de tareas, por lo que la magnitud de esta influencia puede constituirse en un indicador de las actitudes subyacentes (Prislin y Crano, 2008, pág. 50). Este tipo de medida no requiere que la persona tome consciencia respecto a sus actitudes, lo que constituye una ventaja, pues permite captar aún actitudes que los encuestados no estarían dispuestos a admitir, considerando que muchos comportamientos están encadenados a actitudes que se activan de manera automática cuando deben confrontar un objeto, persona o situación determinados.

Prislin y Cano (2008) han clasificado algunas de estas técnicas, las mismas que se explican a continuación.

Algunos estudios se han centrado en el tiempo de respuesta en la asociación de un estímulo determinado con adjetivos dados en tarjetas. Este tipo de medida permite evaluar la fuerza de una asociación ya sea ésta positiva o negativa; sin embargo, los resultados también están influenciados por la cotidianidad con las que ciertas asociaciones pueden presentarse.

Se trata de evaluaciones sobre todo dirigidas a determinar los prejuicios subyacentes ante ciertos objetos actitudinales, como la Prueba de Asociaciones Implícitas desarrollado por Anthony Greenwald, Debbie McGhee y Jordan Schwartz en 1998 busca que la persona que responde, clasifique una gran cantidad de imágenes con adjetivos opuestos como “bueno-malo”, “amable-hostil”. Se parte de la premisa que las respuestas más rápidas están más fuertemente asociadas que aquellas más lentas y sobre las que se presume mayor reflexión (Tosi, Ledesma, Poó, Montes y López, 2018).

Las técnicas anteriores requieren un apoyo tecnológico importante para poderse desarrollar. En contraste, otras alternativas muestran sistemas de evaluación como la desarrollada por Sekaquaptewa y cols. (en Lai y Wilson (2020) que trata de reflejar los sesgos generados cuando una persona emite argumentos respecto a un objeto consistente con ciertos estereotipos versus el número de argumentos respecto a un objeto inconsistente con esos estereotipos.

Dadas las características del objeto actitudinal de la presente investigación, este estudio debe utilizar las técnicas de medida directa mediante autorregistros o escalas de actitudes.

## 6.7. A MODO DE SÍNTESIS

En este capítulo, se inicia con un breve recorrido histórico sobre los estudios del constructo de actitud que comienzan a inicios del siglo pasado, en los albores de la Psicología Social. Posteriormente, se plantean algunas variables moderadoras de las actitudes, como los factores que rodean la ejecución de un comportamiento, factores individuales y características secundaria de predisposición a un determinado comportamiento.

Con esta mirada sobre el constructo, se analizan algunos de los modelos de abordaje como el modelo tridimensional, el MODE y el de la Acción Razonada, sus características y limitaciones. Así se presenta la TAP y sus categorías de análisis: intención comportamental, Norma subjetiva y percepción de control. Desde este modelo, se profundiza en el cambio y modificación comportamental, explicando las razones de por qué esta teoría es la más apropiada para la presente investigación, así como también, se presentan algunas de las limitaciones atribuidas a la TAP en la predicción del comportamiento.

Finalmente, se exponen las características y condiciones de la medición de las actitudes, analizando los instrumentos de autoregistro, así como las medidas indirectas que han sido las más utilizadas desde distintos tipos de escalas: Thurstone, Guttman y Likert. Se analizan también otro tipo de instrumentos como las medidas indirectas que tienen ventajas en la identificación de las actitudes subyacentes a un comportamiento o a una elección; pero que requieren un despliegue tecnológico que en esta investigación no tiene razón de ser. Por lo que la elección final para este estudio, se centra en abordar las actitudes hacia proceso de VAP desde la TAP y a través de un cuestionario de estimación con escala de Likert.

---







# TERCERA PARTE

## MARCO APLICADO

---

El marco aplicado contempla la propuesta metodológica aplicada en cuanto a características de la investigación, participantes, instrumentos, categorías de análisis y procedimientos, como la implementación del trabajo de campo y la aplicación de todos los instrumentos y fases propuestas siguiendo un orden cronológico para alcanzar cada uno de los objetivos planteados.

### Índice Específico:

#### 7. MÉTODO

##### 7.1. FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

##### 7.2. DISEÑO DEL ESTUDIO DE CAMPO

**7.2.1.** Participantes y fuentes de información

**7.2.1.1.** Autoridades gubernamentales, nacionales y municipales y autoridades de las universidades participantes.

**7.2.1.2.** Directores/ jefes estudio de carreras de las tres universidades

**7.2.1.3.** Docentes universitarios de las tres instituciones:

**7.2.1.4.** Expertos nacionales (3) e internacionales (3):

**7.3.** Categorías de la investigación

**7.4.** Instrumentos y técnicas de recogida de datos e Información

**7.4.1.** Encuesta de opinión a directores y jefes de carrera

**7.4.2.** Entrevista semiestructurada:

**7.4.3.** Cuestionario de estimación directa: Cuestionario de actitudes hacia procesos de VAP para su inclusión en la formación profesional:

**7.4.4.** Matrices para la triangulación

**7.4.5.** Taller de validación con expertos nacionales

**7.4.6.** Cuestionario de validación con expertos internacionales

**7.5.** Procedimiento



# CAPITULO 7

## MÉTODO

Este capítulo presenta todos los aspectos referidos al método utilizado para el logro de los objetivos de investigación propuestos, se trata de mostrar la rigurosidad metodológica desarrollada en cada una de sus fases en tanto la caracterización y sustento epistemológico del tipo de estudio desarrollado, la descripción de población, fuentes, instrumentos y procedimientos utilizados.

### 7.1. FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

El positivismo en investigación ha sido desde siempre el paradigma imperante para la construcción del conocimiento científico; sin embargo, en las últimas décadas se ha visto un creciente interés por una perspectiva más bien interpretativa de la ciencia. Este cambio, de una estructura puramente positivista, a esta interpretativa, no sólo es apropiada, sino necesaria para lograr el crecimiento en los sistemas de información de la investigación (Bharadwaj, 1996).

Algunas cuestiones para considerar sobre los enfoques metodológicos cuantitativos y cualitativos desde una perspectiva tradicional, quedan recogidas en la **tabla 7.01**.



**Tabla N° 7.01 Atributos de los Enfoques Cualitativos y Cuantitativos**

Fuente: Cook y Reichardt, 2005. pág. 29

ENFOQUE CUALITATIVO	ENFOQUE CUANTITATIVO
Aboga por el empleo de los métodos cualitativos	Aboga por el empleo de los métodos cuantitativos
<u>Fenomenologismo</u> y <u>verstehen</u> (comprensión) "interesado en comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa"	Positivismo lógico: "busca los hechos o causas de los fenómenos sociales, prestando escasa atención a los estados subjetivos de los individuos"
Observación naturalista y sin control	Medición penetrante y calculada
Subjetivo	Objetivo
Próximo a los datos: perspectiva "desde dentro"	Al margen de los datos: perspectiva "desde fuera"
Fundamentado en la realidad, orientado a los descubrimiento, exploratorio, expansionista, descriptivo e inductivo.	No fundamentado en la realidad, orientado a la comprobación, confirmatorio, reduccionista, inferencial e hipotético deductivo.
Orientado al proceso	Orientado al resultado
Válido: datos "reales", "ricos" y "profundos"	Fiable: datos "sólidos" y "repetibles"
No generalizable: estudio de casos aislados	Generalizable: estudio de casos múltiples
Holística	Particularista
Asume una realidad dinámica	Asume una realidad estable

Las investigaciones cualitativas acentúan las diversas formas en las que una investigación intenta dar respuesta a las situaciones concretas que se irán demarcando en el proceso investigativo. Tiene como objetivo la descripción de las cualidades de un fenómeno desde su realidad. Se trata de descubrir tantas cualidades como sea posible para obtener un entendimiento lo más profundo posible (Mella, 1998).

Por su parte, las investigaciones cuantitativas buscan describir la realidad a partir de los datos cuantitativos medibles por medios válidos y confiables y a partir de la deducción lógica (Bizquera, 2009).

La visión tradicional positivista de un paradigma cuantitativo parte de varios supuestos que han sido rebatidos, especialmente desde las ciencias sociales:

- Se basa en el método estadístico que busca generalizar leyes universales basadas en la observación de un cierto número de situaciones positivas a esas leyes.
- La investigación es un proceso objetivo de observación pura, carece, por lo tanto, de creencias o valores.

- El conocimiento se deriva de la interpretación objetiva de ciertos supuestos sin que exista ningún sesgo subjetivo o juicio previo de parte de los investigadores.
- Utiliza un método de análisis sistemático y cuantificable, lo que muchas veces implica estrechar la visión sobre un fenómeno para que entre en esos parámetros
- La necesidad de simplificación y abstracción requerida en diseños experimentales adecuados muchas veces sacrifica características relevantes del objeto de estudio que no pueden ser explicados por esos diseños (Bharadwaj, 1996; López, 2006).

Por todo lo mencionado, es factible pensar que el positivismo como filosofía ha muerto, en tanto el núcleo de este, el verificacionismo, ha sido rechazado totalmente por toda comunidad científica y se lo ha reemplazado por la noción de que toda investigación está directamente influida por la teoría que la sustenta, y ésta es una construcción humana y, por lo tanto, intrínsecamente interpretativa (Eisenhart y Howe, 1993).

Por el contrario, el paradigma interpretativo parte de principio de que la ciencia es subjetiva y que esto permite la creación de muchos modelos de realidad, por lo que existen muchas realidades posibles, cada una relativa a un contexto o a un marco de referencia. Los acuerdos sociales respecto a las diferentes teorías sobre un fenómeno garantizan estas teorías. Por todo ello, la objetividad es un concepto que no existe, en tanto cualquier observación está sesgada por muchos factores, entre ellos, la experiencia previa y la propia formación de los investigadores (Bharadwaj, 1996).

Esto no significa que se abandonen los criterios de objetividad y racionalidad de la investigación empírica, sino considerar éstos desde un punto de vista interpretativo. De la misma manera, los criterios que definen una investigación deben analizarse dentro de la misma investigación, la cual debe juzgarse en términos de éxitos o fracasos respecto a los propósitos planteados en dicha investigación (Eisenhart y Howe, 1993). Uno de los epistemólogos que ha logrado esta integración es Imre Lakatos, quien cuestiona el falsacionismo ingenuo planteado por Popper que parte del supuesto de fortaleza de una teoría en cuanto al número de veces que ha sido sometida a contraste y ha resistido este contraste. Esta última idea, se hizo muy popular para explicar situaciones empíricas que pueden ser contrastadas con la realidad. Sin embargo, no respondía a la particularidad de aquellas situaciones en las que no siempre una teoría puede ser corroborada por la explicación empírica (García, 2008).

El modelo del falsacionismo metodológico de Lakatos de 1982 define una propuesta que reconcilia estas dos posturas, aparentemente irreconciliables del empirismo y del modelo interpretativo introduciendo el concepto de Programa de Investigación. El mismo, identifica dentro de un Programa de Investigación un centro en el cual se sitúan los supuestos fundamentales y las proposiciones teóricas aceptadas como ciertas por los científicos pertenecientes a dicho Programa de Investigación. Alrededor de este centro, Lakatos define un cinturón de protección conformado por hipótesis auxiliares y teorías de rango medio. Este cinturón debe soportar los cuestionamientos ajustándose o siendo reemplazado por completo en función de la inclusión de factores explicativos adicionales, lo que le permite progresar como Programa de Investigación en tanto añade nuevos descubrimientos desde una perspectiva teórica y sus predicciones se corroboran

desde los datos en una perspectiva empírica. Si esto no ocurre, el Programa de Investigación se encuentra en un proceso degenerativo (Lakatos, 1982).

Ello lleva a establecer que la demarcación entre ciencia y pseudociencia puede ser muy claro en el mundo de las ideas; pero el compromiso con este mundo está en función de las creencias de los miembros de una comunidad científica, por lo que esta demarcación se modifica en tanto las ideas y creencias coalicionan. Asimismo, lo importante del desarrollo de la ciencia, es que los científicos mantengan la consistencia como principio regulador y buscando las inconsistencias como problemas a tratar; no que se concentren en reglas metodologías innecesariamente restrictivas (Bharadwaj, 1996) En educación, el paradigma interpretativo ha ingresado hace unos cincuenta años y ha sido inicialmente muy cuestionado; sin embargo, si se analizan estos cuestionamientos "...subjetividad sin esperanza, su acientificismo, su relativismo y su carencia casi absoluta de criterios al respecto..." (Eisenhart y Howe, 1993, pág. 175), tampoco dan lugar a defender el positivismo de manera viable, en tanto la observación no puede separarse de los motivos de los investigadores. Lo que se trata de lograr es una lógica en uso, que estimula a los investigadores a liberarse de la tiranía del método y permitir que, desde la variedad de propósitos en investigación, proliferen variedad de metodologías legítimas de investigación, especialmente en educación, en tanto la metodología debe ser juzgada por su capacidad para responder a los propósitos y contextos de una investigación. Por todo ello, una elección metodológica no ortodoxa, no elimina ni invalida las conclusiones alcanzadas. Por lo tanto, pese a tratarse de dos enfoques que tradicionalmente han sido identificados como opuestos, hoy en día se ha dejado la dicotomía para entablar un diálogo que permita triangular la información (Denzin, Glasser y Strauss, 1967,

citado en Cook y Reichardt, 2005) y enriquecer ese acercamiento a la realidad que pretende una investigación en las ciencias sociales.

## 7.2. DISEÑO DEL ESTUDIO DE CAMPO

La presente investigación doctoral es una investigación que utilizó un enfoque metodológico combinado tanto de carácter cualitativo como cuantitativo considerando de manera paralela instrumentos de recojo de datos de ambos tipos con distintas poblaciones. El presente estudio está organizado en dos fases que responden a los dos objetivos generales planteados. Cada una comprende un número de terminado de etapas y utiliza los instrumentos y técnicas seleccionados en función del logro de estos. Se hace énfasis en que la instrumentalización debe ser funcional para lograr la rigurosidad que permita el análisis profundo de los factores encontrados, así como la construcción de la propuesta que se espera lograr desarrollar.

En la **tabla 7.02** se describen las fases, las etapas que las conforman, los instrumentos o técnicas y los actores o fuentes involucrados.

**Tabla N° 7.02 Diseño y organización del estudio de campo**

Fuente: Elaboración propia

FASE	ETAPA	INSTRUMENTOS / TÉCNICAS	ACTORES / FUENTES
1. DEFINICIÓN DE ACTITUDES HACIA LA VAP	A: Sondeo de opinión a directores y jefes de carrera	Encuesta de opinión	Directores/ <u>Jefes</u> Estudio de carreras de las tres universidades
	B: Identificación de factores relevantes en las actitudes hacia la VAP	Entrevista semiestructurada	Autoridades gubernamentales (Nacional / Municipal / SPCC / EGPP) Autoridades Universitarias (CEUB/ Vicerrectores de: UMSA, EMI, UCB) Profesionales en ejercicio de las disciplinas emergentes
	C: Construcción y validación de un cuestionario en base a escalas de estimación directa		Investigadora
	D: Aplicación y tabulación del cuestionario	Cuestionario de estimación directa	Directores de Carrera, Autoridades universitarias (2 CEUB/ Vicerrectores de: UMSA, EMI, UCB) Docentes universitarios (UMSA, EMI, UCB)
2. PLAN GENÉRICO DE LOS PROCEDIMIENTOS PARA LA VAP EN LA UNIVERSIDAD BOLIVIANA	E: Triangulación de datos cuantitativos y cualitativos		Investigadora
	A: Configurar una propuesta para el reconocimiento y acreditación de aprendizajes previos		Investigadora
	B: Validar la propuesta	Taller de validación Cuestionario de validación	Expertos Nacionales (3) Expertos Internacionales (3)

### 7.2.1. Participantes y fuentes de información

Una investigación cualitativa parte del principio de la necesidad de experimentar un fenómeno

desde la perspectiva de los mismos actores involucrados, tratando de entender ese fenómeno tal como lo vive o lo representa esa persona en particular, pero estando consciente

que la interacción con el investigador genera una modificación en el fenómeno en sí o en su representación.

En este sentido, se trabajará desde una perspectiva naturalista y no intrusiva tratando de comprender a cada persona dentro de su contexto con las características y dinámica que ello implica. Esto es particularmente relevante en este estudio que plantea una primera aproximación a los actores, más bien de tipo interpretativo, para después considerarlos desde una perspectiva más activa en la construcción de la propuesta.

#### **7.2.1.1. Autoridades gubernamentales, nacionales y municipales y autoridades de las universidades participantes.**

En esta fase se trabajó con decisores a nivel de gobierno central como municipal, además de autoridades de las tres universidades que forman parte del Sistema Educativo de Universidades Boliviana y del Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB) en la ciudad de La Paz. Estas universidades son: la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA), la Escuela Militar de Ingeniería (EMI) y la Universidad Católica Boliviana San Pablo (UCB).

Se trata de informantes clave con quienes se buscará realizar entrevistas en profundidad: Ministro de Educación, Viceministro de Educación Superior y Formación Profesional del ámbito del gobierno central o a quien se delegó en representación y al director de la Escuela de Gestores Municipales del Gobierno Autónomo Municipal de La Paz. Además, con el Secretario General o a quien se delegue del CEUB y, finalmente, con los tres vicerrectores o directores académicos de las tres universidades de análisis.

Se plantea el concepto de Informantes Clave, en la medida que estas personas tienen acceso a la información y conocen de las acciones o actividades que se han desarrollado respecto al tema que atinge a esta investigación. Se trata de personas que tienen experiencia significativa y conocimiento profundo en el ámbito de la educación superior, de la educación a lo largo de la vida o de la validación de aprendizajes previos en el contexto boliviano, tienen capacidad para comunicar este conocimiento y estas experiencias; así como disposición a colaborar en la investigación (Gómez, Flores y Jiménez, 1996). Por otro lado, también estarán participando de la investigación en diferentes fases, dada su posibilidad de toma de decisiones, así como de su experiencia y compromiso con el tema.

Asimismo, se habla de un tipo de muestreo de casos políticamente relevantes (Quintana y Montgomery, 2006), dado que se trata de los actores principales para avanzar en la temática del VAP en Bolivia y en la Universidad Boliviana. Este tipo de muestreo es fundamental para comprender la perspectiva de estos actores principales y proyectar el camino que puedan seguir estos procesos en la sociedad boliviana.

#### **7.2.1.2. Directores/ jefes estudio de carreras de las tres universidades**

Esta población entra también en la definición de informantes clave y de muestreo de casos políticamente relevantes; sin embargo, respecto a esta categoría los directores y jefes de estudio tienen menor capacidad de decisión, pero, a la vez, poseen mayor capacidad operativa y de propuesta.

El conjunto de directores y jefes de carrera para las tres universidades que constituyen las unidades de análisis de esta investigación se organizan de la siguiente manera:

## ● UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS – UMSA:

Se trata de una universidad pública autónoma. Se caracteriza por ser la segunda universidad estatal más antigua de Bolivia, después de la Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca, fundada en 1830 en el departamento de La Paz con

unidades académicas en la ciudad capital y en sus provincias en 4 Centros Regionales Universitarios (CRUs) y diversas Sedes Universitarias Locales. Hasta el año 2016, la Universidad Mayor de San Andrés tenía en sus aulas alrededor de 74.391 distribuidos en las siguientes facultades y carreras:

### Facultad de Agronomía

1. Ingeniería Agronómica
- Facultad de Arquitectura, Artes, Diseño y Urbanismo
2. Arquitectura
3. Artes y Diseño

### Facultad de Ciencias Económicas y Financieras

4. Administración de Empresas
5. Contaduría Pública
6. Economía

### Facultad de Ciencias Farmacéuticas y Bioquímicas

7. Bioquímica
8. Química Farmacéutica

### Facultad de Ciencias Geológicas

9. Ingeniería Geográfica
10. Ingeniería Geológica

### Facultad de Ciencias Puras y Naturales

11. Biología
12. Estadística
13. Física
14. Informática
15. Matemáticas
16. Química

### Facultad de Ciencias Sociales

17. Antropología y Arqueología
18. Ciencias de la Comunicación Social
19. Sociología

20. Trabajo Social

### Facultad de Derecho y Ciencias Políticas

21. Derecho
22. Ciencias Políticas

### Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

23. Bibliotecología y Cs. Información
24. Ciencias de la Educación
25. Filosofía
26. Historia
27. Lingüística e Idiomas
28. Literatura
29. Psicología
30. Turismo

### Facultad de Ingeniería

31. Ing. Civil
32. Ing. Eléctrica
33. Ing. Electrónica
34. Ing. Industrial
35. Ing. Mecánica
36. Ing. Metalúrgica y Materiales
37. Ing. Petrolera
38. Ing. Química

### Facultad de Medicina, Enfermería, Nutrición y Tecnología Médica

39. Medicina
40. Enfermería
41. Nutrición y Dietética
42. Tecnología Médica

**Facultad de Odontología****Facultad de Tecnología**

43. Construcciones Civiles
44. Topografía Y Geodesia
45. Electricidad
46. Electrónica y Telecomunicaciones
47. Electromecánica
48. Mecánica Automotriz
49. Carrera de Aeronáutica
50. Mecánica Industrial
51. Química Industrial

**ESCUELA MILITAR DE INGENIERÍA – EMI  
UNIDAD ACADÉMICA LA PAZ:**

Fundada en 1950 como resultado de un proceso de estudios organizacionales y analíticos el Estado Mayor del Ejército de Bolivia como consecuencia de necesidades estratégicas identificadas durante la Guerra del Chaco y en base a modelos de institutos de Ingeniería Militar de Brasil, Estados Unidos y México. Es parte del Sistema de la Universidad Boliviana como institución autorizada y facultada para la formación de ingenieros. Cuenta con aproximadamente. Hasta el 2016 tenía aproximadamente 3200 estudiantes de grado.

1. Ingeniería Civil
2. Ingeniería Geográfica
3. Ingeniería en Sistemas Electrónicos
4. Ingeniería Industrial
5. Ingeniería Comercial
6. Ingeniería de Sistemas
7. Ingeniería Ambiental
8. Ingeniería Petrolera
9. Ingeniería Económica
10. Ingeniería Financiera
11. Ingeniería Química
12. Ingeniería en Telecomunicaciones
13. Ingeniería Mecatrónica
14. Ingeniería de Alimentos

**UNIVERSIDAD CATÓLICA BOLIVIANA SAN PABLO – UCB:**

La UCB se funda en 1966, por la Conferencia Episcopal Boliviana funda la Universidad Católica Boliviana “San Pablo”, inicialmente con las Facultades de Economía y Administración de Empresas. En 1994 la U.C.B. es reconocida como una Institución de Derecho Público dotada de plena autonomía académica amparada por la Ley N° 1545. En la Unidad Académica de La Paz actualmente se inscriben alrededor de 5000 alumnos por semestre y se titulan más de 600 nuevos profesionales cada año.

**Facultad de Ciencias Económicas y Financieras**

1. Administración de Empresas
2. Administración Turística
3. Contaduría Pública
4. Economía
5. Ingeniería Comercial

**Facultad de Ciencias Básica e Ingeniería**

6. Ingeniería Ambiental
7. Ingeniería Biomédica
8. Ingeniería Civil
9. Ingeniería de Sistemas
10. Ingeniería de Telecomunicaciones
11. Ingeniería Industrial
12. Ingeniería Mecatrónica
13. Ingeniería Química

**Facultad de Ciencias Políticas y Derecho**

14. Ciencias Políticas
15. Derecho

**Facultad de Ciencias Sociales y Humanas**

16. Ciencias de la Comunicación
17. Psicología
18. Psicopedagogía

**Departamento de Arquitectura y Diseño**

- 19. Arquitectura
- 20. Diseño Gráfico y Comunicación Visual

Se tienen, por lo tanto, 50 carreras en la UMSA, 14 carreras en la EMI y 20 carreras en la UCB. Se logró alcanzar el 100% de carreras de la UMSA, EL 100% de carreras de la UCB y a algunas de la EMI.

Se aplicó la encuesta que tiene como objetivo identificar aquellas carreras potencialmente candidatas para incluir procesos de VAP, informales y no formales. Por lo tanto, en esta población no se aplica ningún tipo de muestreo, sino que se busca el censo de todas las posibilidades, para, a partir de la confirmación de la existencia de ciertos criterios, se pueda obtener una muestra por conveniencia para las siguientes fases.

Para que una carrera sea considerada como potencialmente adecuada para seguir procesos de RVA, debe cumplir con los siguientes criterios:

- La carrera bajo su responsabilidad está o no diseñada desde un enfoque de formación de competencias.
- Opinión sobre validación de aprendizaje previos para su inclusión en el proceso formativo de la universidad.
- Posibilidad de VAP en la carrera.
- Percepción de viabilidad del VAP en la carrera.

### **7.2.1.3. Docentes universitarios de las tres instituciones:**

Los docentes universitarios serán seleccionados a partir de la identificación en la etapa anterior, de aquellas carreras potencialmente interesadas en procesos de VAP de aprendizajes previos.

Se trata de un muestreo por criterio lógico (Quintana, 2006). En este tipo de muestreo, la investigación define ciertos criterios identificados a través de las encuestas aplicadas y se trabaja únicamente con estos. También se denomina muestreo de caso crítico, en cuanto se requiere un conocimiento previo de las dimensiones que definen esa criticidad (Martínez- Salgado, 2012).

Los docentes universitarios de las carreras seleccionadas participan a partir de distintos instrumentos y en las diferentes fases del estudio. En la fase de identificación de actitudes, participan como fuente de información a través de sus respuestas al cuestionario en base a escalas de estimación directa. Posteriormente, en la fase de validación de la propuesta para los procesos de VAP participan a través del taller como actores y colaboradores para la validación de la propuesta que se espera desarrollar a través de un taller de validación.

La cantidad de docentes, así como sus características difiere mucho de institución en institución de las disciplinas específicas que se seleccionen, por lo que la decisión respecto a quiénes y cuántos participan dependerá de los siguientes factores: la disciplina a la que pertenecen, la disponibilidad para aportar al proceso, las experiencias previas vinculadas a procedimientos de VAP.

Por ello, como se ha mencionado, la encuesta de opinión a los directores y jefes permite por medio de la ponderación obtener una lista de carreras con posibilidades de aplicar VAP. Este listado sirve de marco en cada una de las universidades. Los miembros académicos de estas carreras se establecen como unidades de observación.

En cada universidad se ha solicitado a las autoridades de carrera: jefes o directores solicite a sus docentes de su unidad, puedan aplicar



la encuesta. Este hecho hace que la muestra definitiva sea caracterizada por una muestra estratificada con asignación arbitraria y no probabilística.

Para el ajuste del tamaño de muestra se utiliza la siguiente expresión:

$$n = \frac{pqz^2}{\delta^2}$$

Donde:

n: Tamaño de muestra

p: Proporción a favor de la alternativa deseada (proporción de personas con actitud favorable)

q: Proporción en contra de la alternativa deseada (proporción de personas con actitud desfavorable)

z: Percentil de la curva Normal de Gauss para la confiabilidad requerida

: Margen de error

Una muestra urbana de 90 encuestas, calculada con un nivel de confianza del 90% ( $z=1,65$ ) y con un margen de error permisible del 10% se tiene  $n=68$  personas. Además, bajo la consideración de un error no muestral, principalmente debido a la no respuesta, que incrementó la muestra en 10%, dando en definitiva 75 docentes.

#### **7.2.1.4. Expertos nacionales (3) e internacionales (3):**

Los expertos nacionales e internacionales se constituyen en aquellos casos denominados extremos (Quintana, 2006) que son ricos en información y experiencia respecto al VAP, tanto en Bolivia como en el exterior.

En el presente estudio, se trata de aquellas personas que han participado y/o generado procesos de VAP. En el caso de Bolivia, se

trabajaré con aquellos funcionarios o ex funcionarios del Sistema Plurinacional de Certificación de Competencias, con aquellas personas que hubiesen trabajado con procesos de transitabilidad entre subsistemas del SEP y con expertos en la temática del aprendizaje a lo largo de la vida.

En el caso de expertos internacionales se buscará a expertos vinculados a o a proyectos vinculados con validación de aprendizajes previos, así como a investigadores sobre la temática en universidades en las que se implementa este proceso.

Todos ellos, participaran como validadores de la propuesta generada durante la fase uno en el caso del cuestionario de actitudes y en la fase dos a través de un cuestionario de validación.

### **7.3. Categorías de la investigación**

La consideración de una investigación mixta, en términos del uso de instrumentos tanto cualitativos como cuantitativos, requiere de una identificación y definición muy precisa de las categorías que se considerarán en cada caso, así como la determinación de estas categorías y su relación con los instrumentos a utilizarse en las distintas fases y etapas del estudio. Todas las definiciones están basadas en el desarrollo teórico revisado anteriormente y en aquellas emergentes de los propios datos recabados.

En función de esto, se ha elaborado la **tabla 7.03:**

**Tabla N° 7.03: Operacionalización y definición de las categorías de la investigación**

Fuente: Elaboración propia

CATEGORÍA	DEFINICIÓN
<p><b>APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA:</b></p>	<p>Concepto multidimensional que integra el aprendizaje formal, el no formal y el informal sin importar la fuente a través de la cual se logra.</p>
Derecho	Reconocimiento del derecho de todas las personas al aprendizaje y a que éste sea validado por la sociedad y sus instituciones, con énfasis en la población adulta.
Desarrollo Social	La sociedad debe garantizar el acceso a la educación en todos sus niveles equitativo, con acompañamiento y estrategias de retención de colectivos que puedan haber sido encontrados como prioritarios y cuyo tránsito por los procesos formativos universitarios pueda sobrellevar dificultades derivadas de los antecedentes educativos deficitarios.
El rol de la universidad en el aprendizaje a lo largo de la vida	La Universidad debe introducir y generar procesos para el acceso, retención y graduación exitosa a colectivos vulnerables y de estudiantes no tradicionales de manera que puedan llegar a ser estudiantes regulares del sistema.
<p><b>VALIDACIÓN DE APRENDIZAJES PREVIOS</b></p>	<p>Se trata del proceso que reconoce, valida y acredita competencias laborales, considerando su incorporación, como estudiante regular para que logren una profesión a nivel de licenciatura, de poblaciones que provienen de la vida laboral sin antecedentes académicos formales o a las que actualmente no son reconocidas por nuestras universidades.</p>
CATEGORÍA	DEFINICIÓN
Apertura hacia la VAP	Aceptación de que la validación de aprendizajes previos podría ser una realidad en un contexto determinado.
Transitabilidad entre subsistemas	Posibilidad de, habiendo superado un nivel, pasar al siguiente nivel con el correspondiente reconocimiento de los aprendizajes logrados.
Conocimiento sobre Marcos de Cualificación	Son sistemas parametrizados formales que regulan los logros de aprendizaje proveyendo de un soporte concreto a la progresión existente entre los distintos niveles de los sistemas educativos en términos de formación y educación.
La universidad y la posibilidad de procesos de VAP	El enfoque específico de este estudio busca definir las posibilidades de que las universidades del sistema evalúen la potencialidad que tendrían los procesos de VAP como alternativas al ingreso para carreras de grado, reconociendo los logros y competencias desarrollados de manera empírica desde los aprendizajes formales, no formales e informales.
Experiencias previas	Existen experiencias que sin tener la denominación de “validación de aprendizajes previos” han partido del criterio de reconocer lo que las personas ya han aprendido y permitir que continúen su formación. La mayoría de estos casos se han dado reconociendo el nivel de técnico superior para continuar estudios hacia la licenciatura.

Carreras potenciales (enfoque currículum) del	Como entidad académica que certifica aprendizajes, las universidades podrían participar de procesos de VAP considerando su compromiso con el aprendizaje a lo largo de la vida, su normativa y las características del currículum.
Viabilidad normativa	Percepción de factibilidad de la normativa actual para la validación de aprendizajes previos
Viabilidad de recursos (Técnicos y Económicos)	Percepción sobre la factibilidad para considerar un proceso de validación de aprendizajes previos tomando en cuenta los conocimientos, recursos humanos y recursos económicos disponibles o de posible disponibilidad.

ACTITUDES HACIA PROCESOS DE VAP EN EL SUB	Predisposición aprendida para responder a un objeto de forma positiva o negativa, tomando en cuenta la percepción que tiene el sujeto respecto a la presión social que se ejerce sobre el para la ejecución o rechazo de comportamientos vinculados al objeto y la intención conductual se refiere a la posibilidad que tiene el sujeto de realizar la conducta y se estima en base a las creencias conductuales
CATEGORÍA	DEFINICIÓN
Intención comportamental	Una actitud hacia un objeto está determinada por las creencias, accesibles en memoria, sobre las consecuencias previstas de esa conducta. Es decir que cada creencia conductual vincula la evaluación de los logros asociados a una determinada conducta y por la fuerza de estas asociaciones. Se trata de la predisposición aprendida a responder a un objeto en forma consistentemente favorable o desfavorable, este componente apunta a los sentimientos positivos o negativos del sujeto respecto de su conducta en cuestión. En este caso, se evalúa la apertura hacia el concepto, la concepción de la educación como un derecho, el concepto la viabilidad de evaluación de aprendizajes previos y los recursos requeridos para la implementación del proceso de VAP
Norma subjetiva	Se constituye en el segundo mayor determinante de las intenciones en la teoría del comportamiento planificado, también se considera que están en función a creencias, pero de distinta índole, se trata de las creencias que tiene una persona respecto a lo que considera que otras personas relevantes para ese objeto actitudinal o grupos significativos aprobarán o desaprobarán. Las personas estarán más motivadas a actuar de una manera o de otra en función consistente con lo que creen que personas significativas para ellas actuarían; de tal manera que estas últimas se sientan complacidas. En este caso las personas relevantes son las autoridades, los docentes, los estudiantes, la institución en sí, los profesionales y la sociedad en su conjunto.
Creencia de control	Se refiere a las consideraciones que pueda tener un sujeto frente a un objeto actitudinal en función de la percepción de control que cree tener sobre ese objeto, se trata de las creencias que tenga sobre los factores presentes o ausentes que puedan facilitar o impedir la conducta; es decir, de la percepción de las restricciones realistas que puedan existir para la ejecución de una conducta. A mayor cantidad de recursos requeridos y oportunidades personales que una persona considere que tiene, mayor sería la percepción de control sobre la conducta. En este caso se considerarán aspectos como la apertura hacia la implementación de VAP, la viabilidad de la evaluación, la normativa respectiva y lo recursos necesarios.
PROCESO DE VALIDACIÓN DE APRENDIZAJES PREVIOS	Está constituido por cuatro pasos fundamentales que se constituyen en herramientas que permiten, desarrollar una estrategia para favorecer una cultura de aprendizaje permanente: Identificación, documentación, evaluación y certificación.
CATEGORÍA	DEFINICIÓN
Identificación	Es preciso que la persona que se postule a procesos de VAP, inicie identificando aquellos conocimientos, habilidades y competencias logrados a lo largo de su experiencia de vida.
Documentación	Implica el suministro de evidencia de los logros del aprendizaje adquirido. En la mayoría de los casos, esto se lleva a cabo a través de la construcción de un portafolio en el que se incluye un CV y una historia de la carrera del individuo, con los documentos y / o muestras de trabajo que dan fe de sus logros de aprendizaje.
Evaluación	La evaluación se conoce normalmente como la etapa en la que los logros del aprendizaje de una persona se comparan con ciertos estándares previamente definidos. Este proceso es fundamental para garantizar la credibilidad del proceso, por lo que las herramientas y los procesos deben ser presentados de una manera lo más transparente posible, así se evita que la certificación obtenida sea considerada inferior a la lograda a través de procesos formales de educación.
Certificación	La certificación implica una evaluación sumativa que confirma oficialmente el logro de resultados en comparación con los estándares esperados y logrados en un nivel suficiente.

**Tabla N° 7.04 Identificación de las categorías de la investigación y los instrumentos a utilizarse**

Fuente: Elaboración propia

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	FASE 1			FASE 2	
		Encuesta de opinión	Entrevista Semi-estructurada	Cuestionario de Estimación sobre Actitudes	Taller de Validación	Cuestionario de Validador
Aprendizaje a lo largo de la vida Validación de Aprendizajes Previos	Derecho					
	Desarrollo Social					
	El rol de la universidad en el aprendizaje a lo largo de la vida					
	Apertura					
	Transitabilidad entre subsistemas					
	Conocimiento sobre Marcos de Cualificación					
	Experiencias previas					
	Carreras potenciales (enfoque del currículum)					
	Viabilidad normativa					
	Viabilidad en recursos					
Actitudes hacia procesos de VAP en el SUB	Intención comportamental					
	Norma subjetiva					
	Creencia de control					
Proceso de Validación de Aprendizajes Previos	Identificación					
	Documentación					
	Evaluación					
	Certificación					

#### 7.4. Instrumentos y técnicas de recogida de datos e Información

Una investigación que integre una aproximación positivista de la ciencia con una interpretativa requiere definir muy cuidadosamente los instrumentos y técnicas de recopilación de datos. Esto quiere decir que cada herramienta a ser utilizada deberá cumplir estrictamente con los criterios de validez interna, que, desde su propio enfoque, se definen; así como también se considerará la confiabilidad requerida para aquellos instrumentos cuantitativos. Ello permitirá posteriormente, generar información que pueda triangularse y arribar a conclusiones importantes, tanto para el presente estudio en sí, como para el objeto de estudio y los actores involucrados, pensando en la posible implementación de procesos de VAP en Bolivia. Por ello, la presentación de los instrumentos se organizará en función del orden cronológico en el que se presentan, describiendo cada uno y caracterizándolo.

##### 7.4.1. Encuesta de opinión a directores y jefes de carrera

La encuesta utilizada en una fase inicial y dirigida a todos los directores y jefes de carrera de todas las carreras de las tres universidades que constituyen las unidades de análisis del presente estudio utilizó un cuestionario, herramienta tradicionalmente cuantitativa; pero también utilizado desde el paradigma integrador que esta investigación pretende establecer.

Es importante definir en un primer momento los tipos de cuestionarios que pueden identificarse, debido a que esta investigación utilizará dos tipos. El primero con un objetivo de selección de las carreras potenciales para procesos de VAP y el segundo con un objetivo de identificación de las actitudes de las autoridades de las carreras ya identificadas hacia procesos de VAP.

El cuestionario es el instrumento más utilizado dentro de la técnica de la encuesta, en tanto requiere un proceso de construcción compleja y cuidadosa, que requiere un control significativo del constructo sobre el cual se requiere recabar información; pero de fácil y masiva aplicación, además de relativamente rápida (Casas, Repullo y Donato, 2002; Corral, 2010). Para que el cuestionario tenga efectividad en su aplicación, se deben considerar sus características (Anguita, Labrador y Campos, 2002):

- La información se obtiene de manera indirecta, a través del cuestionamiento a los encuestados.
- Se aplica a través de técnicas de muestreo a determinadas poblaciones para su posterior generalización, haciendo extensivos los resultados a comunidades completas.
- Lo importante no es el sujeto que responde, sino la población a la que pertenece
- Pueden elaborarse cuestionarios sobre gran variedad de contenidos.
- Dado que se recoge la información a través de un proceso estandarizado, se pueden realizar comparaciones intergrupales.

Asimismo, es preciso conocer las distintas clasificaciones de la diversidad de cuestionarios que se pueden utilizar en la investigación social. A continuación, se presenta una elaborada a partir de los planteamientos de Casas, Repullo y Donato (2002) y Corral (2010) **(Ver tabla 7.05)**

**Tabla N° 7.05. Clasificación de tipos de cuestionarios**

Fuente: Casas, Repullo y Donato, 2002 y Corral, 2010

CATEGORÍA	TIPO	SUBTIPO
Según la forma de respuesta que se le administra al encuestado	Cuestionarios Cerrados o de respuesta cerradas (Precodificadas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Preguntas con respuestas dicotómicas</li> <li>Preguntas con respuestas policotómicas:               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Abanico de respuestas exhaustivas y mutuamente excluyentes</li> <li>● Abanico de respuestas con un ítem abierto</li> <li>● Preguntas de estimación:                   <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Escala de Lickert</li> <li>○ Escala de Thurstone</li> <li>○ Escala de Guttman</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>
	Cuestionarios semicerrados o de respuestas semi-cerradas	Preguntas mixtas
Según la naturaleza del contenido	Cuestionarios abiertos o de respuestas abiertas	
	Cuestionarios mixtos	
	Preguntas de identificación. Referidas a variables demográficas	
	Cuestiones concretas o hechos objetivos	
	Intenciones	
	Opiniones	
	Nivel de información	
	Actividades	
	Aspiraciones	
	Motivos o razones	
Según su función	Otros	
	Preguntas filtro	
	Preguntas de consistencia y control	
Según el momento de la codificación	Preguntas de aflojamiento y acceso	
	Cuestionarios precodificados	
Según la forma de administración	Cuestionarios no codificados	
	Cuestionarios autoadministrados enviados por correo postal, electrónico o servicio de mensajería	
	Cuestionarios orales o verbales	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Entrevista personal o cara a cara</li> <li>○ Entrevista telefónica</li> </ul>

En función de esta clasificación, en la fase 1, etapa A del presente estudio, se aplicó un primer cuestionario con preguntas cerradas dicotómicas, sobre cuestiones concretas, con función de filtro, precodificados y autoadministrados, con inclusión de una identificación de respondiente. Su objetivo es

el de identificar y facilitar la toma de decisiones respecto a estas unidades de análisis; es decir, las carreras potencialmente viables e interesadas en aplicar procesos de VAP (**Anexo A**).

Este cuestionario responde a la **tabla 7.06** de especificaciones:

**Tabla N° 7.06. Especificaciones para la encuesta a directores y jefes de carrera sobre actitudes hacia el VAP**

Fuente: Elaboración propia

CATEGORÍA	SUB CATEGORÍA	INDICADOR	ESCALA	ÍTEMS
Identificación		a. Universidad	nominal	9
		b. Facultad		
		c. Carrera		
		d. Puesto		
		e. Nombre		
		f. Antigüedad en el cargo		
		g. Correo Electrónico		
		h. Teléfonos de contacto		
Enfoque del currículum		1. Enfoque del currículum de su carrera	- Por objetivos - Por competencias	1
		2. Formulación de logros de aprendizaje del Proyecto Académico de su carrera en términos de acciones complejas vinculadas al quehacer profesional (pregunta control)		4
		3. Opinión respecto a si las personas que tienen aprendizajes previos puedan ser incluidos en un plan de licenciatura, validando su experiencia	- Si	2
Validación de aprendizajes previos	Apertura	4. Planteamiento para incorporar procesos de VAP en la carrera		3
Aprendizaje a lo largo de la vida	Carreras Potenciales	5. Opinión respecto al aporte que podría significar para el desarrollo productivo y el bien social	- No	8
	Desarrollo Social			
Viabilidad del VAP	Normativa	6. Opinión sobre la viabilidad normativa de VAP		5
		7. Opinión sobre la viabilidad económica del VAP		6
		8. Opinión sobre la viabilidad técnica de recurso humano del VAP		7

Dado el objetivo de este cuestionario, su validación se realizó con tres expertos nacionales, quienes calificaron cada ítem en cuanto a su adecuación como reactivos de filtro para la selección de las carreras potenciales.

Para determinar una variable que permita seleccionar a posibles las carreras en las que se aplicará el Cuestionario de estimación directa, se consideraron las preguntas establecidas a directores o jefes de carrera en el Cuestionario sobre Sondeo de Opinión:

P1. Enfoque en el currículum de su carrera

P2. ¿Usted cree que las personas que tienen aprendizajes previos puedan ser incluidas en un plan de licenciatura y así obtener su título, validando su experiencia?

P3. ¿Se ha planteado formalmente su carrera la posibilidad de esta validación?

P4. ¿Usted cree que: los logros de aprendizaje del proyecto académico de su carrera están formulados en términos de acciones complejas vinculadas al quehacer profesional?

P5. ¿Considera viable normativamente

la implementación de la validación de aprendizajes previos en su carrera?

P6. ¿Considera que económicamente es posible plantear la validación de aprendizajes previos en su carrera?

P7. ¿Su carrera cuenta con personal capacitado para llevar adelante procesos de validación de aprendizajes previos?

Una vez contruidos estos grupos se obtiene una variable con la combinación lineal:

Donde:

$$\sum_{i=1}^3 \sum_{j=1}^{n_i} W_{ij} X_{ij}$$

Basándose en las respuestas de estas preguntas se estructurado primero tres grupos:

Grupo P1 P4: relativa a en del currículo académico

Grupo P2 P3: relativa a la consideración formal y expresa de aplicar el VAP

Grupo P5, P6, P7: relativa a la viabilidad

$w_i$  : Es el peso se cada un de los grupos de preguntas  $i=1,2,3$

$x_{ij}$ : El valor de la respuesta de cada  $i$ -ésima pregunta con  $j=1,2,\dots,n_i$

En la **tabla 7.07** se presentan los valores de las respuestas y los pesos para cada una:

**Tabla N° 7.07. Valores asignados a las respuestas de la encuesta para la toma de decisiones sobre las carreras que pasarán a la etapa siguiente**

Fuente: Elaboración propia

Grupos	Valor de las respuestas	Valor	Peso (*)	Valor*peso
P1 + P4	Ambas respuestas negativas	0	0	0
	P1 Afirmativas hacia objetivos y negativa para P4	1	10	10
	P1 Afirmativas hacia competencias y negativa P4	2	10	20
	P1 Afirmativas hacia competencias y positiva P4	3	23,3	70
P2 + P3	Ambas negativas	0	0	0
	Solamente una afirmativa	1	40	40
	Ambas positivas	2	60	120
	Ninguna afirmativa	0	0	0
P5+ P6+ P7	Solamente una positiva	1	20	20
	Solamente dos positivas	2	30	60
	Las tres positivas	3	40	120



Nota: \* Los pesos son subjetivos instalados según los criterios favorables a la incorporación del VAP.

Una vez obtenida la variable se decidió establecer la mediana como punto de corte. Quedaron 52 carreras en la lista de muestra, las mismas a las que se aplicará el cuestionario de estimación directa.

#### 7.4.2. Entrevista semiestructurada:

Las entrevistas en la investigación cualitativa son los instrumentos de recogida de datos por excelencia. A través de ellas se puede obtener información de fuentes primarias respecto a la visión que tiene un determinado informante respecto al tema tratado. No se trata de simples conversaciones cotidianas, aunque deberían asemejarse bastante a ellas, sino que se trata de una interacción que tiene un propósito y un diseño y que, en general, se utiliza desde la investigación social para comprender en profundidad la percepción del entrevistado, por lo que, en el transcurso de ésta, la dirección y las temáticas a tratarse van cambiando en función de la experiencia, conocimiento y afectos del entrevistado (García, 2008; Vargas, 2011). Esto último es fundamental en investigación social, puesto que existirán muchas situaciones a las que el investigador no tiene acceso directo y no podría investigar una situación si no fuera por este acceso indirecto (López y Deslauriers, 2011). Tradicionalmente la entrevista se ha clasificado en función de si las preguntas están preestablecidas o si se parte de una guía sobre la cual pueden darse variaciones en función del flujo de la conversación; esto da lugar a considerar: a) el grado de libertad que se tiene respecto a un guion que se sigue (presencia y forma de las preguntas) y b) nivel de profundidad de la información que se pretende recoger, riqueza y complejidad de las respuestas (López y Deslauriers, 2011).

Según esto, Según Grawitz (1984, López y Deslauriers, 2011) identifica 6 tipos de entrevista;

1. La entrevista clínica (psicoanálisis, psicoterapia)
2. La entrevista profunda
3. La entrevista de respuestas libres
4. La entrevista centrada o *focused interview*
5. La entrevista de preguntas abiertas
6. La entrevista de preguntas cerradas

Considerando esta clasificación, la presente investigación trabajará con la entrevista de preguntas abiertas, en la que existen preguntas previamente formuladas que siguen un orden concreto, pero cuyas respuestas están abiertas para que los entrevistados respondan en función de sus percepciones, vivencias, experiencias, etc.

Asimismo, la clasificación en:

1. Entrevista abierta
2. Entrevista semiestructurada
3. Entrevista estructurada

Es útil para comprender el tipo de dato que se obtiene, así como el proceso que utiliza la técnica para lograr este dato (Vargas, 2011). En función de la anterior clasificación, esta entrevista, se sitúa en la clasificación de Semiestructurada.

Fase 1 - Etapa A: Autoridades gubernamentales ((Nacional / Municipal / SPCC / EGPP) y Autoridades Universitarias (CEUB/ Vicerrectores de: UMSA, EMI, UCB).

Para el primer momento, correspondiente a la Fase 1 del estudio, los criterios que guían las preguntas que se realizaron a las autoridades gubernamentales, municipales e institucionales seleccionadas como informantes clave fueron las siguientes **(Anexo B):**

- Concepto de aprendizaje a lo largo de la vida. Fuentes de información respecto al concepto aprendizaje a lo largo de la vida
- Opinión sobre transitabilidad entre subsistemas, específicamente entre Institutos Técnico Superiores y Universidad. Disponibilidad para facilitar
- Conocimiento respecto a que en otros países se han desarrollado procedimientos para la validación de aprendizajes previos a través de los Marcos de Cualificación. Posibilidad de facilitar estos procesos. Consideraciones para su implementación. Razones de su respuesta
- Opinión sobre validación de aprendizajes previos en la Universidad boliviana. Aceptación y compromiso con el proceso
- Carreras potenciales para la validación de aprendizajes previos. Consideración sobre la aceptación de parte de los actores para implementar este proceso.
- Consideración sobre la necesidad de contar con profesionales que obtengan certificación por este procedimiento.
- Posibilidad de apoyar estas iniciativas
- Experiencias concretas sobre RVA. Características de estas experiencias. Razones sobre los resultados

**7.4.3. Cuestionario de estimación directa:**

Cuestionario de actitudes hacia procesos de VAP para su inclusión en la formación profesional:

De manera secuencial a la aplicación de la encuesta a directores y jefes de carrera, se aplicó una segunda encuesta con el fin de conocer e identificar las actitudes que presentan los actores vinculados a potenciales procesos de VAP y las características de éstas en cuanto a sus componentes (ver figura 9.01).

**Figura N° 9.01 Secuencia de la construcción de un cuestionario.**

Fuente: Elaboración propia en base a Casas, García y González (2006)



Este cuestionario de actitudes se encuentra dentro de la clasificación **(Ver Tabla N° 7.05)** de cuestionario cerrado con preguntas politónicas de estimación con escala de Likert, con preguntas de identificación y sobre intenciones y opiniones, con preguntas de consistencia y control precodificadas y con posibilidad de autoadministración **(Anexo C)**.

En el caso de un cuestionario dirigido a medir actitudes, se partió de la identificación clara de la variable que se pretende medir, en este caso el VAP, así como de sus categorías y subcategorías indicadores, definiendo a su vez, el peso de cada categoría por el número de ítems cuando mayor relación hay con la variable VAP. Una vez realizada esta ponderación se procede con la redacción de los ítems que se utilizaron, generando un banco amplio que después se redujo en función de la pertinencia de cada uno de los ítems. Esta construcción consideró criterios básicos que todo ítem debe cumplir: sencillez, personalización, ausencia de ambigüedad, ausencia de carga emocional, no poner a la defensiva, neutralidad, evitar reacciones negativas y considerar una sola sentencia lógica (independencia) (Casas, Repullo y Donado, 2003). Es importante mencionar, que la presentación de los ítems se realizó al azar y mezclado todas las categorías y subcategorías, de manera que factores como el conservadurismo, la deseabilidad social, el sesgo de cortesía, la tendencia a repetir respuestas, el prestigio, la hostilidad hacia la temática y la influencia de las personalidades, quedaron controladas al máximo posible.

Asimismo, y una vez redactados los ítems, se seleccionó el tipo de escala a utilizarse.

La escala que mayor validez y confiabilidad ha demostrado tener de entre todas las estudiadas (Likert, Guttman, Thurstone, Osgood), por la sencillez de su construcción y la consistencia demostrada con un número de ítems reducidos

en comparación con las exigencias de las otras escalas, es la escala de Likert. La escala de Likert establece el nivel de acuerdo o desacuerdo del respondiente en relación con cada una de las afirmaciones del cuestionario, por lo que trata de valorar la conformidad del encuestado respecto a esas afirmaciones a través de índices que van desde el “Total acuerdo” hasta el “Total desacuerdo” (Casas, Repullo y Donato, 2002; Alaminos y Castejón, 2006; Maldonado, 2007). En general se considera una escala con rangos sumativos impares que permitan incluir un índice intermedio de neutralidad o indecisión; sin embargo, el presente estudio utilizará una escala de cuatro índices (Krosnick, Judd y Wittenbrink, en Albarracín, 2005):

- Totalmente en desacuerdo
- Desacuerdo
- Acuerdo
- Totalmente de acuerdo

Esta característica obliga a los encuestados a tomar posición respecto a cada afirmación del cuestionario, ya sea hacia lo favorable o a lo desfavorable.

Esta escala de categorías o cuantificadores lingüísticos es la más utilizada, puesto que es de fácil construcción para el investigador y de sencilla comprensión para la persona que responde; además de eliminar la ambigüedad de las respuestas y la posibilidad de responder de manera más precisa a los objetivos de una investigación.

Asimismo, este cuestionario ha sido construido en base a la Teoría del Comportamiento Planificado Theory of Planned Behaviour (TPB) de Fishbein y Ajzen (1975). Estos autores propusieron un planteamiento teórico alternativo al modelo tridimensional de los componentes del constructo de actitudes (cognitivo, afectivo-emocional y conativo),

dadas las críticas formuladas a partir del análisis de correlación de estos componentes y las conductas mismas (Ajzen y Fishbein, 2000; Ajzen, 2005; Sulvarán, 2009).

“De forma general, el modelo tiene como objetivo la explicación y predicción de la conducta humana (C) aproximada a la intención conductual (I), a través del análisis de la actitud o actitudes (A) del sujeto hacia la conducta y a través de las normas subjetivas (NS). A su vez, las actitudes están determinadas por las consecuencias percibidas (ICCi) sopesadas por las evaluaciones (ECi) de esas consecuencias; y la norma subjetiva está predicha sobre la expectativa de k referentes (ICNj) sopesadas por la motivación para cumplir con ellos” (Reyes, 2007 en Sulvarán, 2009, pág. 40)

El componente actitudinal, como se identificó en la definición de las categorías y subcategorías de investigación, se refiere a la predisposición aprendida para responder a un objeto de forma positiva o negativa. La norma subjetiva indica la percepción que tiene el sujeto respecto a la presión social que se ejerce sobre el para la ejecución o rechazo de comportamientos vinculados al objeto. Y la intención conductual se refiere a la posibilidad que tiene el sujeto de realizar la conducta y se estima en base a las creencias conductuales (Stefani, 2005).

De acuerdo con la TPB, las intenciones, y por lo tanto las conductas, están en función de los mencionados tres determinantes básicos, uno de naturaleza personal, otro que refleja la influencia social y un tercero que está vinculado a los factores de control. Ello implica que, para algunas intenciones, las consideraciones actitudinales son más importantes que aquellas consideraciones normativas y viceversa. De la misma manera, en algunos casos la percepción de control es más importante que en otros; y en algunas circunstancias se necesitan de dos

de estos factores para explicar la intención de conducta y en otras, se requieren los tres.

De esta manera, define como la causa de una determinada conducta a un conjunto de creencias accesibles al sujeto y cada eslabón que va de la conducta a las creencias permite la comprensión de una cantidad mayor de factores que determinan esa conducta.

- Intención comportamental
- Las normas subjetivas
- Creencias de control

Esta es una aproximación razonada que explica y predice el comportamiento social en tanto las intenciones comportamentales de una persona se asumen como consecuencia de sus creencias sobre la ejecución de ese comportamiento. Estas creencias, no tiene por qué ser verídicas, ni precisas, ni imparciales, ni siquiera racionales. Lo importante es que una vez que las creencias se han conformado proveen de un fundamento cognitivo para comprender que derivan de ellas, las actitudes, las normas subjetivas, las percepciones de control y, por último, las intenciones y la conducta.

Este cuestionario ha sido elaborado a través de un proceso riguroso que ha considerado tanto los procedimientos tradicionales en la construcción de cuestionarios de actitudes (Maldonado, 2007; Corral, 2010), como el procedimiento para la construcción de cuestionarios basados en la TPB siguiendo la óptica de Intención comportamental, la norma subjetiva y la creencia del control, planteado por Francis, Eccles, Johnston, Walker, Grimshaw, Foy, Kaner, Smith, y Bonetti (2004).

En el primer caso, los procedimientos que se siguen: 1) conocer la actitud o variable a medir, 2) elaborar ítems relacionados con la actitud o variable que se quiere medir, 3) administrar la escala a una muestra de sujetos que van a actuar

como jueces, 4) asignar los puntajes a los ítems según su posición positiva o negativa, 5) asignar los puntajes totales a los sujetos de acuerdo al tipo de respuesta en cada ítem, 6) efectuar el análisis de ítems (validación y confiabilidad), 7) construir con base en los ítems seleccionados la escala final, y 8) aplicar la escala final a la población en la cual se validó el instrumento; son procedimientos que busca establecer desde el análisis estadístico, los componentes o factores que evalúa el cuestionario.

Para Francis et. al. (2004), la construcción de un cuestionario basado en la TPB separa los componentes y su construcción en distintas escalas y tipos de ítems, por lo que el resultado implica cuestionarios independientes para cada componente; separando, además, los reactivos de medida directa de los reactivos de medida indirecta.

Después de este análisis, y considerando que el objetivo de esta investigación busca establecer las actitudes hacia la validación de aprendizajes previos para su inclusión en el sistema universitario de los actores vinculados a este proceso, se ha definido que el procedimiento para la construcción del cuestionario desarrolló los siguientes pasos:

- 1) Definir la actitud o variable a medir.
- 2) Construir la estructura de la variable y sus componentes en base a la TPB.
- 3) Redactar ítems relacionados con la actitud desde la TPB. Considerar aproximadamente el doble de ítems de los que se esperaba tenga el cuestionario final, se construyeron 100 ítems.
- 4) Definir la escala a utilizarse y revisar la coherencia de cada ítem respecto a esta escala:

- a. Totalmente en desacuerdo
- b. Desacuerdo
- c. Acuerdo
- d. Totalmente de acuerdo

5) Revisar cada ítem respecto a la estructura definida identificando su pertenencia a las categorías y subcategorías establecidas. Este paso llevó a desestimar la mitad de los ítems, resultando en 48 ítems.

6) Proceso de validación:

- a. Presentar el cuestionario y su estructura a validadores externos que realizaron observaciones respecto a: la correspondencia, entre el ítem y la categoría y subcategoría identificada, su construcción, su correspondencia con la base teórica y su adecuación a la escala propuesta, finalmente observaciones al cuestionario en general.
- b. Se realizaron correcciones a varios ítems y se incluyeron algunos más, el cuestionario final resultó en 52 ítems.
- c. Se aplicó una administración piloto en una universidad privada que se encuentra fuera del sistema universitario boliviano. La aplicación se realizó a directores de dos carreras y a sus docentes.
- d. Se revisaron los cuestionarios aplicados y se procedió a las últimas correcciones para tener el cuestionario listo para su aplicación final

Todos los ítems han sido verificados a través del método de componentes principales que permite transformar un conjunto de variables originales, en un nuevo conjunto de variables

denominadas “componentes principales” (Díaz, González, Henao y Pérez, 2012). Este método identifica las no correlaciones de los componentes de una muestra sin modificar el número original de variables del conjunto, facilitando la explicación de la varianza.

La reducción de muchas variables a pocos componentes (un componente, el principal) puede simplificar la aplicación sobre estas últimas de otras técnicas multivariantes (regresión, clusters, etc.). En este sentido, el método de componentes principales se inscribe dentro de la estadística descriptiva.

$$y_1 = \sum w_i x_i$$

La ecuación que permite el cálculo es:

Donde  $w_i$  son coeficientes tales que maximizan la varianza y  $x_i$  son las respuestas obtenidas de la aplicación de las preguntas de los ítems intervinientes en las categorías y subcategorías correspondientes” (De la Fuente, 2011).

La **tabla 7.08** de especificaciones es la siguiente:

**Tabla N° 7.08. Especificaciones para el cuestionario a directores, jefes de carrera, docentes y profesionales sobre viabilidad del VAP en las IES**

Fuente: Elaboración propia

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	COMPONENTE	CANTIDAD DE ÍTEMS	PONDERACIÓN		Nº ÍTEM	
ACTITUDES HACIAS PROCESOS DE VAP	INTENCIÓN COMPORTAMENTAL	Apertura	5	18	34.61%	12 / 2 / 38 / 36 / 51	
		Derecho	3			8 / 28 / 22	
		Evaluación	4			46 / <u>49</u> <sup>4</sup> / 27 / 24	
		Recursos	6			39 / 19 / 50 / 48 / 23 / <u>41</u>	
	NORMA SUBJETIVA	Autoridades	3	17	32.69%	15 / 32 / <u>4</u>	
		Docentes	3			47 / 3 / <u>29</u>	
		Estudiantes	3			40 / 44 / <u>33</u>	
		Institución	3			25 / 1 / 30	
		Profesionales	3			43 / <u>21</u> / 10	
		Sociedad	2			42 / 35	
	CREENCIA DE CONTROL	Apertura	5	17	32.69%	16 / 7 / 26 / 5 / 11	
		Evaluación	2			<u>6</u> / 31	
			Normativa	2			20 / 52
			Recursos	8			13 / 17 / 9 / 37 / 34 / <u>18</u> / 14 / 45
<b>TOTAL DE ÍTEMS</b>						<b>52</b>	

El proceso de validación con expertos que se siguió implicó los siguientes pasos y resultados (**Ver tabla 7.09**).

<sup>4</sup> Los ítems en negrilla y subrayados son ítems negativos, cuya puntuación se considerará invertida.

**Tabla N° 7.09. Resultados del proceso de validación**

Fuente: Elaboración propia

ACTIVIDAD	RESULTADO	
Contacto con 3 expertos nacionales y 3 expertos internacionales	Aceptación para ser validadores	
Entrega y recepción de los cuestionarios revisados	Validador Nacional 1	Realizó sugerencias en la redacción de varios ítems y sugirió que el orden final sea aleatorio
	Validador Nacional 2	Observó la redacción de varios ítems y consideró la inclusión de otros en cuanto a la subcategoría norma subjetiva
	Validador Nacional 3	Observó la redacción de varios ítems y sugirió se amplíe la perspectiva, no solamente a carreras universitarias, sino a unidades académicas más grandes
	Validador Internacional 1	Realizó una observación a la variable de estudio, visibilizando que se trata de una y no de dos
	Validador Internacional 2	Realizó observaciones a la redacción de algunos ítems
	Validador Internacional 3	Realizó observaciones a la redacción de algunos ítems y se sugirió la inclusión de otros en cuanto a la subcategoría norma subjetiva sobre los actores más involucrados como docentes, estudiantes, profesionales e institución
Reelaboración del cuestionario	Cuestionario listo para ser aplicado en una prueba piloto	
Aplicación piloto	Instrucciones e ítems observados	
Reelaboración del cuestionario	Cuestionario listo para ser aplicado a la población meta (Anexo D).	

#### 7.4.4. Matrices para la triangulación

El proceso de triangulación requiere de matrices que permitan comparar las categorías analizadas considerando que los instrumentos tienen relaciones de dependencia-independencia, la triangulación no podrá realizarse en aquellos que tienen relaciones de dependencia y sí en los que son independientes:

##### ● Dependencia entre:

- Encuesta de Opinión - Cuestionario de Estimación Directa

Este último ha sido construido sobre la base de la Encuesta, la que ha permitido identificar a las carreras potencialmente viables de

participar en procesos de VAP. Dada esta característica, no se realizarán procesos de triangulación entre estos instrumentos.

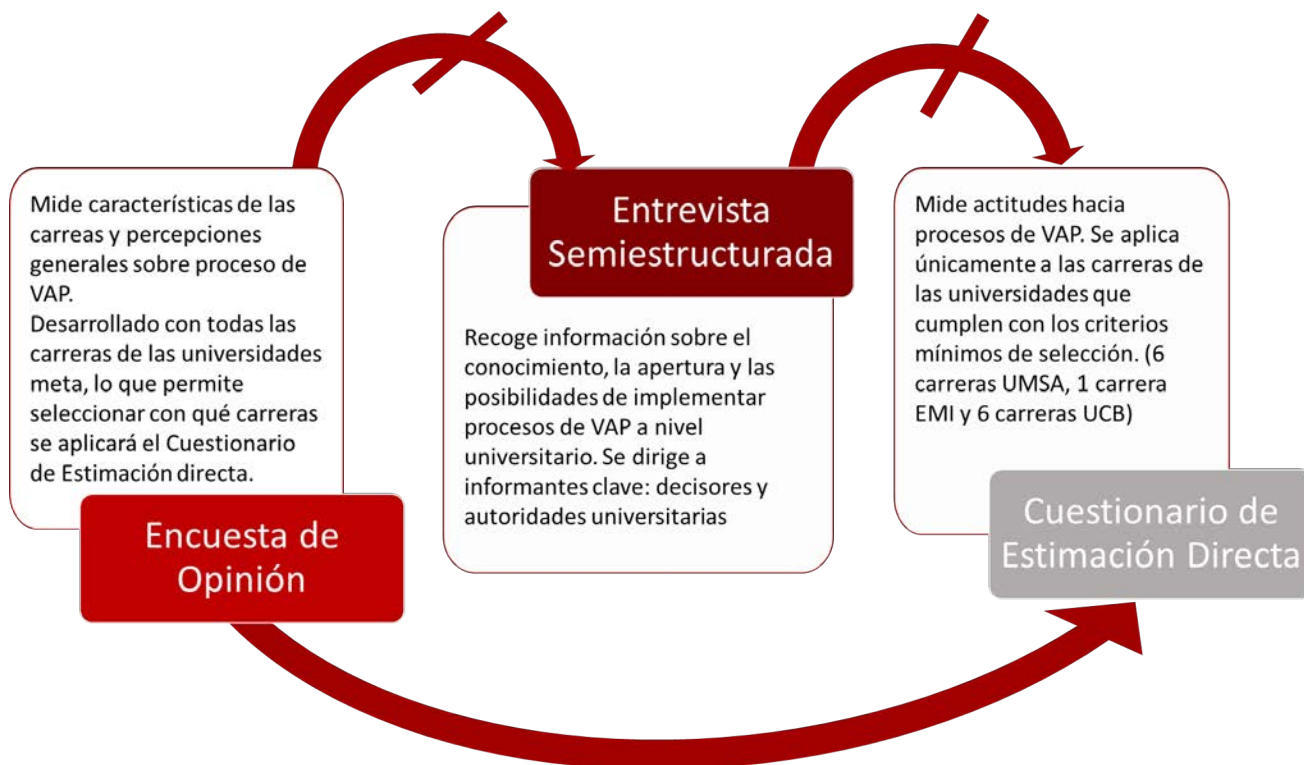
##### ● Independencia entre

- Encuesta de Opinión – Entrevista Semiestructurada
- Entrevista Semiestructurada – Cuestionario de Estimación Directa

Se realizará la triangulación de datos entre las categorías coexistentes de ambos instrumentos (Ver Fig. 7.02).

**Figura N° 7.02. Relación de independencia o dependencia entre instrumentos y sus categorías**

Fuente: Elaboración propia



También será necesario realizar un proceso de triangulación de datos entre la información recabada en la Fase de elaboración de la propuesta para procesos de VAP desde la etapa de Taller de Validación, como desde el Cuestionario de validación. Ambos evalúan las categorías de Identificación, Documentación, Evaluación y Certificación.

#### **7.4.5. Taller de validación con expertos nacionales**

Se trata de un espacio en el que participarán los actores involucrados: autoridades, docentes universitarios y profesionales en ejercicio con el fin de validar la propuesta elaborada desde su visión. Se trata de contar con el aporte específico

de cada uno a través de la tarea intelectual y participativa de valorar esta propuesta y verificar su aplicabilidad en el Sistema Universitario Boliviano.

#### **7.4.6. Cuestionario de validación con expertos internacionales**

Se trata de un espacio en el que participarán expertos internacionales con el fin de validar la propuesta elaborada desde su visión. Se trata de contar con el aporte específico de cada uno a través de la tarea intelectual individual de valorar esta propuesta y verificar su aplicabilidad.

Se utilizarán tablas que presentan la propuesta y para las cuales los expertos deberán emitir su



opinión la misma que será tomada en cuenta para incorporar o justificar las decisiones y características de la propuesta.

## 7.5. Procedimiento

El procedimiento en cada una de las fases y etapas se presenta en la **tabla 7.10:**

**Tabla N° 7.10. Procedimiento en tanto fases, etapas y tareas**

Fuente: Elaboración propia

FASE	OBJETIVO	ETAPAS	TAREAS	
1. DEFINICIÓN DE ACTITUDES HACIA LA VAP	Analizar las actitudes de los distintos actores vinculados a la educación superior universitaria, respecto a la inclusión en el Sistema de la Universidad Boliviana de personas con aprendizajes previos en itinerarios formativos de grado	Etapa A: Encuesta de opinión	Elaboración del cuestionario	
			Validación del cuestionario	
			Aplicación del cuestionario	
		<b>Tabulación de la información</b>		
		Etapa B: Identificación de factores relevantes en las actitudes hacia la VAP: Entrevista semiestructurada	Procesamiento de la información	
			Elaboración de la guía de entrevista	
			Aplicación de las entrevistas	
			Tabulación de la información	
			Procesamiento de la información desde la Teoría Fundamentada	
		Etapa C: Construcción y validación de un cuestionario	Elaboración de resultados y conclusiones	
Elaboración del cuestionario				
Etapa D: Aplicación y tabulación del cuestionario	Validación del cuestionario			
	Aplicación del cuestionario			
<b>Procesamiento de la información</b>				
2. PLAN GENÉRICO DE LOS PROCEDIMIENTOS	Diseñar y validar los procedimientos de validación de aprendizajes previos para	Etapa E: Triangulación de datos cuantitativos y cualitativos	Elaboración de cuadros y matrices de comparación	
			Identificación de consensos y disensos	
			Identificar los procedimientos que permiten elaborar los mapas de competencia por disciplina	
			Elaboración de los procedimientos para la definición de productos, evidencias, indicadores y niveles esperados para cada competencia	
			Establecimiento de características curriculares de la formación para guías y evaluadores del proceso de validación de competencias	
		Etapa A: Configurar una propuesta para el reconocimiento y de aprendizajes previos	Definición de procedimientos, costos, responsables y otros requeridos para iniciar VAP	
			Definición de etapas e instrumentos requeridos para la implementación de la VAP	

PARA LA VAP EN LA UNIVERSIDAD AD BOLIVIANA	su implementación en universidades del Sistema Universitario Boliviano.	Etapa B: Validación de la propuesta	Taller de validación: Expertos nacionales	Planificación de la metodología del taller
			Validación: Expertos internacio- nales	Implementación del taller Elaboración de resultados y conclusiones Elaboración del cuestionario cuestionario de validación Envío a expertos internacionales Integración de la información recibida Elaboración de análisis y resultados de la información recabada









# CUARTA PARTE

## RESULTADOS

---

Esta parte desarrolla los datos obtenidos, tanto cualitativos como cuantitativos. Se presentan en orden cronológico, siguiendo las fases y etapas de cada uno de los instrumentos aplicados. Al finalizar cada fase, se presenta la triangulación de la información lograda, dando lugar a un análisis tanto cuantitativo como cualitativo.

### Índice específico:

#### **8. RESULTADOS FASE 1. DEFINICIÓN DE ACTITUDES HACIA LA VAP**

##### **8.1 ETAPA A: ENCUESTA DE OPINIÓN**

##### **8.2 ETAPA B: ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA**

**8.2.1.** Para comenzar el análisis cualitativo

**8.2.2.** Análisis de la Información

**8.2.3.** Aprendizaje a lo largo de la vida

**8.2.1.1.** Derecho a la Educación

**8.2.1.2.** Cultura

**8.2.1.3.** Desarrollo Social

**8.2.1.4.** El rol de la universidad en el aprendizaje

a lo largo de la vida

**8.2.2.** Validación de Aprendizajes Previos

**8.2.2.1.** El papel del Estado y del Ministerio de Educación frente a la VAP

**8.2.2.2.** La transitabilidad entre los subsistemas del SUB

**8.2.2.3.** Marcos nacionales de cualificación

**8.2.2.4.** La universidad y la posibilidad de procesos de VAP:

**8.2.2.5.** Experiencias previas sobre VAP en el SUB

**8.2.2.6.** Carreras potenciales para procesos de VAP

**8.2.2.7.** Viabilidad normativa y los cambios requeridos para procesos de VAP

**8.2.3.** La evaluación en los procesos de VAP

#### **8.3. ETAPA C Y D: CUESTIONARIO DE ESTIMACIÓN DIRECTA**

**8.3.1.** Descripción inicial de los datos

**8.3.2.** Resultados por componentes de subcategorías y carreras

**8.3.2.1.** Subcategoría: Intención

Comportamental

**8.3.2.2.** Norma subjetiva

**8.3.2.3.** Creencia de control

#### **8.4. ETAPA E: TRIANGULACIÓN DE DATOS CUANTITATIVOS Y CUALITATIVOS**

**8.4.1.** Triangulación: Aprendizaje a lo largo de la vida

**8.4.1.1.** Derecho a la Educación

**8.4.1.2.** Desarrollo Social

**8.4.2.** Triangulación: Validación de Aprendizajes Previos

**8.4.2.1.** Apertura

**8.4.2.2.** Carreras Potenciales

**8.4.2.3.** Viabilidad Normativa

**8.4.2.4.** Viabilidad de Recursos

**8.4.3.** Triangulación: Proceso de Validación de Aprendizajes Previos

**8.4.3.1.** Evaluación

#### **8.5. ETAPA A: CONFIGURAR UNA PROPUESTA PARA EL RECONOCIMIENTO Y ACREDITACIÓN DE APRENDIZAJES PREVIOS**

**8.5.1.** Momento 1: Verificación y definición de mapa de competencias viables de procesos de VAP

**8.5.2.** Momento 2: Aprestamiento de recursos normativos, técnicos y humanos.

**8.5.3.** Momento 3: Implementación de la VAP

#### **8.6. ETAPA B: VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA**

**8.6.1.** Taller de validación: Expertos nacionales

**8.6.2.** Cuestionario de validación: Expertos internacionales

**8.6.2.1.** Primer experto: Gloria Moussali

**8.6.2.2. Segundo experto: Ruud Duvekot**

**8.6.2.3.** Tercer experto: Franklin Rivas

# CAPITULO 8

## RESULTADOS FASE 1. DEFINICIÓN DE ACTITUDES HACIA LA VAP

El primer capítulo de la cuarta parte de esta investigación trabajará con los resultados de la primera fase, en la que se aplicaron tres instrumentos con el objetivo de definir la población de carreras posibles para considerar procesos de VAP: la encuesta para realizar el sondeo de opinión a todos los directores y jefes de estudio de las carreras de las tres universidades, entrevistas a informantes clave y cuestionarios de opinión a los directores de carreras. Los resultados de cada una de estas aplicaciones se explican a continuación:

### 8.1 ETAPA A: ENCUESTA DE OPINIÓN

Se aplicaron un total de 81 encuestas a las tres universidades: UMSA, UCB y EMI. Aquellas se distribuyen de la siguiente manera (**Ver tabla 8.01**):

**Tabla N° 8.01 Respuestas obtenidas en la encuesta de opinión**

*Fuente: Elaboración propia*

	Nº
1. Universidad Católica Boliviana (UCB)	19
2. Escuela Militar de Ingeniería (EMI)	10
3. Universidad Mayor de San Andrés (UMSA)	52
<b>TOTAL</b>	<b>81</b>

Con estas encuestas, se logró un censo total en la UMSA, faltó sólo una carrera en la UCB y se logró llegar a sólo cinco carreras en la EMI. Los encuestados fueron los directores de carrera o jefes de estudio en el total de las encuestas realizadas en la UMSA y en la UCB; en cambio, en la EMI, desde la dirección central se indicó a los encuestados que respondieran las preguntas en función de su tiempo e interés, por lo que sólo se logró recabar la información de cinco carreras de 14 y de éstas se obtuvieron respuestas del director y de un docente a tiempo completo.

Los resultados descriptivos pueden observarse en la **tabla 8.02**, que presenta las respuestas a la pregunta referida al enfoque del currículo de su carrera:



**Tabla N° 8.02. Procedimiento en tanto fases, etapas y tareas**

Fuente: Elaboración propia

			UCB	EMI	UMSA	Total
Formación basada en competencias	basada	en	73,7%	90,0%	51,9%	61,7%
Formación basada en objetivos	basada	en	26,3%			6,2%
No conoce				10,0%	48,1%	32,1%
Total			100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Los resultados generales de todas las preguntas se presentan a continuación y permiten establecer la comparación en cada reactivo de las respuestas dadas por el personal de las

tres universidades, además de la desviación y el error encontrados en cada caso.

**Tabla N° 8.03 Resultados en porcentajes obtenidos en la encuesta de opinión**

Fuente: Elaboración propia

		N	Porcentaje de respuestas positivas	Desviación estándar	Error estándar
¿Usted cree que las personas que tienen aprendizajes previos puedan ser incluidos en un plan de licenciatura y así obtener su título, validando su experiencia?	UCB	19	73,7%	45,2%	10,4%
	EMI	10	90,0%	31,6%	10,0%
	UMSA	52	48,1%	50,5%	7,0%
	<b>Total</b>	<b>81</b>	<b>59,3%</b>	<b>49,4%</b>	<b>5,5%</b>
¿Se ha planteado formalmente su carrera la posibilidad de esta validación?	UCB	19	15,8%	37,5%	8,6%
	EMI	10	10,0%	31,6%	10,0%
	UMSA	52	25,0%	43,7%	6,1%
	<b>Total</b>	<b>81</b>	<b>21,0%</b>	<b>41,0%</b>	<b>4,6%</b>
¿Usted cree que los logros de aprendizaje del proyecto académico de su carrera están formulados en términos de acciones complejas vinculadas al quehacer profesional?	UCB	19	94,7%	22,9%	5,3%
	EMI	10	80,0%	42,2%	13,3%
	UMSA	52	82,7%	38,2%	5,3%
	<b>Total</b>	<b>81</b>	<b>85,2%</b>	<b>35,7%</b>	<b>4,0%</b>

¿Considera viable, normativamente, la implementación de la validación de aprendizajes previos en su carrera?	UCB	19	73,7%	45,2%	10,4%
	EMI	10	70,0%	48,3%	15,3%
	UMSA	52	51,9%	50,5%	7,0%
	<b>Total</b>	<b>81</b>	<b>59,3%</b>	<b>49,4%</b>	<b>5,5%</b>
¿Considera que económicamente es posible plantear la validación de aprendizajes previos en su carrera?	UCB	19	68,4%	47,8%	11,0%
	EMI	10	80,0%	42,2%	13,3%
	UMSA	52	36,5%	48,6%	6,7%
	<b>Total</b>	<b>81</b>	<b>49,4%</b>	<b>50,3%</b>	<b>5,6%</b>
¿Su carrera cuenta con personal capacitado para llevar adelante procesos de validación de aprendizajes previos?	UCB	19	63,2%	49,6%	11,4%
	EMI	10	30,0%	48,3%	15,3%
	UMSA	52	53,8%	50,3%	7,0%
	<b>Total</b>	<b>81</b>	<b>53,1%</b>	<b>50,2%</b>	<b>5,6%</b>
¿Cree usted que estos procesos podrían significar un aporte al desarrollo productivo y al bien de nuestra ciudad?	UCB	19	84,2%	37,5%	8,6%
	EMI	10	80,0%	42,2%	13,3%
	UMSA	52	69,2%	46,6%	6,5%
	<b>Total</b>	<b>81</b>	<b>74,1%</b>	<b>44,1%</b>	<b>4,9%</b>

Considerando los datos anteriores, haciendo un análisis por carrera y en función de los criterios definidos para el propósito de este instrumento:

toma de decisiones respecto a qué carreras van a pasar a la siguiente etapa, los resultados obtenidos son los siguientes:

**Tabla N° 8.04. Relación de encuestados por universidad**

Fuente: Elaboración propia

UNIVERSIDAD	CARRERAS	CARRERAS QUE RESPONDEN	Nº DE PERSONAS QUE RESPONDEN	OBSERVACIONES
UMSA	51	51	52	
EMI	14	6	10	Respondieron docentes delegados. En el caso de Ing. Petrolera, Ambiental, Industrial y Geográfica, respondieron dos personas.
UCB	20	19	19	Respondieron todos los directores de carrera. Faltó alguien que represente a Ing. en Telecomunicaciones
<b>TOTAL</b>			<b>81</b>	

El criterio principal para elegir a las carreras que potencialmente podrían estar interesadas en procesos de VAP, en función de lo revisado en el Marco Teórico, es que el proyecto académico de éstas esté diseñado desde el enfoque de formación por competencias. En función de este aspecto, se hicieron dos preguntas a los encuestados, una directa y otra de control:

- Directa: ¿El currículum de su carrera está bajo el enfoque de objetivos o competencias?

- Control: ¿Usted cree que los logros de aprendizaje del Proyecto Académico de su carrera están formulados en términos de acciones complejas vinculadas al quehacer profesional?

En función de estas preguntas, se obtuvieron los siguientes resultados: Como puede observarse, en total son 38 carreras de las tres universidades

**Tabla N° 8.05. Resultados por universidad de las carreras que se encuentran bajo un enfoque de formación por competencias**

Fuente: Elaboración propia

	COMPETENCIAS	OBJETIVOS	OTRAS			
UMSA	1. Bibliotecología	21	1. Administración de Empresas	25	1. Aeronáutica	6
	2. Comunicación social		2. Arquitectura		2. Antropología	
	3. Construcción civil		3. Artes y diseño		3. Historia	
	4. Contaduría Pública		4. Biología		4. Química industrial	
	5. Electricidad		5. Bioquímica		5. Sociología	
	6. Electrónica y Telecomunicaciones		6. Ciencias de la Educación		6. Tecnología Médica	
	7. Estadística		7. Ciencias Políticas		No pasaron la pregunta control	
	8. Filosofía		8. Derecho			
	9. Física		9. Economía			
	10. Informática		10. Electromecánica			
	11. Ingeniería Eléctrica		11. Enfermería			
	12. Ingeniería Electrónica		12. Ingeniería Agrónoma			
	13. Ingeniería Geológica		13. Ingeniería Civil			
	14. Ingeniería Mecánica		14. Ingeniería Geográfica			
	15. Lingüística e idiomas		15. Ingeniería Industrial			
	16. Medicina		16. Ingeniería Petrolera			
	17. Odontología		17. Literatura			
	18. Psicología		18. Matemáticas			
	19. Ingeniería Química		19. Mecánica automotriz			
	20. Química y farmacia		20. Mecánica industrial			
	21. Trabajo social		21. Metalurgia			
		22. Nutrición y Dietética				
		23. Química				
		24. Topografía				
		25. Turismo				

	COMPETENCIAS	OBJETIVOS	OTRAS		
EMI	1. Ingeniería Ambiental 2. Ingeniería Petrolera 3. Ingeniería Industrial 4. Ingeniería Comercial Financiera	4	1. Ingeniería Geográfica 2. Ingeniería Petrolera No pasaron la pregunta control. 3. Ingeniería en Sistemas Electrónicos indica que "no sabe" Respondieron dos personas de manera contradictoria 4. Ingeniería Geográfica	4	
	1. Administración de Empresas 2. Administración Turística 3. Ciencias Políticas 4. Comunicación Social 5. Contaduría Pública 6. Derecho 7. Diseño Gráfico y Comunicación Visual 8. Ingeniería Ambiental 9. Ingeniería Comercial 10. Ingeniería Industrial 11. Ingeniería Sistemas 12. Psicología 13. Psicopedagogía	13	1. Arquitectura 2. Ingeniería Química 3. Ingeniería Mecatrónica 4. Ingeniería Biomédica 5. Ingeniería Civil	5	1. Economía No pasó la pregunta control
UCB					
	TOTALES	38	30	11	

que han pasado tanto la pregunta directa como la pregunta control. 30 que no se encuentran diseñadas desde el enfoque de formación de competencias y 11 cuyas respuestas no son coherentes entre sí.

Asimismo, se preguntó a los encuestados sobre si consideraban que personas que han desarrollado aprendizajes empíricos o fuera de la universidad podrían incluirse en itinerarios formativos para lograr el título de licenciatura, además de si han considerado formalmente esta posibilidad. Los resultados fueron los siguientes:

**Tabla N° 8.06. Resultados por universidad de las carreras que se encuentran bajo un enfoque de formación por competencias**

Fuente: Elaboración propia

	POSIBILIDAD DE VAP Y CONSIDERACIÓN FORMAL		POSIBILIDAD DE VAP		NINGUNO	
UMSA	1. Biología	11	1. Arquitectura	15	1. Administración	25
	2. Ciencias de la Educación		2. Artes y Diseño		2. Aeronáutica	
	3. Ciencias Políticas		3. Automotriz		3. Antropología	
	4. Comunicación Social		4. Contaduría Pública		4. Bibliotecología	
	5. Electrónica y Telecomunicaciones		5. Economía		5. Construcción civil	
	6. Estadística		6. Electricidad		6. Derecho	
	7. Ingeniería Industrial		7. Geoquímica		7. Electromecánica	
	8. Ingeniería Petrolera		8. Informática		8. Electrónica	
	9. Lingüística e Idiomas		9. Ingeniería Agronómica		9. Enfermería	
	10. Psicología		10. Ingeniería Eléctrica		10. Filosofía	
	11. Química		11. Literatura		11. Física	
		12. Mecánica		12. Historia		
		13. Mecánica Industrial		13. Ingeniería Civil		
		14. Nutrición y Dietética		14. Ingeniería Geográfica		
		15. Química Industrial		15. Ingeniería Geológica		
				16. Ingeniería Mecánica		
				17. Ingeniería Química		
				18. Matemáticas		
				19. Medicina		
				20. Metalurgia		
				21. Odontología		
				22. Química y Farmacia		
				23. Sociología		
				24. Tecnología Médica		
				25. Topografía		
				26. Trabajo Social		
				27. Turismo		
EMI	1. Ingeniería Comercial Financiera	1	1. Ingeniería Ambiental	5	1. Ingeniería Ambiental	1
			2. Ingeniería de Sistemas Electrónicos			
			3. Ingeniería Geográfica (2)			
			4. Ingeniería Industrial (2)			
			5. Ingeniería Petrolera (2)			
UCB	1. Administración de Empresas	3	1. Administración Turística	11	1. Arquitectura	5
	2. Comunicación Social		2. Ciencias Políticas		2. Contaduría Pública	
	3. Psicopedagogía		3. Derecho		3. Economía	
			4. Diseño Gráfico		4. Ingeniería Comercial	
			5. Ingeniería Ambiental		5. Ingeniería Química	
			6. Ingeniería Biomédica			
			7. Ingeniería Civil			
			8. Ingeniería Industrial			
			9. Ingeniería Mecatrónica			
			10. Ingeniería Sistemas			
			11. Psicología			
	<b>TOTALES</b>	<b>15</b>		<b>31</b>	<b>31</b>	

Respecto a las viabilidades percibidas sobre la posibilidad de incluir procesos de VAP en cada carrera, considerando la normativa (N),

económica (E) y técnica (T), los resultados alcanzados son los siguientes:

**Tabla N° 8.07 Resultados de la viabilidad de aplicación del VAP desde lo económico, técnico y normativo**

Fuente: Elaboración propia

	TRES VIABILIDADES	DOS VIABILIDADES	UNA VIABILIDAD	NINGUNA VIABILIDAD
UMSA	1. Arquitectura 14	1. Biología (N-E) 11	1. Aeronáutica (T) 10	1. Administración de Empresas 17
	2. Ciencias de la Educación	2. Construcción Civil (N-E)	2. Física (T)	2. Antropología
	3. Ciencias Políticas	3. Contaduría Pública (N-E)	3. Ingeniería Geológica (T)	3. Bibliotecología
	4. Comunicación Social	4. Ingeniería Eléctrica (N-E)	4. Ingeniería Geográfica (T)	4. Derecho
	5. Electricidad	5. Artes y Diseño (N-T)	5. Metalurgia (T)	5. Enfermería
	6. Estadística	6. Bioquímica (N-T)	6. Turismo (T)	6. Filosofía
	7. Ingeniería Industrial	7. Electrónica y Telecomunicaciones (N-T)	7. Mecánica automotriz (T)	7. Historia
	8. Literatura	8. Ingeniería Mecánica (N-T)	8. Economía (E)	8. Informática
	9. Mecánica industrial	9. Lingüística e Idiomas (N-T)	9. Electromecánica (N)	9. Ingeniería Civil
	10. Nutrición y Dietética	10. Química (N-T)	10. Ingeniería Agrónoma (N)	10. Ingeniería Electrónica
	11. Psicología	11. Trabajo Social (N-T)		11. Ingeniería Petrolera
	12. Química industrial			12. Ingeniería Química
	13. Química y Farmacia			13. Matemáticas
	14. Topografía			14. Medicina
EMI	1. Ingeniería Ambiental 2	1. Ingeniería Industrial (N-E) 2	1. Ingeniería Industrial (E) 1	1. Ingeniería Geográfica 1
	2. Ingeniería Comercial	2. Ingeniería Petrolera (N-E)		
UCB	1. Administración de Empresas 7	1. Administración Turística (N-E) 9	0	1. Contaduría Pública 3
	2. Comunicación Social	2. Arquitectura (N-E)		2. Economía
	3. Derecho	3. Ingeniería Biomédica (N-E)		3. Ingeniería Ambiental
	4. Diseño Gráfico	4. Ingeniería Comercial (N-E)		
	5. Ingeniería Mecatrónica	5. Ciencias Políticas (N-T)		
	6. Ingeniería de Sistemas	6. Ingeniería Industrial (N-T)		
	7. Ingeniería Química	7. Psicología (N-T)		
	8. Ingeniería Civil (E-T)			
	9. Psicopedagogía (E-T)			
<b>TOTALES</b>	<b>15</b>	<b>31</b>	<b>31</b>	

Como puede observarse, son 22 de las 50 carreras de la UMSA, 14 de las 20 de la UCB y 6 de 15 de la EMI que consideran viable la aplicación de la VAP. Con estas carreras se procedió a la aplicación del cuestionario de estimación directa.

En función de esta información se procedió a seleccionar las carreras que cumplen con las condiciones para poder incluir procesos de VAP y, por lo tanto, ser objeto de estudio para las siguientes fases.

**Tabla N° 8.09 Carreras seleccionadas para continuar con la siguiente fase de la investigación**

*Fuente: Elaboración propia*

NRO	UNIVERSIDAD DEL SISTEMA NACIONAL	FACULTAD	CARRERA	PTJE.
1	53 UCB	Facultad de Ciencias Sociales y Humanas	Psicopedagogía	250,00
2	59 UCB	Facultad de Ingeniería	Ingeniería de Sistemas	270,00
3	65 UCB	Facultad de Arquitectura	Diseño Gráfico	270,00
4	69 UCB	Facultad de Derecho y Ciencias Políticas	Derecho	270,00
5	56 UCB	Facultad de Ciencias Económicas y Financieras	Administración De Empresas	310,00
6	64 UCB	Facultad de Ciencias Sociales y Humanas	Comunicación Social	310,00
7	81 EMI		Ing. Comercial Financiera	310,00
8	25 UMSA	Humanidades	Lingüística e Idiomas	250,00
9	40 UMSA	Tecnología	Electricidad y Comunicaciones	250,00
10	39 UMSA	Tecnología	Ingeniería Eléctrica	270,00
11	27 UMSA	Humanidades	Psicología	310,00
12	30 UMSA	Ciencias Puras y Naturales	Estadística	310,00
13	49 UMSA	CS. SOCIALES	Comunicación Social	310,00

A partir de los resultados observados, se seleccionó las carreras identificadas en la Tabla 4.08 como aquellas a las que se aplicaría el cuestionario de estimación directa, pues el enfoque de sus programas formativos estaba en función de la formación basada en competencias y que serían factibles para incluir procesos de VAP e incorporar personas con aprendizajes empíricos a itinerarios formativos de grado.

## 8.2 ETAPA B: ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Esta técnica se ha aplicado a informantes clave del SUB con el fin de conocer sus percepciones sobre procedimientos de VAP de actores involucrados, con la posibilidad de implementar este procedimiento en el SUB.

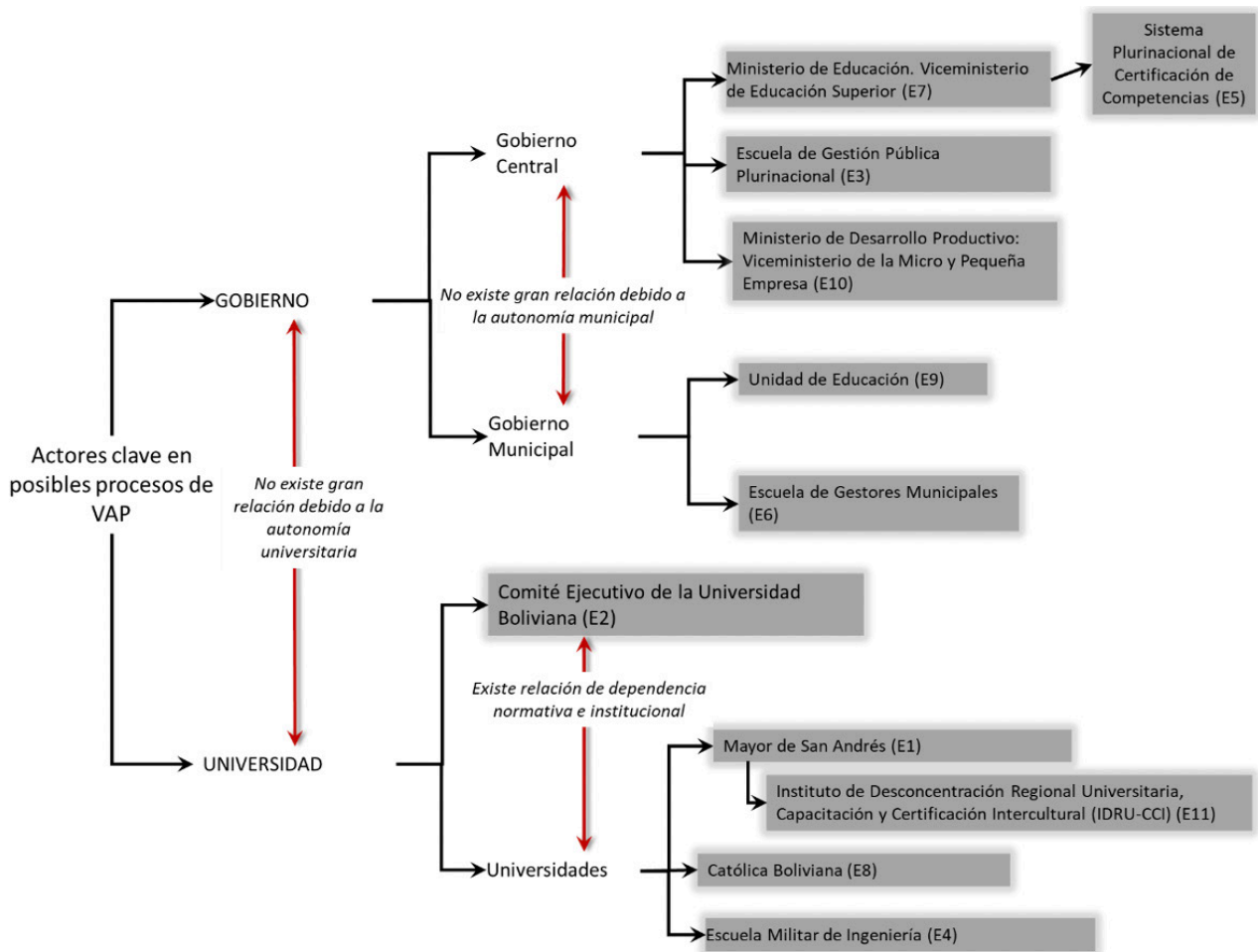
**8.2.1. Para comenzar el análisis cualitativo**

Para iniciar la exposición de la información cualitativa recabada, se hace un análisis respecto a los vínculos existentes entre los informantes clave entrevistados, así como las redes que los unen o disgregan. Las redes sociales, explicadas en cuanto a su importancia en el análisis cualitativo por Schettinni y Cortazzo (2015), que constituyen las interacciones o vínculos entre los entrevistados, son fundamentales en el caso del presente estudio, pues pueden iniciar la visibilización de las relaciones de poder y de conocimiento que existen entre los mismos

y que permitan establecer las posibilidades positivas o negativas de procesos de VAP en la universidad boliviana. En este sentido, el análisis de la entrevista aplicada arranca de la construcción de estas redes, tal como puede apreciarse en el siguiente cuadro en el que se evidencian, tanto las relaciones de dependencia, como aquellas autónomas en las que el diálogo muchas veces está roto debido a diferencias políticas que no son objeto de análisis de la presente investigación; pero que afectan los aspectos normativos, procedimentales y de interacción entre las distintas instituciones.

**Figura N° 8.01. Relaciones entre los actores clave seleccionados para las entrevistas y códigos para el proceso de reducción de datos.**

Fuente: Elaboración propia





Como puede observarse en la **Figura N° 8.01**, no son muchos los actores que podrían tomar decisiones respecto a la pertinencia y factibilidad de aplicación de procesos de VAP y su inclusión en la educación superior boliviana. Por un lado, se encuentran los órganos de gobierno y las universidades pertenecientes al sistema público. La autonomía de estas últimas, respaldada desde la Constitución Política del Estado, marca una división y muy poca apertura al diálogo; en general, el foco de atención del Ministerio de Educación (ME) ha sido la educación regular y pese a existir un Viceministerio de Educación Superior, éste está más vinculado a las universidades privadas sobre las cuales tiene directa tuición.

Por otro lado, se observa al Gobierno en sus dos niveles: Central y Municipal<sup>5</sup>, a pesar de existir una relación basada en la Ley, existe un nivel de autonomía, por lo que las unidades de educación de estos órganos, no se relacionan entre sí y no evidencian diálogo respecto al objeto de esta investigación. Aún en el nivel central, y dentro del ME desde el Viceministerio de Educación Superior, existe una desvinculación significativa entre el Sistema Plurinacional de Certificación de Competencias y el resto de las unidades, pues éste es un órgano desconcentrado que, aunque depende del primero, tiene facultades particulares y desvinculadas de los viceministerios que conforman y rigen el Sistema Educativo Plurinacional; por lo que la certificación de competencias no se encuentra en ningún nivel de éste.

Se ha considerado al Gobierno Municipal, dado que éste ha trabajado en la certificación de competencias laborales y, aunque no se vincula con la educación superior de manera directa, sus experiencias podrían ser interesantes de analizar para esta investigación.

Respecto a la universidad y al Sistema de la

Universidad Boliviana, pueden considerarse dos niveles, el órgano ejecutivo y centralizador, es responsable de la coordinación, planificación y de programación de las actividades que incluyen a todas las universidades denominadas públicas a partir de los Congresos y Conferencias Nacionales. Por ello, se constituye en el ente regulador y normativo al cual cada una de las universidades miembro deben acatar. Por ello, tiene un papel fundamental en la posibilidad de plantear procesos de VAP.

Finalmente, las tres universidades pertenecientes al Sistema de la Universidad Boliviana de la ciudad de La Paz: Universidad Mayor de San Andrés, Escuela Militar de Ingeniería y la Universidad Católica Boliviana San Pablo, cuyos representantes académicos pueden tener adoptar una posición respecto a los procesos de VAP.

Es en función de esta red de informantes clave, que se han realizado las entrevistas y se ha partido en función a los códigos asignados para cada informante, considerando el orden en el que se logró definir la entrevista:

<sup>5</sup> Existe un nivel intermedio que es el departamental, pero que no se ha considerado en este análisis, dado que no tiene vinculación con las universidades, ni ha tenido experiencias de VAP como en el caso del Gobierno Municipal.

**Tabla N° 8.10 Códigos asignados a la glosa obtenida a través de la entrevista semiestructurada**

Fuente: Elaboración propia

CÓDIGO	INSTITUCIÓN
E1/09-3-18 0:245	Universidad Mayor de San Andrés: AQ-
E2/29-3-18 0:203	Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana: CF
E3/02-4-18 0:218	Escuela de Gestión Pública Plurinacional: II
E4/18-4-18 0:316	Escuela Militar de Ingeniería: JLS
E5/27-4-18 0:154	Sistema Plurinacional de Certificación de Competencias: HC
E6/04-5-18 0:174	Escuela de Gestores Municipales: MS
E7/16-5-18 0:189	Viceministerio de Educación Superior: PQ
E8/18-5-18 0:95	Universidad Católica Boliviana San Pablo: AM
E9/29-5-18 0:74	Unidad de Educación. Gobierno Autónomo Municipal de La Paz: DT
E10/23-5-20 0:541	Ministerio de Desarrollo Productivo: Viceministerio de la Micro y Pequeña Empresa: KR
E11/01-4-21 0:201	Instituto de Desconcentración Regional Universitaria, Capacitación y Certificación Intercultural (IDRU-CCI): ER

Asimismo, los códigos asignados a los memos, exceptuando la relación de líneas, tienen la misma lógica y se detallan a continuación:

**Tabla N° 8.11 Códigos asignados a los memos obtenidos a través de la entrevista semiestructurada**

Fuente: Elaboración propia

CÓDIGO	INSTITUCIÓN
NE1/10-3-18	Universidad Mayor de San Andrés: AQ-
NE2/30-3-18	Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana: CF
NE3/04-4-18	Escuela de Gestión Pública Plurinacional: II
NE4/21-4-18	Escuela Militar de Ingeniería: JLS
NE5/01-4-18	Sistema Plurinacional de Certificación de Competencias: HC
NE6/05-5-18	Escuela de Gestores Municipales: MS
NE7/09-5-18	Viceministerio de Educación Superior: PQ
NE8/23-5-18	Universidad Católica Boliviana San Pablo: AM
NE9/29-5-18	Unidad de Educación. Gobierno Autónomo Municipal de La Paz: DT
NE10/23-5-20	Ministerio de Desarrollo Productivo: Viceministerio de la Micro y Pequeña Empresa: KR
NE11/01-4-21	Instituto de Desconcentración Regional Universitaria, Capacitación y Certificación Intercultural (IDRU-CCI): ER

### 8.2.2. Análisis de la Información

Pese a la existencia de un sinfín de posturas teórico-metodológicas respecto a cómo procesar la información cualitativa; existe una aceptación relativa respecto a los procesos requeridos para lograr este análisis (Carrillo, Leyva-Moral y Medina, 2011; Schettini y Corttazo, 2015; Borda, Dabenido y Freidin, 2017). El procesamiento de la información cualitativa se lo ejecuta a partir de procesos metodológicos definidos y consensuados. Estos procedimientos pueden resumirse en:

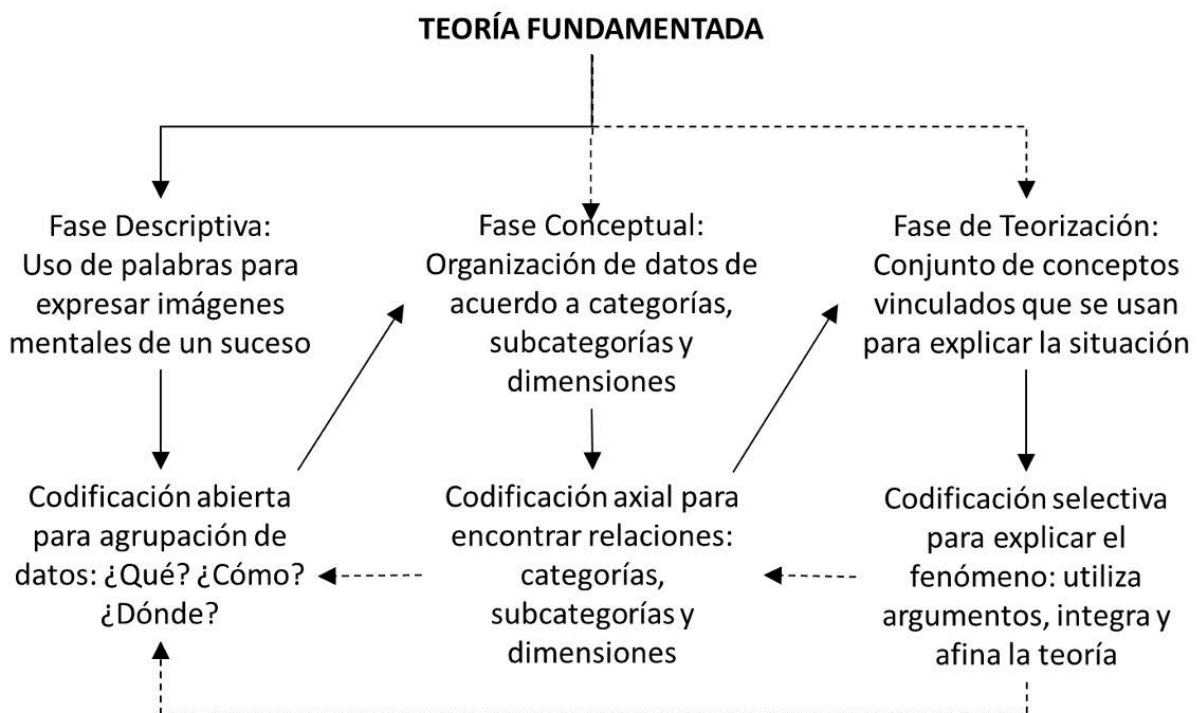
- Recolección de la información
- Almacenamiento de la información

- Análisis de los datos:
  - Transcripción y organización de la información: descripción.
  - Reducción de los datos: desarrollo de categorías de codificación: análisis.
  - Integración de la información: interpretación.

La Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967 en Strauss y Corbin, 2002), constituye una aproximación que ha demostrado solidez metodológica y que será utilizada en la presente investigación con el fin de visibilizar de manera

**Figura N° 8.02 Fases y tipo de codificación según la Teoría Fundamentada**

Fuente: Elaboración propia basada en Strauss y Corbin (2002)



integrada las concepciones, intenciones, experiencias, etc., que tienen los informantes clave sobre los procesos de VAP. La lógica de interpretación puede observarse en la **figura 8.02**. Se trata de lograr, a través de la comparación constante y del muestreo teórico, la emergencia de las categorías de análisis planteadas, y de otras que surjan en las entrevistas y sus notas o memos, hasta lograr la saturación de la información recabada con el fin de teorizar respecto al fenómeno estudiado, para triangularlo con los otros instrumentos utilizados.

En este sentido, no se busca establecer solamente los criterios personales de los actores vinculados a posibles procesos de VAP, sino comprender en qué punto de desarrollo se sitúa este procedimiento en el SUB. De esta forma, se podrá identificar la pertinencia de plantear una propuesta de VAP para educación superior boliviana.

Los procesos de descripción, análisis e interpretación se han desarrollado permitiendo emerger las categorías conceptuales desde los entrevistados, sin dejar de lado las categorías preestablecidas de la propia investigación. Ello permitió generar un diálogo entre la teoría y los conceptos definidos desde el marco teórico y la teoría que se fundamenta en los datos, logrando con ello una aproximación integral a la interpretación de la información proveniente de las entrevistas (Castro, 2006). Asimismo, se ha buscado la explotación de los datos desde las dimensiones de las categorías emergentes, identificando la variación existente y la representatividad de éstas (Strauss y Corbin, 2002).

Por lo tanto, se trabaja con la siguiente nomenclatura, basada en los planteamientos de Strauss y Corbin, (2002):

- Categoría. Puede tratarse de:
  - Categoría preexistente, la que deviene de los objetivos de la presente investigación.
  - Categoría emergente, que se obtiene del análisis del discurso de los entrevistados
- Subcategorías. Son todas emergentes de la información recabada y permiten identificar aspectos de análisis más profundo sobre cada una de las categorías.

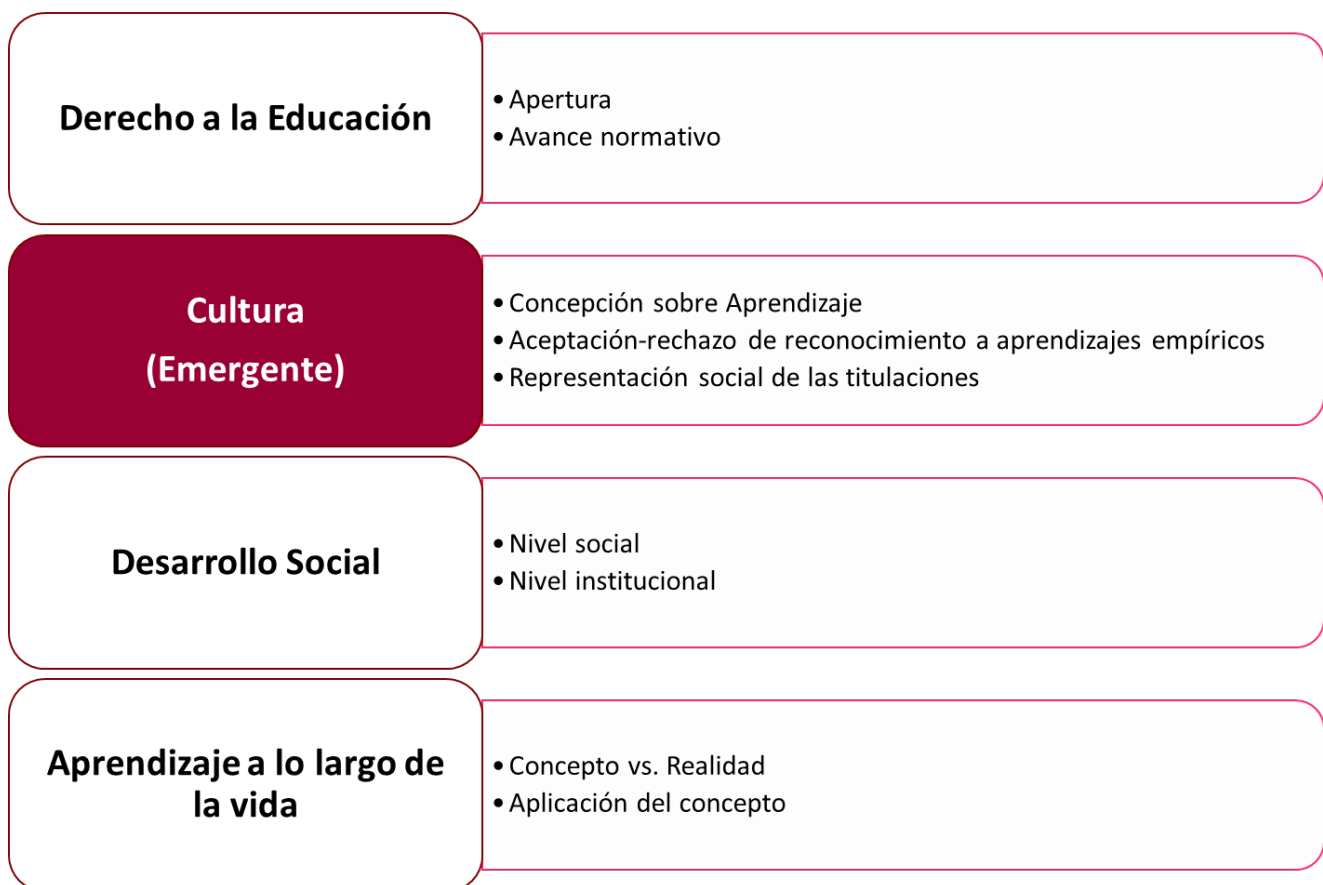
### **8.2.3. Aprendizaje a lo largo de la vida**

Según la estructura de categorías que se plantea en el capítulo de Método, el aprendizaje a lo largo de la vida, como primer factor a ser analizado, está compuesto por las siguientes categorías:

**Figura N° 8.03 Categorías de análisis para aprendizaje a lo largo de la vida**

Fuente: Elaboración propia

## APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA



En función de la información recabada, se tiene cuatro categorías de análisis, tres de las cuales están previstas desde el marco teórico y una que emergió de manera frecuente a lo largo de todas las entrevistas, la cultura como un factor determinante para comprender las concepciones y acciones que se desarrollan respecto al aprendizaje a lo largo de la vida.

### 8.2.3.1. Derecho a la Educación

La educación es un Derecho Humano fundamental, y así ha sido reconocida desde hace varias décadas y en especial desde 1990 cuando se plantea el compromiso mundial “Educación para Todos” (EpT) (UNESCO, 2000), especialmente cuando el objetivo 3 plantea la preparación de jóvenes y adultos para la

vida y el objetivo cuatro que plantea disminuir los índices de analfabetismo de adultos. Sin embargo y, pese al discurso político, no es, hasta bastante después, que las naciones asumen que ese “Todos”, implica a poblaciones en las que no se había pensado, tales como los adultos con aprendizajes empíricos. En este sentido se encuentran dos dimensiones, una que indica una apertura hacia el reconocimiento de este derecho en un discurso “políticamente correcto” y otra respecto al avance normativo y social que se le ha dado a este derecho.

Se observa que el Estado y sus organizaciones no permiten el reconocimiento de los aprendizajes de jóvenes que han desarrollado saberes de manera empírica y que buscan una certificación que les permita ejercer el derecho de continuar estudios:

*“...entonces es un perfil impresionante de los chicos, en el transcurso del tiempo; cinco o seis años después, los muchachos ya no eran tan muchachos; fueron creciendo ya más adultos, y buscamos ahí la posibilidad de hacer la certificación con el nivel de técnico superior, nos hemos encontrado con que el proceso en el ministerio es muy pesado; en las universidades, peor; en los ministerios, tratamos con el SPCC y el Viceministerio de educación alternativa. Lo que buscábamos es que ellos nos facilitaran la salida de técnicos superior; pero ellos seguían una línea muy escolarizada, muy de las materias que deberían haber cursado, matemáticas, de historia, no fue posible, una pena” (E3/02-4-18 31:38).*

De igual manera, las universidades podrían tener una concepción errónea de su papel en el ejercicio de la educación señalando que no está dentro de los roles de la universidad pensar en este principio de la educación para todos como

un derecho, así lo plantean actores externos a las universidades y vinculadas al gobierno municipal:

*“...Y actualmente hay observaciones de las universidades, que ¡cómo es posible!, una concepción completamente errónea. Considero yo, que toda persona tiene todo el derecho y, además, si tiene todas las posibilidades de continuar con sus estudios, no se le puede negar”. (E7/16-5-18 65:68)*

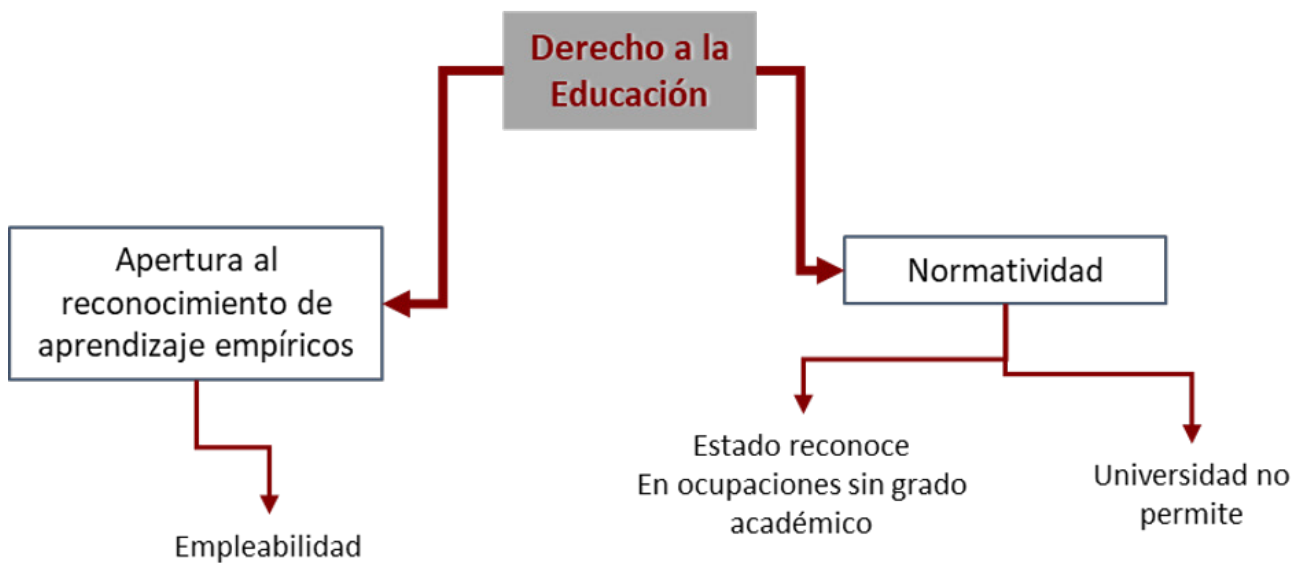
*Se considera un derecho la posibilidad de que las personas puedan continuar sus estudios particularmente cuando han obtenido un título de Técnico Superior. se plantea que las universidades no deberían poner ningún obstáculo para ello. (NE7/09-5-18/6)*

Como puede observarse, los actores hacen mención frecuentemente que, para hablar de derecho en educación refiriéndonos a adultos que no se focalizan hacia la alfabetización (Objetivo 4 EpT), se debe analizar también poblaciones de adultos alfabetizados que requieren preparación para mejorar condiciones de empleabilidad (Objetivo 3 EpT). Para ello, es importante el reconocimiento de los aprendizajes; pero se requiere una coordinación entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de trabajo.

En función de toda la información recabada, se construyó el siguiente esquema para sintetizar la categoría de Derecho a la Educación:

Figura N° 8.04 Esquematización de la categoría Derecho a la Educación

Fuente: Elaboración propia.



### 8.2.3.2 Cultura

Si bien inicialmente no se había considerado el aspecto cultural de la VAP, es evidente que juega un papel importante en tres subcategorías: a) la concepción cultural del aprendizaje, b) la aceptación o no de la inclusión de estos procedimientos, así como el nivel en el que esta aceptación se admite con mayor o menor tolerancia, c) la cultura como un concepto importante en el momento de valorar los títulos académicos y la representación social que cada nivel genera.

Cuando se habla de procesos de VAP, desde la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida, se necesita una apertura hacia concepciones nuevas de aprendizaje, desarrollo y movilidad

social; concepciones que vayan más allá de la meritocracia que es el sistema jerárquico que se espera esté vigente en la medida que se logra ascender social y laboralmente en función de los méritos propios relacionados principalmente con los títulos académicos y certificaciones laborales de una persona. Sin embargo; se puede ir más allá considerado no únicamente estos títulos y certificaciones, sino los aprendizajes logrados en términos de competencias desarrolladas; es decir que, sin importar dónde o cómo se logró un aprendizaje, éste pueda ser evaluado y valorado.

*“Yo pienso que, a nosotros nos ha servido mucho. Nosotros como Escuela de Gestión Pública atendemos la demanda del Estado, en función de urgencias y*

*necesidades para administrar el Estado. Pero, sin embargo, también posicionamos temáticas. Hemos hecho uno o dos eventos sobre formación en competencias en administración pública, donde planteamos el diseño de gestión, en si la carrera administrativa esté basada en competencias, y por tanto, lo que ahora se discute no es esa meritocracia occidentalizada universitaria, sino que sea un modelo de gestión por competencias que permita a otras personas que tienen otro tipo de formación alcanzar metas” (E3/02-4-18 131:137).*

Sin embargo, la sociedad aún no reconoce los aprendizajes informales, aquellos que se han logrado a través de la experiencia que puede incluso superar a la formación formal. Esto aún no se ha considerado dentro de la estructura académica boliviana. Pese a existir ejemplos que muestran cómo la valoración que se hace de los títulos no siempre denota mayor efectividad en el desempeño de una tarea:

*“...Le hablo de hace unos 15 años atrás, llega un magister de Alemania, otro tipo de mentalidad, de tecnología, tenía un compañero que era técnico en ENTEL, el alemán agarra puro cable, no sabía; el criterio y la sapiencia no la tenía. Le pateó la corriente. Y el que hacía el mantenimiento, que no había tenido una formación, pero tenía todo el conocimiento, sabía que no podía hacer eso. Mi amigo decía que por la estupidez que hizo, lo despidieron además que se cortó toda la red.” (E4/18-4-18 245:249)*

Incluso se reconocen áreas de conocimiento las cuales aún no han ingresado en procesos de formación formal. En este sentido, no están limitadas ni circunscritas a ninguna normativa. Tal es el caso de los guardaparques que,

dado que se trata de una ocupación que aún no ha sido considerada por institutos o por universidades, las personas que se dedican a esta tarea pueden o no tener títulos como el de bachiller o el universitario. En estos casos, son los expertos por antigüedad los que forman a las nuevas generaciones de manera totalmente empírica:

*“Teníamos el problema con los guardaparques, quién te enseña a ser guardaparques, nadie, teníamos guardaparques antiguos que iban les enseñaban, los llevaban, mucho depende de las especialidades...” (E4/18-4-18 278:280).*

En muchos de estos casos, sobre todo cuando se trata de personas del área rural cuya identidad cultural presenta rasgos más marcados, sus competencias han sido logradas fuera de la educación formal y tampoco estarían interesados en ingresar al sistema meritocrático de titulaciones. Su interés se centra en seguir aprendiendo aquellos contenidos prácticos que les permitan mejorar aspectos concretos de su trabajo. En otros casos, dentro del área urbana, cuando se trata de puestos de trabajo muy operativo, es la misma institución la que requiere una formación focalizada en lo práctico, sin que se ponga mucho énfasis en una titulación con reconocimiento académico; lo importante es contar con personal altamente calificado, sin que ello signifique pasar por un proceso de formación formal.

*“...Tenemos un componente de trabajadores con una tradición muy fuerte aymara, cuyo conocimiento es tácito no es académico, nunca han ido a una Universidad, a un instituto y tampoco quieren hacerlo” (E6/04-5-18 71:74).*



*“...Ahora estamos trabajando un diplomado con las Autoridades Indígena Originarias acompañándolos en el proceso de diseñar su propio modelo de gestión, porque son ellos los que lo administran, por lo menos el Estado en la versión de su área indígena. Lo mismo andamos con lo que son la gestión pública en el ámbito municipal, fortaleciendo sobre todo capacidades de la gente que sí ha pasado en transcurso” (E3/02-4-18 143:146).*

Esto mismo se visibiliza en la representación social que tienen los títulos académicos, denotando una diferencia entre aquellos certificados de formación continua, los obtenidos en institutos técnicos y los otorgados por las universidades con un grado académico. Esta dimensión se desarrollará más adelante con mayor profundidad, dado que se vincula a la categoría de los procesos de VAP en las universidades. Sin embargo, se ha querido iniciar el análisis de este aspecto dentro de la categoría “cultura” porque es un aspecto que muy claramente emerge en el discurso, tanto en el cotidiano social, como a nivel académico profesional. En el primer caso, se trata del significado que tiene la obtención de un título para cualquier persona; en el segundo caso se trata de abrir o cerrar el reconocimiento de los colegios de profesionales en función de la presentación o no del título académico de licenciatura:

*“Primeramente, de la mentalidad, el problema que nosotros tenemos es que en nuestro entorno es más valioso el título de licenciatura, más que la formación, hay gente que dice yo no necesito la formación porque tengo negocio, yo quiero que en el nombre que yo ponga diga ingeniero, ese es el problema que más sale y es cultural”. (E4/18-4-18 222:225)*

*“Puesto que tiene que ver con un aspecto*

*cultural que se reconoce como que se le da más valor al título y no tanto al aprendizaje que está detrás del título, el poder poner en un cartón ingeniero es un factor importante, lo cultural es una categoría analizar. (NE4/21-4-18/19)*

*“En los colegios profesionales y en las universidades, en el caso por ejemplo de los colegios, para ser colegiado se tiene que tener el título académico, si no perteneces al colegio no tienes el carnet del colegiado. Es por eso que han empezado a surgir... por ejemplo asociación de técnicos en oftalmología entonces hay una crisis institucional que provoca”. (E7/16-5-18 85:89)*

Por otro lado, también existe un factor económico de trasfondo para esa representación social de mayor status respecto a un título universitario que a uno técnico. Se asume que un “licenciado” puede tener un mayor salario en comparación con un “técnico”. Ello lleva a cuestionar si aquellas personas que ya poseen un título técnico podrían estar interesadas en procesos de VAP, sobre todo considerando la inexistencia de transitabilidad entre subsistemas dentro del sistema educativo boliviano.

*“Los que tienen formación universitaria formal es una cuestión también de estatus investigar más sobre esto” (NE4/21-4-18/14)*

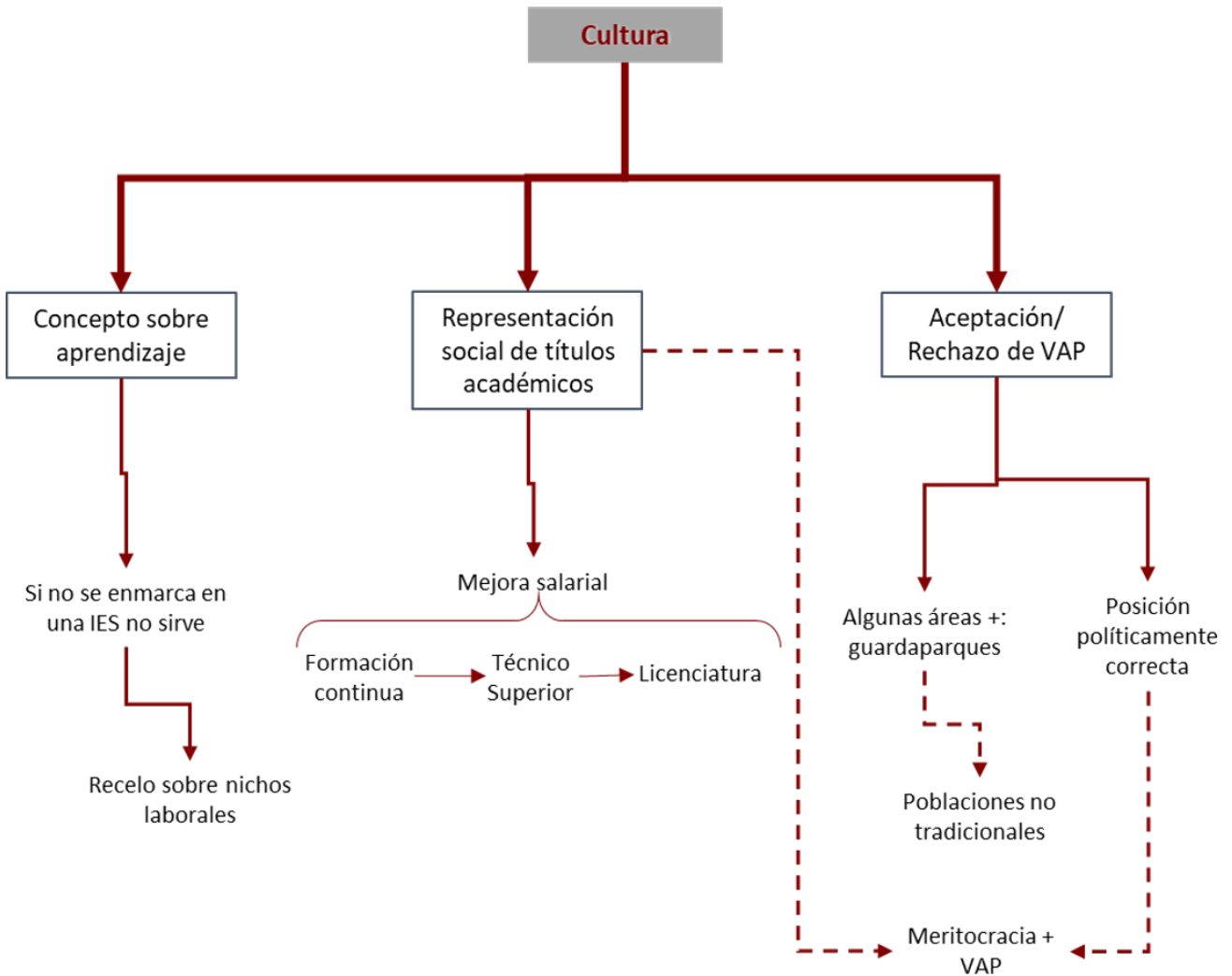
*“Existe la percepción de que los trabajadores podrían estar interesados en una certificación desde la universidad. (NE6/05-5-18/16)*

*“La incidencia de los títulos está en las mejoras salariales”. (NE6/05-5-18/18)*

En función de toda la información recabada, se construyó el siguiente esquema para sintetizar la categoría de Cultura:

Figura N° 8.05 Esquematación de la categoría Cultura

Fuente: Elaboración propia



### 8.2.3.3. Desarrollo Social

Para comprender la categoría Desarrollo Social, es preciso reconocer que, dentro del discurso de la EpT (UNESCO, 2000), no se facilita de manera explícita el reconocimiento de los aprendizajes desarrollados de manera empírica, y las consecuencias que tendría éste para lograr mayores oportunidades salariales, culturales y de posicionamiento social.

*“Porque se crea en cierta medida una conciencia social de ayudar a la gente, porque les explicamos en qué consiste, un albañil que se ha hecho en la vida, sin ningún reconocimiento no puede aplicar a nada, nadie que le avale que es un maestro, que es un oficial de albañilería. Entonces de una u otra manera nuestros docentes son solidarios. (E1/09-3-18 78:81)*

Como puede observarse, para hablar de derecho a la educación en referencia a adultos,

sin focalizarse en procesos de alfabetización (Objetivo 4 EpT), sino desde la empleabilidad (Objetivo 3 EpT), es importante el reconocimiento de los aprendizajes; pero para ello se necesita una coordinación entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de trabajo.

En relación con esta falta de apertura y de coordinación entre las instancias competentes que podrían introducir el tema en la agenda de trabajo de los órganos decisores, responsables y ejecutores, se observa cómo se favorece una discriminación y falta de oportunidades que en la práctica no pueden acceder a una educación técnica o universitaria y que, en el primer caso, se califique como “de segunda clase” a esa formación técnica:

*“Casi de manera discriminatoria diría yo, se han hecho como círculos y entonces no hay oportunidades para una gran parte de la población y esa falta de oportunidades está provocada por el Estado; entonces hay una masa gigantesca de gente que quiere ir más adelante y no puede y por otro lado esa misma actitud del Estado hace que buena parte de la población considere a la educación técnica como de segunda clase o tercera clase y yo creo que esas son las consecuencias principales de la prácticamente desconexión del sistema” (E5/27-4-18 52:57).*

Ahora, la categoría de Desarrollo Social es una categoría preexistente y que responde a los objetivos de la investigación. En esta categoría se identifican dos subcategorías: a) nivel social, en términos de la percepción de cómo la formación incide en el status de las personas, y b) nivel institucional, respecto a cómo son las instituciones encargadas de favorecer procesos de formación en la medida que ésta permite mejorar su desarrollo organizacional y su productividad, así como la empleabilidad, en

la medida que el aprendizaje es un factor clave para lograr mejores condiciones salariales y de inserción laboral.

En el caso de cómo la sociedad en su conjunto ha comenzado a exigir espacios de formación para mejorar su calidad de vida, desde las personas miembros de pueblos originarios que difícilmente acceden a una educación primaria y secundaria de calidad y que, por ello, para llegar a la universidad necesitan fortalecer su formación escolar, hasta el interés de subir jerárquicamente en puestos de mayor responsabilidad y estatus.

*“Para que los pueblos originarios puedan acceder a la educación superior requieren mayores niveles de formación de aquellos que reciben a nivel de Educación primaria y secundaria”. (E5/27-4-18 62:64)*

*En el caso nuestro es por principio, habían algunas veces que se acercaba el dirigente antiguo, me decía “Qué me puede ofrecer usted?, he sido dirigente comunitario, he sido dirigente departamental de la CSUTCB he sido dirigente nacional de la CSUTCB. Ahí por lo menos unos 15 años y de ahí me decía he sido diputado, no una sino dos veces, senador, ¿qué me toca? ¿Qué puedo estudiar ahora? ¿Qué título me puede dar usted?” me decía, ¿no? (E3/02-4-18 109:112).*

Para ingresar en la administración del Estado, es preciso haber pasado todos los niveles bajo esa lógica de liderazgo sindical. (NE3/04-4-18/15) Las experiencias de abrir, tanto esos espacios de formación, como la posibilidad de reconocer los aprendizajes logrados a lo largo de su experiencia laboral, han sido, en general, positivas, especialmente considerando las grandes deficiencias del sistema educativo y su calidad, incluso para alcanzar el bachillerato,

título que abre las siguientes puertas de formación y los aleja de la explotación laboral de la que pueden ser víctimas algunas personas con un nivel académico bajo. Esto ha logrado llegar a personas que antes no tenían ninguna certificación y que ahora cuentan con una que indica cuáles son sus competencias.

*“...nosotros pudimos experimentar a diario que el promedio educativo del ciudadano alteño, paceño, essecundario. Entonces nos interesa mucho darles una cualificación más avanzada, y a ellos también, les interesa mucho los certificados porque el único título que tienen a lo mucho es el de bachiller”. (E6/04-5-18 165:168)*

*“...se les otorgaba una solvencia de certificación laboral en el área, a un albañil se le certificaba que era un maestro”. (E1/09-3-18 36:37)*

*“Antes existía la certificación de experto en un oficio, justamente porque personas de bajo nivel de formación manejan de forma práctica aquello que en la academia no se reconoce”. (E5/27-4-18 67:69)*

*“Y eso obviamente les dificulta acceder a un puesto de trabajo, tener un puesto de trabajo estable, lo que ocurre con sus condiciones tan precarias de educación que tiene ese ciudadano es que también consigue sus puestos de trabajo muy precarios, niveles de explotación”. (E6/04-5-18 168:172)*

En relación con el nivel institucional, como subcategoría de análisis se han identificado tres niveles de análisis: Estatal, Municipal y de la empresa privada. En el caso del nivel estatal y desde la EGPP se plantean dos caminos o requerimientos paralelos para poder participar de la administración del Estado, uno es el referido a los títulos académicos (meritocracia)

en tanto que, para ser parte del aparato estatal, se requiere certificaciones académicas de bachillerato, licenciatura, maestría o doctorado; sin embargo, también se trabaja en la formación por competencias para el desempeño exitoso de esos puestos:

*“Es incorporarlos en lo que es administración del Estado porque si uno quiere entrar a la administración del Estado tiene que estar desde básico, secundaria, universidad, toda una vida al otro lado, en otra forma” (E3/02-4-18 138:140).*

De esta manera, comienza a pensarse desde la administración central en la posibilidad de certificar aprendizajes previos para los niveles técnicos operativos, especialmente pensando en aquellas poblaciones que no tienen mayor certificación que la del bachillerato, o en aquella que por su experiencia laboral ha desarrollado competencias especializadas en ciertas áreas. No obstante, para la ocupación de puestos de mayor jerarquía, se ha formulado una doble exigencia:

*“...nosotros hemos diseñado el sistema de formación por competencias para el ejercicio del puesto, es decir que, si alguien quiere ser director de planificación en el Estado Plurinacional, además de tener su licenciatura, su maestría y su doctorado, donde haya sido formado, deberá desarrollar competencias para ejercer el puesto. (E3/02-4-18 58:61).*

Este aspecto entra en conflicto con otra entidad del Estado dependiente del Ministerio de Educación, el SPCC, el mismo que trabaja con certificaciones laborales generales para la sociedad; pero que se atribuye la exclusividad en el proceso de certificación de competencias:

*“...y nuestro conflicto con el SPCC, es que ellos hacen certificaciones laborales generales y nosotros en la escuela les damos certificaciones específicas en el ámbito del sector público, hablamos desde lo que eran secretarías, mensajerías, etc. (E3/02-4-18 12:14).*

Desde el ámbito municipal, el interés está en la certificación de los aprendizajes previos sin reconocimiento académico. Lo fundamental para este nivel es contar con personal con, cada vez mayores, calificaciones y competencias, que puedan afrontar tareas cada vez más complejas. Especialmente en aquellos sectores emergentes como lo son la gestión y operación del Sistema de Transporte Público “Puma Katari”, o de los hospitales que están bajo la administración del Gobierno Municipal de La Paz.

Por otro lado, la capacitación y certificación es también una demanda de los propios sectores técnico-operativos que buscan ese reconocimiento; pero que, al parecer, no están interesados en una certificación universitaria:

*“De manera muy puntual, no buscamos ni queremos certificar en un grado de licenciatura de postgrado, no es nuestra competencia, somos un gobierno autónomo municipal y nuestro interés no es convertirnos en una universidad. Nuestro interés es tener el mejor recurso humano posible para poder enfrentar tareas crecientemente complejas, para enfrentar una gestión pública local en creciente complejidad, restricciones presupuestarias, demandas... conflictos. Y para ello nuestro recurso humano tiene que estar altamente capacitado no solamente en el plano de lo técnico”. (E6/04-5-18 45:52)*

*“...normativamente nosotros tratamos de implementar la capacitación orientada a validar esos saberes tácitos. Le vuelvo a decir, un gavionero, un alcantarillero no le interesa ir a la Universidad, además que es gente que está en la institución 40, 45, 50 años. Además, que ellos interactúan a través de sindicatos y cuando ellos, en su pliego petitorio, que lo presentan anualmente, ellos piden capacitación técnica y que la reconozcamos a través de certificaciones y eso es lo que hacemos. (E6/04-5-18 98:103)*

Todo este reconocimiento y capacitación se vincula con el ascenso laboral y salarial, lo cual se vincula, a su vez, con el sistema matricial que espera plantear el GAMLP que debería considerar los logros en el ámbito del desarrollo de competencias. Ello lleva a pensar que, para el gobierno municipal, el ascenso y, por lo tanto, el desarrollo social dentro de la institución depende del desarrollo de competencias y que, para la movilidad vertical, la actualización permanente de las personas es una constante. Sin embargo, el sistema aún no ha sido implementado y requiere el perfeccionamiento de instrumentos y recursos para generar esta escala.

*“...nosotros nos hemos visto un poco paralizados porque nuestro proyecto, desde hace 15 años, es el de implementar una escala salarial matricial, que es una escala en la cual, el trabajador no va ascendiendo de manera vertical en puesto y salario, sino que sube de manera matricial según sus competencias, aprendizajes, saberes adquiridos; es decir que cada año un trabajador ha podido demostrar de que está capacitado que ha tenido una cantidad de información obtenida”. (E6/04-5-18 143:149)*

*“Le decía que el efecto de la capacitación en términos de expectativas de los trabajadores para ascender, para mejoras salariales es muy importante pero todavía los instrumentos están poco desarrollados y tampoco tenemos las capacidades suficientes como para poder hacer, como está ahora la escala salarial, es una escala vertical y si algún trabajador quiere ascender tiene que esperar a que alguien se muera, se vaya o deje el puesto”. (E6/04-5-18 150:155)*

Esta expectativa está presente en distintos espacios en los que se esperarí un impacto en términos de empleabilidad. Se presentó un plan que apuntaba a este efecto para que pueda ser implementado por el SPCC; el logro de esta propuesta ha conseguido, en algunos ámbitos laborales, favorecer a aquellas personas que presentan certificaciones que respaldan y validan los aprendizajes logrados desde la experiencia; de la misma manera, ha tenido impacto en las mismas empresas y su nivel de competitividad, lo cual motiva la búsqueda de estos procesos de certificación, tanto por parte de los empleadores como de los empleados:

*“Entones, lo que yo planteaba hace tiempo era que, si una empresa que quiere participar de una licitación convocada por el Estado y en su currículo presenta que tiene trabajadores certificados, de esta manera entonces tiene más puntos. Cosas así, que harían que se integre lo académico con lo laboral. pero sobre todo lo académico con lo académico. (E5/27-4-18 66:70).*

*A nivel técnico, incluso se ha entregado títulos de bacheros y además ha habido consultorías; el primer pedido del 2016 para poder mantener e incrementar su remuneración laboral, casi todas las instituciones han llegado a eso. Por*

*ejemplo, es distinto lo que se tiene cuando no tienes título y cuando tienes, entonces es una respuesta positiva. (E7/16-5-18 147:151).*

Ahora bien, todo este sistema debe partir de la identificación pertinente de las necesidades de formación de los trabajadores de las distintas instancias municipales y vincularlas a las necesidades expresadas por los mismos trabajadores, sin que ello impacte negativamente en la planificación presupuestaria del municipio:

*“Por lo tanto, nosotros tratamos, como dice la propia norma el decreto Supremo 26115, nosotros tratamos de hacer una detección de las necesidades y tratamos de aplicar instrumentos de relevamiento de información que nos permitan ver cuáles son las debilidades de nuestros trabajadores, pero también ver cuáles son las necesidades específicas de la institución, porque como institución nosotros, le repito, no podemos convertirnos en una universidad, los costes laborales para nosotros son muy elevados e invertir por una formación de largo plazo es para nosotros poco atractivo”. (E6/04-5-18 80:87)*

También se observa que, en el ámbito de la empresa privada, existe cada vez mayor demanda de organizaciones que buscan que, para contratar a su personal, los mismos puedan presentar certificaciones que avalen el logro de sus competencias. Esto se debe al progreso en términos del efecto que, justamente, la EpT ha logrado en los últimos años en lo que respecta a la educación de adultos y en cuanto a alcanzar mayor nivel de cobertura, tanto para la educación primaria como secundaria. Los trabajadores de puestos totalmente técnicos, hoy en día, presentan mayor nivel académico que hace décadas y han desarrollado una gran

experiencia en diferentes ocupaciones. Por lo tanto, presentan mayores exigencias para que se certifiquen estos saberes. De la misma manera, las empresas buscan contratar trabajadores con mayores certificaciones:

*“Hoy día estamos viendo un cambio radical en esto. Antes en la construcción un albañil, un plomero un electricista, ninguno tenía escuela, se han hecho en la vida real, en el trabajo mismo, y, a consecuencia de esto, ante la ausencia de esto ha habido la necesidad imperiosa, instituciones grandes que trabajan en gran parte con estos técnicos como la alcaldía, trabaja con plomero, electricistas, alcantarilleros, ninguno tenía un documento que diga “este es un experto” (E1/09-3-18 7:12)*

Ello lleva también a la necesidad de una formación cada vez más especializada y los institutos técnicos aún no cuentan con el personal docente que cumpla con el requisito del título académico que se exige para dar cátedra en una institución de educación superior, ya sea ésta de nivel técnico o universitario. En este sentido, también se presenta una necesidad de certificación de competencias que logre vincular el mundo del trabajo con el mundo académico; puesto que, tal como está la normativa actualmente, la formación técnica pierde muchas veces docentes altamente calificados desde la experiencia empírica, pero que carecen de las certificaciones que, según normativa, les permitirían enseñar.

*“Sin embargo para poder posibilitar se ha ido realizando esta actividad, la certificación de competencias, donde se ha ido realizando actividades conjuntas con las instituciones y, a partir de esto se ha ido reconociendo las competencias laborales para que ellos pudiesen dictar cátedra en los institutos sin ningún impedimento,*

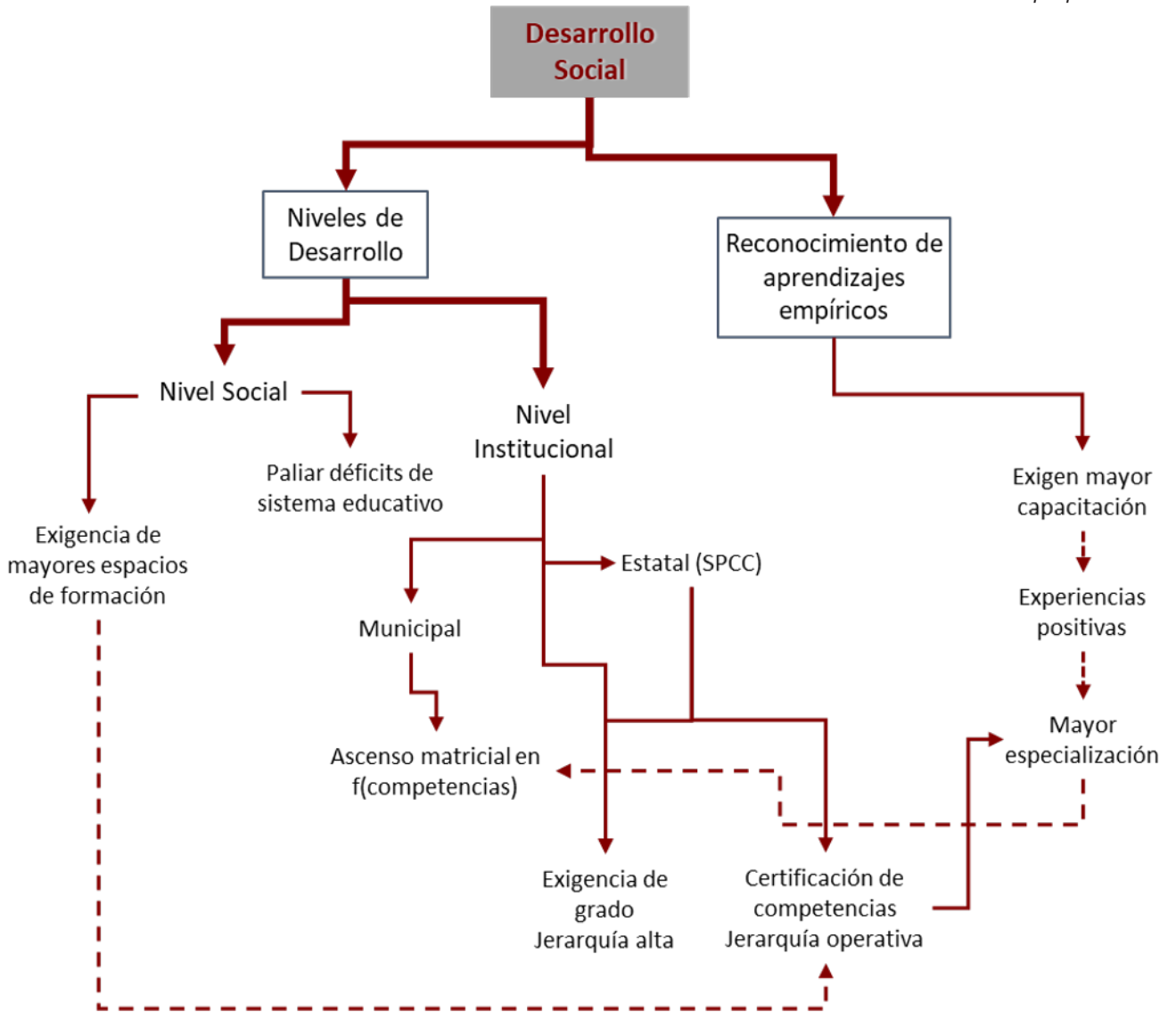
*que de alguna manera el no tener un título académico, un reconocimiento de alguna institución académica, los sueldos disminuyen porque se les contrata como interinos, inclusive aunque sean mejor que muchos titulados”. (E7/16-5-18 15:21)*

De tal manera, la certificación de competencias está directamente vinculada con el desarrollo social de la población económicamente activa y que favorece la productividad de un país. Esto se observa también en relación con la subcategoría de empleabilidad, puesto que se considera que, a mejores certificaciones, tanto laborales como académicas, mayor capacidad de encontrar empleos con salarios dignos y con los beneficios sociales de Ley correspondientes. Asimismo, con menos certificaciones, las condiciones laborales pueden acercarse a la explotación y a la indefensión con mayor facilidad, tal como puede observarse en el apartado de Educación, democracia y desarrollo social y el de Validación de competencias en el contexto de la educación superior.

En función de toda la información recabada, se puede construir el siguiente esquema para sintetizar la categoría de Desarrollo Social:

Figura 8.06 Esquematización de la categoría Desarrollo Social

Fuente: Elaboración propia



**8.2.3.4. El rol de la universidad en el aprendizaje a lo largo de la vida**

Uno de los conceptos fundamentales que aborda la presente investigación es el aprendizaje a lo largo de la vida *Lifelong learning* (LLL). Esta categoría de análisis está presente de manera significativa en los datos recabados a través de las entrevistas a los actores clave. A partir de la información obtenida, se identifican

tres subcategorías más: a) El conocimiento y reconocimiento, tanto del concepto en sí mismo como de la realidad que ello implica, b) este concepto valorado desde las instancias de formación, específicamente desde la universidad, y c) referido a la aplicabilidad del LLL en diferentes espacios de desarrollo social. Respecto al conocimiento que los entrevistados manifiestan sobre lo que significa LLL, existe una gran variabilidad en las dimensiones



encontradas, desde aquellos que tienen claridad en el mismo y están al tanto de lo que en el mundo se ha desarrollado al respecto, hasta aquellos que tienen una idea desde el “sentido común” que les permite especular sobre el significado del concepto. Desde la formalidad conceptual, hasta lo intuitivo sobre el concepto. En la dimensión positiva, se observa que, desde el Estado, sí existe una aproximación al LLL, especialmente desde el Viceministerio de Educación Alternativa, responsable de la educación de adultos, particularmente a través del SPCC. También se ha logrado un avance en la universidad pública a través del Instituto de Desconcentración Regional Universitaria Capacitación y Certificación Intercultural (IDRU-CCI), el que ha trabajado en más de 80 municipios del Departamento de La Paz, formando jóvenes del área rural para que puedan integrarse a la formación de grado. Este instituto, también, ha incorporado procesos de certificaciones laborales, reconociendo con estos procesos el aprendizaje a lo largo de la vida y la necesidad la valoración social y formal que deben tener estos aprendizajes empíricos; sin embargo, no ha llegado a una vinculación con los grados académicos:

*“En una primera instancia podríamos decir que el abordaje en el tema lo hicimos con el Viceministerio de Educación Alternativa, quienes empezaron a trabajar ese tema de aprendizaje a lo largo de la vida” (E3/02-4-18 1:3).*

*“Cuando yo tomo contacto con este tema y tomo conciencia de ello, es con el programa que se estaba desarrollando en el Instituto de Desconcentración Universitaria para la certificación de capacidades laborales. Gran parte de nuestro personal técnico en Bolivia, cooperadores en construcción, en mecánica, forestación, parques, son gente que ha desarrollado aptitudes en la vida*

*cotidiana y han comenzado neófitos en esto y se han convertido en expertos. Por ejemplo, un albañil es todo un artista con material de construcción”. (E1/09-3-18 1:7)*  
*Existe conocimiento sobre el concepto aprendizaje a lo largo de la vida. Considerando que todas las actividades que realiza el ser humano inciden en su aprendizaje y que las demandas y las condiciones laborales le exigen cada vez mayor capacitación. (NE6/05-5-18: 1)*

*Se entiende como un concepto más bien coloquial, sacado del sentido común que hace al mismo término; de ninguna manera denota un conocimiento profundo de la teoría y todos los acuerdos internacionales nacionales detrás del mismo. (NE4/21-4-18/3)*

En una dimensión intermedia, se observa que el concepto es comprendido desde los acuerdos internacionales; sin embargo, con una temporalidad distinta a la que esos acuerdos y la firma boliviana en ellos establece, desde los primeros encuentros mundiales sobre educación de adultos varias décadas atrás. Se lo considera nuevo e interesante a partir de la consciencia respecto a que las personas pueden siempre aprender y mejorar. Asimismo, se reconoce que ha logrado incidir en la política estatal a través de la apertura a la certificación de competencias laborales:

*“El aprendizaje en la vida y para la vida es un concepto que aparece desde aproximadamente desde hace 5 años, donde, hay políticas en los estados, para reconocer su práctica cotidiana diaria que tienen las personas que se hacen inicialmente mediante las competencias laborales, inclusive ha tenido, en el Estado Plurinacional de Bolivia, la apertura para coordinar con el ministerio de Trabajo para*

*posibilitar el acceso a títulos a través de la certificación de competencias laborales". (E7/16-5-18 5:10)*

*Certifica la existencia del concepto de aprendizaje a lo largo de la vida; sin embargo, este conocimiento indica que el concepto solo tiene 5 años. Lo cual sabemos que no es así. Es un avance a la anterior entrevista. pero aún denota ignorancia respecto al tema (NE7/09-5-18: 1)*

En el otro extremo de la subcategoría, se encuentra la interpretación intuitiva que puede hacerse del concepto. Una interpretación que pasa por el análisis personal; puesto que, por deseabilidad social, en un ámbito académico, se espera la actualización permanente de los académicos, por lo que se considera la respuesta desde la necesidad de mostrar esa actualización como una constante en la vida de los entrevistados, particularmente cuando los contextos cambiantes requieren nuevas competencias para hacer frente a las demandas emergentes. En este caso sí se integra conceptualmente los aprendizajes formales y los informales, en el sentido de reconocer su existencia; sin embargo, el valor que se otorga a cada uno es distinto, como podrá observarse más adelante.

*"El concepto de aprendizaje a la largo de la vida es obviamente lo cotidiano, eso parte desde que uno está en colegio. Uno aprende de forma permanente, cada día uno tiene que aprender algo o aprende algo, y obviamente muchas veces, como usted dice, es empírico y uno toma decisiones respecto a la formación académica en sí de una etapa de formación profesional". (E4/18-4-18 14:17)*

*"Buenos días, conozco este concepto hace muchos años atrás en la perspectiva*

*que el ser humano, el trabajador, el profesional, debe tener una formación académica, teórica y práctica a lo largo de la vida y por supuesto, las condiciones, el medio ambiente, las condiciones laborales, condiciones mismas de las oficinas públicas y privadas, exigen el aprendizaje de nuevos conocimientos, de nuevas destrezas de estas dialécticas por supuesto se van abandonando muchas técnicas, muchas teorías y muchas prácticas, que hemos aprendido precisamente por el cambio tecnológico o las propias dinámicas de la sociedad y el Estado, entonces son exigencias de vida, como lo dice el propio concepto y necesitamos estar en permanente aprendizaje, capacitación, actualización". (E6/04-5-18 1:9)*

En relación con la aplicación del concepto del LLL en espacios de formación académica tales como las universidades, se identifica la dificultad de lograr esta aplicación, dada la estructura pesada de las instituciones de educación superior. Para introducir el concepto en la educación formal, es preciso un alto nivel de flexibilidad y dinamismo; además de modificar el concepto de grado terminal que aún perdura en la licenciatura; pero que ya, con el postgrado, queda obsoleto como denominación.

*"No porque justamente es muy pesado, no es posible discutir estos temas de manera abierta porque esto requiere de mucha flexibilidad en los manejos conceptuales, nosotros nos hemos caracterizado la escuela en un manejo, en un diseño curricular flexible, dinámico, dinámico en la medida que sea escalable. (E3/02-4-18 94:97)*

*"Es cierto, es absolutamente cierto que hay gente que ha desarrollado conocimiento;*

*pero también debemos hablar sobre que el aprendizaje que tenga tiene que ser sistemático, metodológico, significativo, tiene que constituirse en una base teórica. Esa es la diferencia de la licenciatura. Lo que usted me decía me parece más fácil y más claramente aplicable en las carreras de nivel de técnico superior, por la naturaleza de sus funciones que son más orientadas al hacer, a la práctica". (E2/29-3-18 116:161)*

Por otro lado, también está claro que se le da un énfasis significativo a un proceso de enseñanza-aprendizaje formal, en la existencia de un docente que acompañe el proceso, como condición para que el aprendizaje que se logra de manera empírica tenga la posibilidad de un mejor anclaje y que permita una toma de decisiones pertinente a los diferentes problemas de la práctica profesional real. Que vaya más allá del "acierto-error", que se considera el método cuando no existe una formación formal; de hecho, se considera que para que realmente se logre el desarrollo de ciertas competencias, los procesos formales son indispensables:

*"...obviamente uno tiene que tener una orientación por parte de un docente y de la especialidad en sí que se está trabajando. Posteriormente si el aprendizaje es mucho más, no empírico, sino que asimila más fácilmente los conocimientos con la práctica laboral..." (E4/18-4-18 18:20)*

Es que hay muchas cosas que aprendes fuera de lo formal, porque justamente se requiere una actualización permanente; pero también vuelve el tema de si realmente este aprendizaje puede estar desvinculado de una guía formal, vuelve a que la formalidad en los aprendizajes es el punto clave para que este aprendizaje realmente se dé (NE4/21-4-18: 6)

En relación con los aprendizajes informales o no formales, se reconocen más fácilmente los logros de competencias, como en el caso de los campesinos, de los servidores públicos del GAMLP, de autoridades indígena originarias o de gestores políticos; o en temáticas como la tecnología que requiere una actualización permanente, todas áreas que no tienen un reconocimiento formal en las IES, aunque ya se haya logrado establecer una reglamentación específica para esto:

*"Ese es un claro ejemplo del aprendizaje para la vida, pero en otro campo. Hay campesinos que manejan muy bien la Ley de aguas, el deslinde jurisdiccional, cosa que si ponemos en la academia clásica no entra". (E3/02-4-18 114:116)*

*Se ha iniciado un trabajo con las autoridades indígenas originarias para lograr que adquieran competencias en la administración de su área indígena (NE3/04-4-18)*

*"La acumulación de saberes tácitos que tiene nuestro personal, deviene de sus experiencias, una dilatada experiencia en la gestión pública municipal y en la ocupación de puestos de trabajo de rotación baja". (E6/04-5-18 104:116)*

*El concepto de aprendizaje a lo largo de la vida está incorporado en la gestión pública, así como la certificación de competencias, pensando en aquellos que no tenían un reconocimiento profesional, pero que dentro de la administración pública habían acumulado mucha experiencia y especialización por áreas (NE3/04-4-18: 1)*

En lo formal, se reconoce la existencia de estudiantes de grado que llegan a las materias con mayor preparación que la media. Ello puede

significar un problema didáctico si el docente no sabe cómo afrontar la situación y también puede generar un problema de motivación en tanto el estudiante aventajado puede aburrirse y hasta presentar conductas disruptivas:

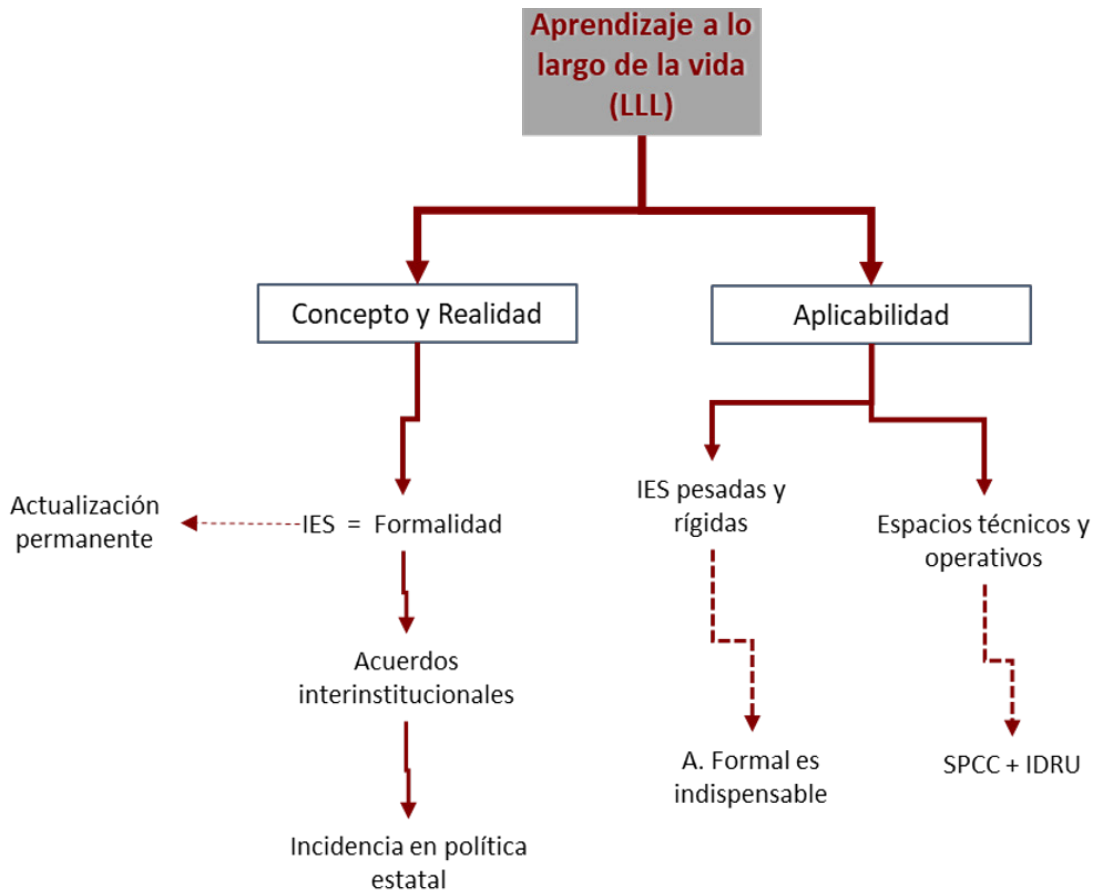
“...yo ayer, tenía un estudiante de mecatrónica, me plantea una cosa rara, me dice la función exponencial es o no es periódica, normalmente no es periódica pero en un ámbito complejo si es periódica y el chiquito estaba entusiasmadísimo de que esa función era periódica y de que él con eso podía manejar un robot y yo veía

unas ansias de este chiquito de ir más rápido y más lejos, me quede charlando con él un buen rato y hemos empezando a organizar algo pero sí o sí hay que lanzar ya nomás la posibilidad de que la gente salte, no tiene sentido frenar a la gente que tiene tantas posibilidades cuando es lo formal lo que prevalece”. (E5/27-4-18 111:118)

En función de toda la información recabada, se construyó el siguiente esquema para sintetizar la categoría de Aprendizaje a lo Largo de la Vida:

Figura N° 8.07 Esquemización de la categoría Aprendizaje a lo Largo de la Vida

Fuente: Elaboración propia



### 8.2.4. Validación de Aprendizajes Previos

La validación de aprendizajes previos VAP es el factor principal de esta investigación. Por ello, todas las categorías y subcategorías están

vinculadas. Según la estructura de categorías que se plantea en el capítulo de Método, la validación de aprendizajes previos está compuesta por las siguientes categorías:

**Figura 8.08** Categorías de análisis para aprendizaje a lo largo de la vida

Fuente: Elaboración propia.

## VALIDACIÓN DE APRENDIZAJES PREVIOS

<b>Apertura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocimientos de la necesidad de VAP</li> <li>• Factores que obstaculizan</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procedimientos de Evaluación</li> </ul>
<b>Papel del Ministerio de Educación frente a la VAP (Emergente)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Marco Jurídico</li> <li>• Incidencia en empleabilidad</li> </ul>	
<b>Transitabilidad entre subsistemas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Significado en el Sistema Educativo</li> <li>• Transitabilidad entre educación técnica y universitaria</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transitabilidad entre las universidades públicas y privadas</li> </ul>
<b>Marcos Nacionales de Cualificación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desconocimiento</li> <li>• Posibles características en Bolivia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El currículum universitario</li> </ul>
<b>La universidad, el aprendizaje a lo largo de la vida y los procesos de VAP (Emergente)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La universidad y la posibilidad de procesos de VAP</li> <li>• El currículum universitario</li> </ul>	
<b>Experiencias previas sobre VAP</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experiencias que no son propiamente VAP</li> <li>• Experiencias que concluyen con certificación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experiencias Negativas de VAP</li> </ul>
<b>Carreras Potenciales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Áreas de la salud</li> <li>• Áreas técnicas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Áreas sociales y humanas</li> </ul>
<b>Viabilidad Normativa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistema universitario diferenciado</li> <li>• Cumplimiento estricto de requisitos para obtener grado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Calidad Académica</li> <li>• Dificultad en el reconocimiento de títulos extranjeros</li> </ul>

En este entendido, en la categoría de apertura frente a la posibilidad de VAP, surgen las subcategorías de a) Apertura en agenda y b) Los factores que obstaculizarían la implementación de VAP en el SUB.

En general, respecto a la apertura frente a la VAP, la información recabada alienta de manera relativamente positiva la declaración de la

necesidad de abrir la agenda de discusión con la posibilidad de reconocer y valorar lo que la gente sabe sin considerar dónde y cómo lo ha adquirido, discusión nacional de hace ya varios años, buscando proyectos que contribuyan a la nueva visión de país que se estaba gestando hace más de diez años y que pueda resolver parte de los grandes problemas de la educación boliviana: la exclusión.

*“...Adicionalmente estable una gran limitación de la mayor parte de la población boliviana, que tiene saberes impresionantes pero que no son acreditados o certificados por nadie y que esto les impide, primero, una movilidad laboral y, segundo, crecer formándose de manera adicional como todos los que tenemos un cartón y de esa manera dije ésta es la oportunidad para resolver problemas del sistema educativo boliviano”. (E5/27-4-18 33:37)*

*“Lo primero que quisiéramos es implantar el concepto y la aceptación de esto y a partir de ahí ya las siguientes fases con la tesis a la que me invita, la parte administrativa, testamentaria, manejaremos toda una estrategia multisectorial para avanzar” (E2/29-3-18 192:194)*

*“...tenemos una secretaría nacional de extensión universitaria que yo creo que, a partir del próximo congreso, va a tomar este tema como parte importante de nuestra estructura institucional. Tenemos que tener válvulas de ingreso no solamente válvulas de salida, técnicos, licenciados.... También tenemos que tener válvulas de ingreso porque el único canal es lo formal, el bachiller con examen, excelencia o examen, esto de reconocer, imagínese incluso nos aliviaría bastante porque estamos muchas veces, no tiene el reconocimiento formal de ese aprendizaje estamos volviendo a enseñar lo que ya sabe” (E2/29-3-18 159:166),*

Sobre la subcategoría referida a los factores que obstaculizan la aceptación/inclusión, un aspecto fundamental para que se acepten los procesos de VAP tiene que ver con la inclusión como concepto que abre puertas para que diferentes poblaciones no tradicionales o excluidas, generalmente, de la educación

puedan ingresar en el sistema en los diferentes niveles que se requiera, desde el bachillerato hasta la educación terciaria.

*“La Paz es más difícil, somos más ortodoxos y realmente se necesita mucha flexibilidad. Si mucha flexibilidad” (E3/02-4-18 107:108)*

Desde una perspectiva del discurso políticamente correcto, se habla de, cada vez mayor, inclusión; lo cual define una dimensión “positiva” de esta subcategoría:

*“...Hoy vemos mucha gente profesional joven, que proviene de las raíces aymaras, quechuas, guaraníes que ya están profesionalizados o sea que trabajamos ahora con el poder entender más la lógica de los pueblos”. (E3/02-4-18 147:150)*

*“...se siente más fuerte la presión social hacia los procesos de inclusión de institución académicos y otras cosas”. (E3/02-4-18 74:75)*

En la realidad y debido a los últimos 15 años de régimen político populista, se han radicalizado las posiciones raciales, generando un retroceso importante, muestra de la dimensión “negativa” de esta subcategoría. Particularmente se observa la necesidad de cuidar con mayor recelo los nichos laborales entre las personas que han logrado una formación académica formal y aquellos que no. Los primeros obstaculizan el ingreso de los segundos, generando una relación social de tensiones entre ese recelo y el poder que se ostenta desde una población, tradicionalmente excluida, y que hoy tiene mayor poder económico:

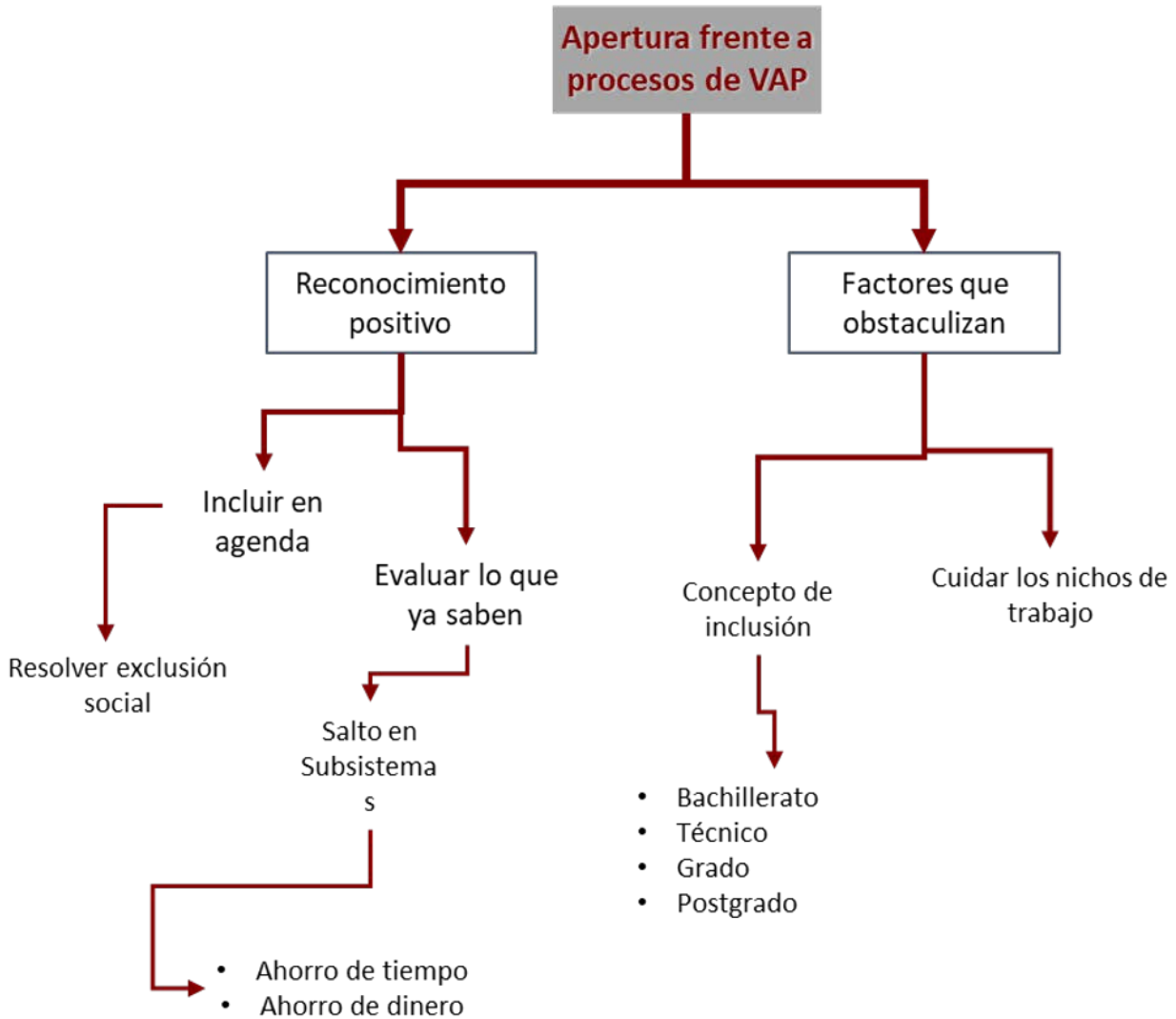
*“Yo ahora veo más radicalidad, una agresión muy dura entre los que se han formado y la gente que no, entre*

la muchedumbre y entre los que nos destacamos, yo creo que es un proceso de retroceso muy fuerte". (E3/02-4-18 176:178

En función de toda la información recabada, se puede construir el siguiente esquema para sintetizar la categoría de Apertura a procesos de VAP:

**Figura 8.09 Esquematización de la categoría Apertura a proceso de VAP**

Fuente: Elaboración propia.



**8.2.4.1. El papel del Estado y del Ministerio de Educación frente a la VAP**

A continuación, se analiza el papel de dos actores

fundamentales para hablar de procesos de VAP en Bolivia. Estos son el Estado boliviano y el ME. Fundamentales en términos de la legislación y ejecución de la normativa que podría abrir o no

los procesos de VAP en la sociedad boliviana. En este sentido, se encuentran dos factores a analizar: a) el marco jurídico que sustenta la certificación de competencias y la aplicación de este marco en la realidad boliviana y b) la Incidencia en empleabilidad que debería alcanzarse con este proceso.

Respecto al marco jurídico, es importante mencionar que la Constitución Política del Estado introduce nuevos conceptos, como el de competencia.

*“Es una necesidad para poder ubicarnos, a partir de la aprobación de la CPE se incorporan nuevos conceptos, nuevos elementos, nuevas lógicas, nuevos razonamientos, que no necesariamente el profesional lo trae desde las universidades. Entonces tenemos diseñados 16 puestos claves en el Estado, quiere decir que son los puestos comunes, por ejemplo, director de finanzas, director de planificación, algunos de estos”. (E3/02-4-18 62:66)*

El mismo se operativiza en la Ley de Educación 070, que, en su artículo 82, reconoce “... las competencias laborales y artísticas de ciudadanas y ciudadanos bolivianos que desarrollaron competencias en la práctica a lo largo de la vida, a través del Sistema Plurinacional de Certificación de Competencias” (Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia, 2010. pág. 47). El Reglamento de funcionamiento del SPCC, indica:

*1. “Proponer planes, políticas, programas, proyectos y líneas de acción en materia de certificación de competencias.*

*2. Velar por la transparencia y la calidad en la gestión administrativa y de los procesos de certificación de competencias.*

*3. Elaborar, validar y actualizar estándares ocupacionales.*

*4. Supervisar el proceso de evaluación de postulantes a la certificación de competencias.*

*5. Certificar a postulantes que hayan cumplido con los procedimientos y requisitos establecidos para la certificación de competencias.*

*6. Implementar y administrar el Sistema de Información que permita el procesamiento de datos del Sistema Plurinacional de Certificación de Competencias.*

*7. Elaborar planes y programas para la formación complementaria en base al diagnóstico de necesidades y expectativas de los sectores ocupacionales.*

*8. Proponer la suscripción de convenios para la elaboración de estándares ocupacionales, evaluación de postulantes a la certificación y/o formación complementaria.*

*9. Coordinar los procesos de certificación de competencias con instituciones públicas, privadas y organizaciones sociales y/o productivas.*

*10. Gestionar recursos para asegurar la continuidad y sostenibilidad del Sistema Plurinacional de Certificación de Competencias.” (Ministerio de Educación, 2016. pág. 6 y 7)*

Dado que, al parecer, el SPCC ha circunscrito sus funciones a los números 3, 4 y 5 principalmente, el procedimiento ha quedado estancado y no permite que otras instancias puedan completar la tarea, tal cual se identifica en las funciones 7, 8 y 9. Esto se complica más aún debido al



no reconocimiento de estas certificaciones para el nombramiento en puestos directivos, que exigen determinados grados académicos, según la reglamentación estatal.

Cerrar la posibilidad de otras entidades para certificar competencias, tales como el GAML P o las universidades públicas, autónomas ambas desde la Constitución Política del Estado (CPE), atenta contra esa autonomía, e incluso impide que otras entidades del mismo gobierno lo puedan hacer, como la EGPP. Esta

obstaculización, desconoce la misma capacidad técnica que tienen estas entidades para poder realizar esta tarea, así como desconoce la cercanía que pueden tener respecto de los grupos demandantes de este proceso, incluso pensando y aplicando estos procesos de VAP al propio recurso humano de estas instituciones, que así lo demandan. Esto resulta, en la inoperancia del propio SPCC que no tiene la capacidad técnica para certificar competencias técnicas, puesto que las 91 certificaciones hasta la fecha entregadas están vinculadas a:

**Tabla N° 8.12. Áreas en las que existen ocupaciones certificadas por el SPCC**

Fuente: Elaboración propia con base en los estándares generados por el SPCC

ÁREA	N°
Aeronáutica	6
Agropecuaria	24
Comunicaciones	7
Conducción maquinaria pesada	3
Construcción civil	3
Gestión cultural	6
Industria: alimentos	2
Industria: automotriz	2
Industria: maquinaria	5
Industria: orfebrería, cerámica y madera	8
Industria: textil	15
Servicios secretariales	2
Servicios sociales	1
Sin categoría	7
<b>TOTAL</b>	<b>91</b>

Revisadas estas certificaciones, además de aquellas de Servicios Secretariales (Estándar Técnico de Asistente Administrativo y Estándar Técnico de Mensajero y-o Auxiliar de Oficina) y algunos de las áreas de Industria (Maquinaria, Automotriz y Comunicaciones), la mayoría se

circunscriben al ámbito rural y no se cruzan con aquellas demandadas a las universidades o por el GAML P. Por lo que la negativa a la aceptación de que otras instituciones también puedan certificar competencias, no es comprensible.

*“...entonces este trabajo lo estuvimos desarrollando hasta hace un año y medio, hasta que el Ministerio intervino y dijo que estábamos usurpando competencias del Ministerio. Esto me marcó a mí una cuestión que yo puse a prueba al Ministerio, si realmente lo hacían con el propósito de reemplazar esto, que evidentemente por ley de la República le asigna esta competencia al Ministerio de educación; pero ellos no tienen con qué hacerlo, es una competencia que la Ley lo asigna, y que ellos lo reclamaron”. (E1/09-3-18 15:20)*

*“Efectivamente hay una compartimentalización institucional, no solamente del Estado si no, también de instituciones de enseñanza pública autónoma como son las universidades públicas, nosotros estamos atravesando un problema específico, el GAMLP a través de la escuela de gestión municipal tiene una unidad que es de calificación de competencias laborales, sin embargo, por una política determinada por el propio Ministerio de educación, nos impide, nos niega y nos prohíbe, certificar competencias”. (E6/04-5-18 25:31)*

Respecto al alcance real de las certificaciones y su incidencia en la empleabilidad, aún para el mismo Estado, se obstaculiza contar con recurso humano calificado, ya que existe una discordancia cuando el propio Estado o sistema estatal no reconoce la certificación del SPCC pues no acepta estas certificaciones en el sistema de contratación. La normativa es clásica y está basada en los títulos, aunque pueda también valorar las competencias.

De esta manera, existen poblaciones que han sido tradicionalmente excluidas de los procesos de decisión y participación gubernamental, a las que aún no se ha logrado incluir debido a la

incoherencia entre el supuesto reconocimiento de los aprendizajes previos y su certificación, con los sistemas de reclutamiento y convocatoria de personal técnico que exige grados académicos elevados.

*“Generalmente nosotros trabajamos con organizaciones de los pueblos originarios, trabajamos con ellos, entonces están destinados a no administrar el Estado nunca”. (E3/02-4-18 141:142)*

*“Pero el otro problema que tenemos en la normativa es que el técnico superior; mejor dicho, aquél que sale con la certificación de competencias, se encuentra con el hecho que no puede entrar en el campo laboral, por lo menos del Estado, porque esa certificación no está considerada en la estructura de las contrataciones, entonces yo puedo contratar: técnicos medios, técnicos superiores, licenciados pero no hay entre medio el título, entonces eso exige más bien una mirada de educación, de poder”. (E3/02-4-18 68:70)*

Incluso se requiere ampliar la posibilidad de la VAP hacia niveles aún menores, como el bachillerato. El mismo que para ser logrado por personas que no han pasado por la educación formal, requiere que los candidatos sean evaluados desde el currículo regular (matemáticas, lenguaje, historia, química, física, geografía, etc.). Esta realidad demuestra que el Ministerio debe actualizar sus sistemas de certificación respondiendo a las nuevas realidades y demandas de la población.

*“Por ejemplo nuestro desafío fue, imagínense que nosotros como escuela no tenemos el presupuesto suficiente, si yo hiciera la sistematización de todo lo que los ministerios han hecho en capacitación en el área rural... Resulta que una persona*

que no ha terminado ni siquiera el bachillerato tiene más de tres mil horas ejecutadas de capacitación de riego para no sé qué, salud para no sé cuánto, todos los ministerios han llegado a esas zonas con cursos de capacitación de dos días, tres días, ¡qué sé yo! Entonces, el problema que también tenemos con el Ministerio de Educación es que le dijimos: “yo te demuestro que la persona ha tenido más de tres mil horas de capacitación, ¿por qué no le damos su título de bachiller? Solamente ese click permitiría que la

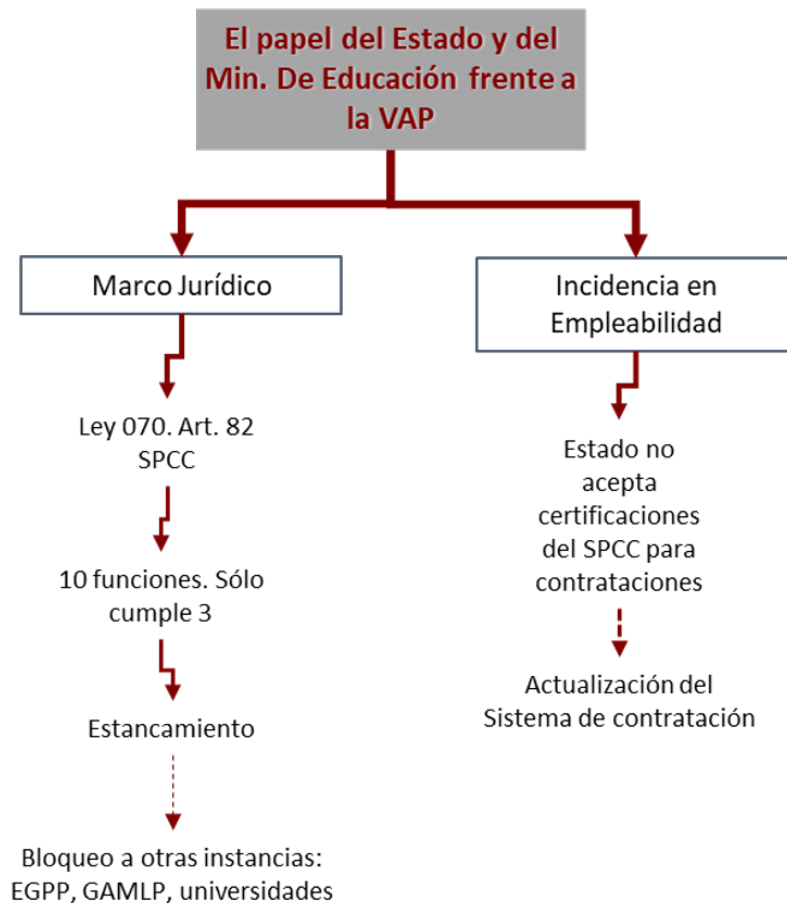
persona haga lo que desee, si quiere entrar a la universidad, que entre a la universidad”. (E3/02-4-18 152:161)

“... y al mismo tiempo ejercer una presión sobre el Ministerio de Educación para que cambie sus parámetros de reconocimiento del nivel de estudio de la gente. De esa manera salió esta idea”. (E5/27-4-18 39:41)

Se indica también desde el Ministerio de Educación, la idea de pensar en vincular la certificación de competencias laborales con las

**Figura N° 8.10 Esquematización de la categoría Papel del Ministerio de Educación frente a la VAP**

Fuente: Elaboración propia.



titulaciones académicas; pero esto aún no se ha desarrollado a nivel de licenciatura; pero sí se ha logrado aplicar a nivel de institutos técnicos para que los docentes con experiencia empírica puedan dar cátedra.

En función de toda la información recabada, se construyó el siguiente esquema para sintetizar la categoría emergente del Papel del Estado y del Ministerio de Educación frente a la VAP:

#### **8.2.4.2. La transitabilidad entre los subsistemas del SUB**

Esta es una categoría que está presente en el análisis de esta investigación desde la formulación de sus objetivos. Inicialmente se identifica el reconocimiento de la dificultad de transitar entre niveles y subsistemas. Más adelante se analizará el caso de la transitabilidad entre el subsistema de educación técnica y el universitario.

En el caso del reconocimiento de la transitabilidad, ésta se vincula a la carencia de un MNC como una de las dificultades más importantes para que el tránsito entre los subsistemas del SEP se dé. Este obstáculo se presenta en varios niveles: alguien que no tenga el título de educación primaria, no puede ingresar a educación secundaria, salvo que rinda varios exámenes de forma directa; de la misma manera ocurre con la certificación del bachillerato. Lo mismo acontece si alguien ingresa a estudiar al nivel técnico, en este caso ni siquiera existe la posibilidad de rendir ningún tipo de evaluación, directamente no podrá ingresar a la educación superior universitaria si es que no existe la certificación del nivel previo. Al respecto, se observa conciencia respecto a las limitaciones que provoca esta no transitabilidad en el Sistema Educativo entre subsistemas o que impide que el derecho a la educación se desarrolle en niveles más avanzados: una

es la movilidad laboral, esta movilidad laboral podría llegar a mejorar el salario y a su vez también tendría efectos en la formación, la aceptación del derecho a la educación de adultos. La transitabilidad implica, por lo tanto, la posibilidad de apertura hacia esa movilidad laboral y hacia nuevos espacios de formación. En este sentido, se ha comenzado a cuestionar esta gran dificultad, la misma que incluso impacta en la representación social del nivel técnico, pese a ser, en un país como Bolivia, el nivel más requerido.

*“El tránsito entre subsistemas del Ministerio de Educación es muy limitado, prácticamente nulo. En educación alternativa se ha desarrollado un esquema que favorezca la formación de adultos. En algún momento el tema del bachillerato queda a un lado, cuando es el técnico puro; cuando es el humanístico ya entra en el bachillerato formal y eso les permitiría empalmarse en el sistema de educación superior; pero dentro de la educación superior hay la educación técnica y la universitaria, entre esas dos tampoco hay vínculo, cada una anda por su lado”. (E5/27-4-18 42:47)*

*“...y peor todavía en educación técnica, tienes un título que también lo otorgan en educación alternativa, pero que tiene distintos parámetros para darlo, el número de horas es distinto. Entonces yo creo que no hay sistema como tal, no hay vínculos, todos están medio aislados y el tránsito como tal entre uno y otro es muy complicado, eso queríamos resolver con este sistema de certificación (E5/27-4-18 47:51)*

*“...y pasa inclusive en la transitabilidad entre universidades porque este estudiante que lo conozco y es tal no cumple y va a*

*salir antes que yo, yo me esforcé, invertí. Por tanto, tiempo y esta persona que ya trabajaba y ganaba plata...". (E4/18-4-18 238:243)*

En algún caso, la transitabilidad o no transitabilidad entre sistemas ni siquiera se la considera un problema. Especialmente desde una posición más política y de desacuerdo con el actual régimen que ha promulgado una Ley (070 de Educación) que es criticada por muchos. "...lo que yo digo es que esa Ley por el momento está concebida para formar cuadros ideológicos, defensores del sistema, entonces es terrible, no ha logrado conceptualizar y menos aplicar un modelo nuevo, renovador y revolucionario, de una nueva idea, de una nueva iniciativa, un nuevo modelo de educación. Entonces para mí es secundario esto de los compartimentos estancos, lo central es que es una Ley concebida para adoctrinar, no para educar. (E6/04-5-18 18:24)

Cuando se plantea específicamente la transitabilidad entre el subsistema de educación técnica y universitaria, se hace especial énfasis en las razones para que no se facilite la transitabilidad entre el nivel de técnico que se obtiene en un instituto de formación técnica y el nivel de licenciatura que se obtiene en una universidad. Al respecto, se menciona la diferencia entre un tipo de formación y el otro, especialmente en cuanto a las incompatibilidades de tipo de currículo, carga horaria, contenidos, estructura y otros aspectos que denotan; también se hace referencia a la realidad de la formación, la representación social negativa que se tiene del nivel técnico, pese a reconocer que algunos institutos ofrecen una formación de alta calidad.

La percepción en general es que la formación técnica es una formación de menor calidad y status que la formación universitaria.

Esta representación social se basa en las características de una y otra.

*"...usted parte de la dirección pedagógica, ve que la transitabilidad de la licenciatura o cuando estamos hablando de la internalización de movilidad estudiantil... el problema es que no podemos comparar una estructura curricular de cualquier especialidad sea en técnico superior o licenciatura, que sea similar la una con la otra por sus propias características universitarias entonces eso genera un limitante llegado el momento". (E4/18-4-18 89:93)*

*"...no son similares para el estudio académico, son muy distintos y en los institutos solo te dan para la parte técnica, no te hacen la selección de contenidos para la ciencia como tal, son técnicos". (E7/16-5-18 47:49)*

*"...obviamente como usted manifiesta el problema no solamente es en el conocimiento que se imparte, sino que también sobre las estructuras curriculares que se tiene. La disponibilidad de talleres. Obviamente depende de cada institución, y hay instituciones como la Pedro Domingo Murillo que tiene una mayor cantidad de talleres para formación técnica que otras universidades". (E4/18-4-18 52:56)*

Sin embargo, todos estos argumentos están planteados desde enfoques y modelos educativos tradicionales que separan la teoría y la práctica. Dado que el cambio de enfoque de un modelo pedagógico de formación profesional por objetivos a uno basado en el desarrollo de competencias es aún joven en Bolivia, no se ha analizado cómo este nuevo enfoque que integra teoría y práctica y que vincula al estudiante como futuro profesional

en formación con un entorno de desempeño profesional real o próximo a lo real, incidiría en la posibilidad de evaluar mayores niveles de compatibilidad entre los institutos técnicos y las universidades.

Ahora bien, respecto a las acciones para subsanar esta falta de transitabilidad. Se reconoce que es posible abrir la posibilidad de convalidaciones entre universidades con institutos de formación, siempre y cuando se cumplan ciertos requisitos de compatibilizar y evaluar sus planes y programas de estudio. Sólo en caso de cumplir con este requisito las universidades pertenecientes al SUB, podrían considerar abrirse para recibir estudiantes que ingresen desde la formación técnica. Sin embargo, la experiencia, hasta el momento, ha demostrado que los institutos no cumplen con estos requisitos.

*“Entonces la universidad boliviana siempre dijo que está de acuerdo con compatibilizar con aquellas instituciones que tengan la voluntad de compartir y discutir sus planes de estudio, sus estructuras académicas si hubiera solicitudes, y está abierto nuestro estatuto, es una noción de la conferencia nacional de universidades incorporar a otras instituciones de educación superior, pero esto implica obviamente un proceso de selección, de todo un proceso, así como para ingresar a una carrera de la universidad autónoma, se presentan postulantes, tienen que cumplir ciertos requisitos y condiciones básicas y acceden con todos los derechos que amerita su condición”. (E2/29-3-18 30:38)*

*“No tiene que aplicar como cualquier persona, desde cero. No reconocemos sus avances académicos en su institución, si ellos no tienen el rango de equivalente; es decir de un par, de un par reconocemos*

*absolutamente todo”. (E1/09-3-18 101:103)*

En los hechos concretos, lo que en este momento existe se da a dos niveles: cuando se reconoce que un profesional ya titulado vuelve a las aulas universitarias, se le dispensa del examen de admisión y los cursos prefacultativos. Y en un segundo nivel, cuando algunas universidades, fuera del sistema estatal, reconocen la titulación de técnico superior y les permiten continuar estudios hasta lograr la licenciatura. Este último proceso, no implica procesos de VAP, sino únicamente el reconocimiento del título y la continuación en programas especiales para licenciatura.

*“...no creo, lo más que pueden lograr es que se les permita entrar mediante institutos, pero tienen que preguntar ante el Consejo Universitario de la manera. No les van a reconocer las materias, pero por lo menos su ingreso directo, ya han adquirido cierta experiencia, son profesionales intermedios que tienen ya cierto acervo de conocimientos académicas que facilitan su rendimiento en los niveles universitarios”. (E1/09-3-18 132:136)*

*“Ahora indudablemente hay universidades que han intentado o están intentando hacer las carreras complementarias, los programas complementarios, donde esos estudiantes de T.S. desean continuar con la licenciatura, le hacen un programa. (E7/16-5-18 49:52).*

En la misma línea que busca subsanar los obstáculos para el tránsito, se encuentran algunos planteamientos. Especialmente la EGPP está proponiendo varios sistemas que posibiliten un tránsito que está limitado a los puestos del Estado, mientras tanto pueda establecer algún convenio con la academia.

*“El modelo de formación dual también está ligado al técnico superior, tres años de formación. El modelo europeo, que tampoco nos permite trabajar ese esquema, en el marco de la flexibilización de poder estirar algunos conceptos y encoger otros, en el caso de la formación por competencias lo que hemos empezado es llevar entonces a los niveles formales de la educación. (E3/02-4-18 54:58)*

*“Ese es nuestro desafío. Estamos pensando por ejemplo en entrar con los institutos técnicos tecnológicos para lograr las salidas de técnicos superiores en gestión pública, en finanzas, recursos humanos, planificación, etc. De modo que logremos no solamente el desarrollo de la competencia, sino también a la formación dual”. (E3/02-4-18 81:85)*

En cuanto a la transitabilidad entre las universidades públicas y las universidades privadas en Bolivia, como se explicó en capítulos anteriores, las universidades bolivianas se organizan en dos sistemas, el público que responde al CEUB y el privado que responde directamente al Ministerio de Educación y que se agrupa en la ANUP. La existencia de estos dos sistemas, que responden a sistemas económicos muchas veces contrapuestos, no sólo resulta en estructuras con normativas particulares; sino que el relacionamiento interinstitucional entre instituciones de ambas estructuras se ve afectado por esta división.

En el país, tenemos dos tipos de modelos económicos, el modelo estatal-privado que está directamente ligado con el sistema del Estado y hay mucha fuerza desde ahí, por lo tanto tenemos universidades autónomas cuyos recursos provienen del Estado, lo que ha ido resolviendo el problema de la crisis universitaria; por ejemplo, no tenemos movilizaciones por

presupuesto porque la distribución de las ganancias de Yacimientos Petrolíferos Fiscales Bolivianos (YPFB) y Empresa Nacional de Telecomunicaciones (ENTEL) se han ido al IDH (Impuesto Directo a los Hidrocarburos) y con el IDH se ha resuelto, por otro lado tenemos las universidades privadas que en algunos casos responden directamente a la iniciativa privada, a los empresarios privados, el caso de la Universidad Privada Boliviana (UPB) y cada una de ellas responden sus intereses privados. En el país no podemos uniformar (E7/16-5-18 101:111)

La normativa de las universidades pertenecientes al CEUB no permite el relacionamiento con las universidades privadas, los docentes no pueden ser docentes de ambos sistemas y cada sistema tiene su modelo a partir del cual buscan homogeneizar sus programas. El diálogo entre estos sistemas resulta muy poco fructífero y la posibilidad de reconocer títulos o materias entre unas y otras presenta varios obstáculos, particularmente cuando la dirección va de una universidad privada a una universidad pública. En oposición a eso se emitió una resolución para que nuestros docentes no se relacionen con las universidades privadas; pero hace rato que nuestros docentes daban clases tanto acá como en las universidades privadas. Entonces nos creaban un problema interno, de incumplimiento de la norma y nuestras propias tradiciones. Creo que casi 20 años nos hicimos los opas, todos sabían cuando emergían estos problemas, había una denuncia cuando alguien quería ser director, postulaba a la decanatura, ahí salía (E1/09-3-18 92:97).

Uno de los aspectos que se arguyen, justificando esta falta de relacionamiento entre universidades del mismo país, es el control de calidad, tanto en lo referente a pares externos, procesos de acreditación y definición de estándares dentro de la universidad pública. Entre estas dos

estructuras no existe homogeneidad en cuanto a créditos, contenidos, programas y otros, lo que dificulta el tránsito entre ellas. Particularmente, la universidad pública se cierra a este tránsito y la privada, para lograr mayor matrícula, abre sus puertas incluso al nivel técnico superior, pero sólo en cuanto a reconocimiento de títulos.

Ya están haciendo la transformación, en otras universidades privadas se tiene la carga horaria y no se tiene creditaje, y eso dificulta la transitabilidad; pero la impartición de conocimientos es la misma, hay homologaciones, reconocimiento de conocimientos e inclusive de cambios de mallas curriculares, hay la compensación, a nivel técnico superior obviamente (E4/18-4-18 48:52)

En el caso de universidades públicas, el sistema de universidades bolivianas, en reuniones nacionales, conferencias y congresos, ha sido partícipe de la construcción de su estructura académica, si bien no muy claramente en su estructura administrativa donde sí tiene ciertas características; pero por los menos, desde el punto de vista formal, se supone que sus planes de estudio han sido aprobados por el sistema de la universidad boliviana. Entonces por supuesto, son compatibles, amerita su reconocimiento, su integración, su transitabilidad, ¿no es cierto? (E2/29-3-18 21:28)

Otras instituciones no universitarias como la Escuela de Gestión Pública Plurinacional (EGPP), tiene interés en trabajar con las universidades para la certificación a diferentes niveles de sus propios programas. Esta intención de vinculación es más fuerte con la universidad pública; pero es la más cerrada a este tipo de convenios.

Los cursos clásicos están trabajando con la Escuela de Gestión Pública, pueden hacer diplomados, maestrías y doctorados; pero

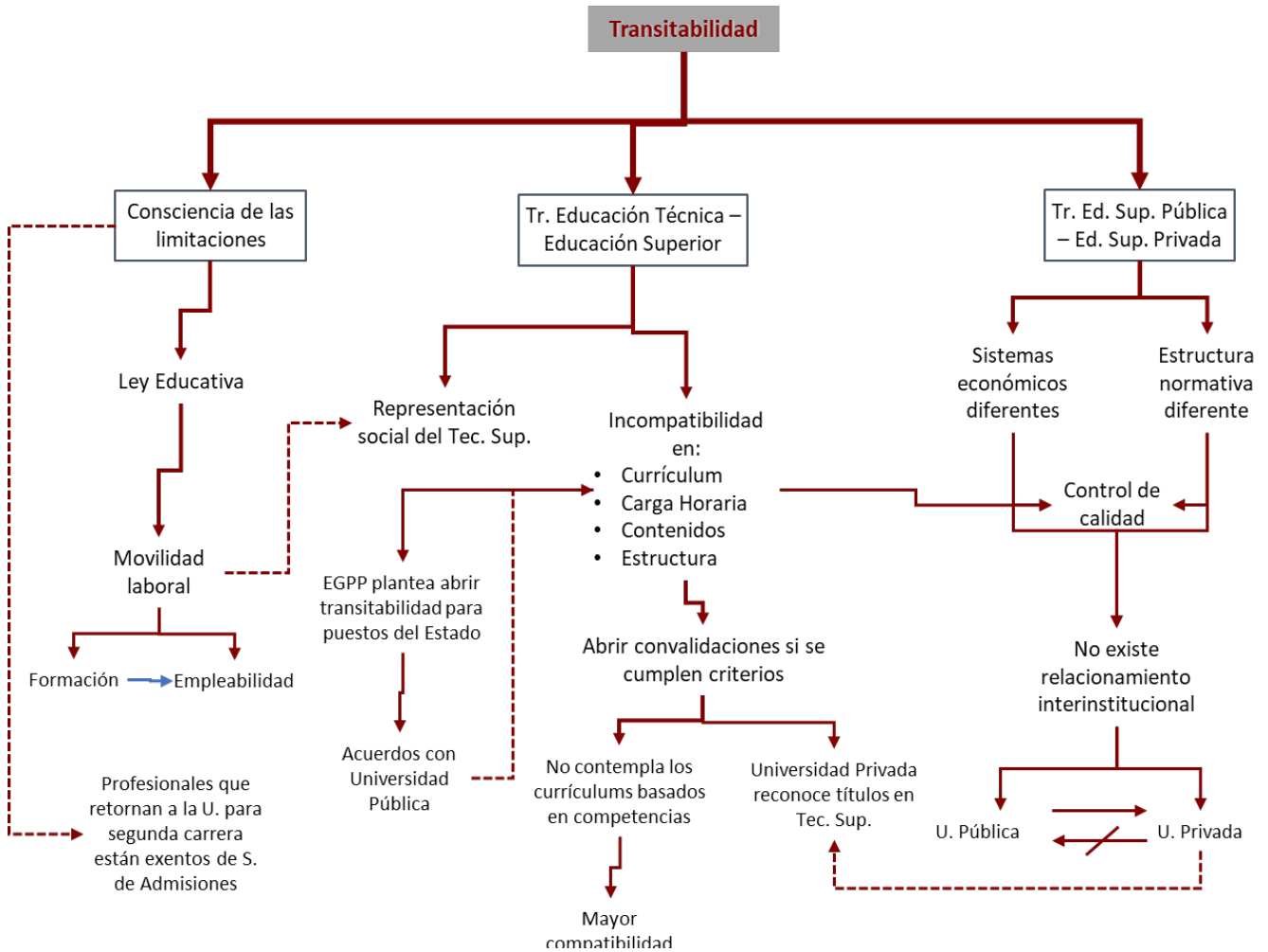
obedeciendo a la necesidad del Estado. Por nuestra capacidad institucional estamos solamente con diplomados y para las maestrías sí estamos hablando con universidades. Por ejemplo, yo desarrollo 6 diplomados y las maestrías las trabajo con las universidades (E3/02-4-18 98:102).

En función de toda la información recabada, se construyó el siguiente esquema para sintetizar la categoría preexistente transitabilidad:



Figura N° 8.11 Esquematización de la categoría Transitabilidad

Fuente: Elaboración propia.



**8.2.4.3. Marcos nacionales de cualificación**

Muchas de las dificultades y obstáculos identificados pueden estar relacionados con la no existencia de un Marco Nacional de Cualificación en Bolivia. Éste es un concepto del que se comprobó un desconocimiento absoluto de parte de todos los entrevistados. En algunos casos y después de una explicación al respecto, comprendieron de qué se trataba, en otros, su

comprensión quedó limitada, probablemente por las concepciones de la disciplina de base. En este sentido, se identifica por un lado ese desconocimiento y por otro, los criterios respecto a cómo serían o qué características tendrían estos marcos en caso de existir. En el primer caso manifiestan:

*“Interesante, no había escuchado; pero ahora que sí he escuchado, me estoy imaginando el poder hacer un seminario*

*internacional para conocer". (E3/02-4-18 121:122).*

*"Como marcos de cualificación conceptualmente no lo utilizamos, no se olvide usted que somos una institución pública, somos parte del Estado y estamos regulados, normados por subsistemas y conceptualización que está establecida en esos sistemas..." (E6/04-5-18 107:109)*

Por otro lado, se confunde el concepto de marco de cualificación con el concepto de acreditación de las universidades en términos de los criterios que se utilizan para lograr obtener acreditación ya sea a nivel de carrera o de universidad. En otros casos, el concepto de vincula a las matrices institucionales de calificación del recurso humano.

*"... y por lo tanto, nosotros hablamos de atención de necesidades de capacitación; por supuesto de cualificación del personal y tenemos cualificado todo un subsistema de RRHH, la determinación de puestos de trabajo; o sea, tenemos más de 570 puestos de trabajo a partir de esa estructura". (E6/04-5-18 110:113)*

Respecto a los procesos de implementación que se requerirían para poner en marcha un MNC, se logra tener un acercamiento a la complejidad de éste, lo que implica la potencialidad para integrar y homogeneizar lo que son los distintos niveles de aprendizaje y vincularlos con los grados académicos vigentes. En particular, cuando se habla respecto a aquellos grados vinculados al quehacer de la universidad; sin embargo, se teme también por la autonomía universitaria en la medida que una medida nacional podría generar impacto a nivel de las universidades autónomas.

*"Bueno, obviamente, el marco de cualificación es para determinar el nivel de acreditación de conocimiento que tiene la persona; es muy importante; pero nosotros tenemos que, en cierta manera, algo que va en contra de la parte de autonomía universitaria, porque tendríamos que dar una apertura a que todas las universidades tengan el mismo tratamiento entonces y eso es uno de los aspectos que maneja el CEUB muy particularmente, al generar un marco de cualificación de estas características tenemos que ver cómo poder estructurar los niveles, determinar con qué tipo de pares académicos podríamos analizar su formación" (E4/18-4-18 101:107)*

Para la instrumentalización de un MNC, se identifican varias dificultades, algunas vinculadas con el reconocimiento de las variables que deberían tomarse en cuenta, otras con las entidades responsables que decidirían sobre estos marcos y la mayor, sobre las áreas y niveles que se podrían categorizar. Estas dificultades surgen también por el desconocimiento del alcance de un MNC, su construcción y su implementación. Sin embargo, también se logra vislumbrar la potencialidad que podrían ofrecer en términos de relacionamiento internacional, tanto en el ámbito país como en el de cada institución.

*"...hay que tomar en cuenta quiénes son los encargados de la evaluación. Yo como ingeniero ¿voy a evaluar a un técnico? Lo puedo hacer, pero ¿en qué nivel de exigencia lo debo hacer? Definidas las variables, tendríamos que tener uno del mismo nivel o superior, como es que nosotros tenemos, pero determinar qué variables y cómo se evalúan... A nivel técnico es más práctico porque hay que determinar las habilidades y destrezas*

prácticas que tiene en el desarrollo de ese tipo de actividad. (E4/18-4-18 287:292)

“...es ideal para la parte de la globalización académica, el crear este tipo de mecanismo; pero el limitante es justamente el entorno donde se lo aplique, son elementos que hay que tomar en cuenta, inclusive aspectos generales”. (E4/18-4-18 136:139)

Pese a la intención, no se logró comprender a plenitud el concepto, por lo que esta categoría tuvo poco impacto en el análisis, pese a ser uno de los instrumentos más importantes para que los países conciban procesos de VAP.

En función de toda la información recabada, se construyó el siguiente esquema para sintetizar la categoría preexistente Marcos Nacionales de Cualificación:

**Figura N° 8.12 Esquematización de la categoría Marcos Nacionales de Cualificación**

Fuente: Elaboración propia.



#### 8.2.4.4. La universidad y la posibilidad de procesos de VAP:

Dentro de esta categoría, se analizaron varios aspectos. En primer lugar, la apertura específica de las IES a procesos de VAP, también se revisaron las consideraciones normativas para estos procesos y, finalmente se analizaron las características del currículo.

*La universidad, los procesos de VAP y la normativa vigente.* La percepción, en general, está determinada por la normativa vigente y el rol que tiene la universidad en cuanto a la formación profesional. Reconocer un papel en los procesos de VAP, también, significa reconocer que su rol no es determinante en la profesionalización en las diferentes disciplinas. Estas percepciones se observan en las siguientes dimensiones identificadas: a) la normativa y los procedimientos que definen las modalidades de ingreso a la universidad, b) el reconocimiento de las dificultades académicas y administrativas que implicaría la implementación de procesos de VAP, c) la percepción de actores como los propios estudiantes frente a esta posibilidad y d) la potencialidad de estos procesos desde una perspectiva de mayor apertura.

En el caso de la concepción misma del LLL, cuando se plantea este concepto al interior de una universidad, los directivos piensan en facilitar el acceso en general y el acceso al postgrado en particular, pero, ni siquiera la posibilidad de reconocer otros niveles de formación es algo que se tome en cuenta, pues se considera que el reconocimiento sólo puede darse entre pares y un par de una universidad es, necesariamente, otra universidad.

*Respecto al tema de la educación a lo largo de la vida, es un tema central en las políticas de la universidad boliviana, está aprobada en el modelo académico*

*del sistema de la universidad boliviana el concepto de la educación permanente. (E2/29-3-18 1:3)*

*“...pero todavía el estatuto de la universidad boliviana no ha considerado esta posibilidad como un módulo de su modelo académico; cuando hablamos de la educación a lo largo de la vida se está pensando en más bien darles todas las oportunidades para que accedan. (E2/29-3-18 82:85)*

*No se considera a los institutos un par con el cual se pueda dialogar existe transitabilidad entre pares únicamente. El único reconocimiento es el ingreso directo de profesores normalistas a la carrera sin pasar por examen de ingreso (NE1/10-3-18 /11).*

Lo anterior, también se vincula con la normativa de admisión, que se han flexibilizado sólo en ciertos casos y con un tiempo de negociación arduo.

*“...nosotros tenemos como requisitos de admisión aquí en la universidad, varias modalidades, una son los cursos preuniversitarios regulares, avanzados o la prueba de suficiencia académica que también la tiene en la universidad católica, ese es un parámetro por el cual funcionamos, no tenemos restricción de edades, de nada, pero el acceso aquí a la escuela es cumpliendo esos requisitos previos (E4/18-4-18 9:13)*

*Yo creo que la U se está abriendo a estas cuestiones, está flexibilizando sus procesos pero creo que esto no va a poder tener fuerza con los egresados de la normal, haciendo toda una gestión que ha seguido al final lo que consiguieron es entrar de manera directa, pagar la misma matrícula pero no se les reconoce*

*absolutamente nada, es más yo pelee duro en esto, un profesor de química que vaya a química y que comience de cero, yo les dije que un profesor de física que va a estudiar física... que empiece de cero si va a estudiar economía, pero el que quiere ser licenciado. No entendieron, obviamente hay que discutir esto con las unidades académicas, ciencias puras, etc. (E1/09-3-18 171:178),*

La proyección de las dificultades académicas y administrativas derivadas de potenciales procesos de VAP, se perciben también como obstáculos, tanto en lo referente a los escasos recursos ya existentes en la universidad boliviana como a los requerimientos que un proceso así demandaría de la universidad, con una atención muy personalizada por las especificaciones de cada carrera y de cada persona con experiencia empírica dentro de esa carrera. Es decir, que existe la percepción de potenciales dificultades administrativas que están por encima de los aspectos académicos que dificultarían la aplicación de procedimientos de VAP.

*Usted se dará cuenta que, administrativamente, es desplegar todo un aparato porque vamos a tener que atender asignatura por asignatura, alguien que quiera estudiar contabilidad va a venir y va a decir yo ya he manejado contabilidad básica. Contabilidad bancaria, financiera etc... Entonces en esas tres materias yo quisiera que me reconozcan entonces tenemos que atender casi de manera personalizada (E2/29-3-18 166:170).*

*Existen muchos problemas desde lo formal, por lo que el reconocimiento del aprendizaje informal plantea la posibilidad de no poder responder a todos los problemas que esto implicaría (NE2/30-3-18 /14)*

En el caso de lo académico, se plantean

dificultades en cuanto a la toma de decisiones respecto a qué debe reconocerse a nivel curricular. En áreas como la medicina, por ejemplo, se ha tenido que incorporar en los currículos oficiales, y por instrucciones del Ministerio de Educación, algunos contenidos sobre medicina naturista propia de las culturas originarias; sin embargo, la resistencia para discriminar el conocimiento válido de aquél que no lo es, está muy marcada en los entrevistados.

*En el caso de medicina es preciso diferenciar al médico naturista del Médico tradicional el primero trabaja con elementos compuestos naturales que ofrece la naturaleza en el segundo caso se trabaja con rituales. ¿A cuál se reconoce? Cómo incluir los rituales en la enseñanza de Medicina (NE2/30-3-18 /12)*

De igual manera en el caso de las ingenierías en las que la necesidad social diferencia a los profesionales respecto a la cantidad mucho mayor de obreros que no requieren de mayor profesionalización.

*Ahora como le manifiesto, es un poco diferente, bastante diferente, en el momento en el cual uno estudia una especialidad tan técnica cómo la ingeniería, por ejemplo yo soy ingeniero de sistemas, qué es lo que pasa con la parte de ingeniería de sistemas, uno que tiene que estar haciendo una actualización permanente de las nuevas tendencias tecnológicas, de los nuevos programas que se generan, lenguajes de programación que se generan, para desarrollar las cosas adecuadamente, muchos de esos conocimientos tienen que ser formales porque uno no necesariamente puede aprender, tiene la lógica general pero tiene sus características propias la profesión, entonces uno necesariamente debe tener*

*una formación formal que le oriente adecuadamente, si bien algunos que son empíricos es prueba y error, el tiempo que llegado el momento hasta que adquieran la experiencia, generan mucho más tiempo en un actividad (E4/18-4-18 24:34)*

Un aspecto importante, es considerar la recepción de estos procesos de los estudiantes y los colegios de profesionales de una disciplina. La resistencia puede ser fundamental para abrir o no la posibilidad de procesos de VAP.

*Yo estaba estudiando; él ganaba, tenía libertad de no estar quemándose las pestañas y va a venir y estar en mi nivel o superior... Por eso habría que inventar un nivel intermedio para esas personas (E4/18-4-18 40:42).*

Ahora bien, la posibilidad de reconocer las competencias desarrolladas desde la experiencia existe incluso en el modelo académico del sistema de la universidad boliviana, esto pone en cuestionamiento la lógica vigente de los grados terminales típicos en educación superior, así como las modalidades de ingreso también tradicionales. Por lo tanto, se plantea la necesidad de mecanismos que podrían posibilitar que se abra procesos de validación de aprendizajes previos como exámenes de suficiencia, cursos o carreras complementarias, reconocimiento de títulos obtenidos en otras instituciones más allá de las universitarias y otros.

*Me parece interesante e importante, pero antes creo que deberíamos hacer la diferencia entre la educación formal y la educación tradicional, no son sinónimos, la universidad boliviana está en el concepto de educación formal, me parece muy interesante y además importante porque nos permitiría reconocer los aprendizajes que no han pasado por las estructuras*

*formales. (E2/29-3-18 60:63)*

*Yo creo que todo cambio para verificar, justamente la validación de las universidades es importante, porque eso nos permitiría la calidad educativa que tenemos, pero para eso se tiene que generar estándares de calidad, hay universidades como la católica, como nosotros que estamos muy comprometidos con la formación académica (E4/18-4-18 153:156)*

Un aspecto también importante vinculado a la categoría de Cultura desarrollada anteriormente es la percepción de estatus que ofrece un título académico de la universidad, ya que la certificación de parte de una universidad o el logro de un título académico es importante en el imaginario social.

*Entonces surge el programa de certificación de competencias laborales, que lo estábamos haciendo muy bien. La universidad confía mucho en las certificaciones que otorga; es más las personas consideran todo un estatus tener una certificación de la universidad, aunque sea de técnicos o de formación continua. (E1/09-3-18 12:15).*

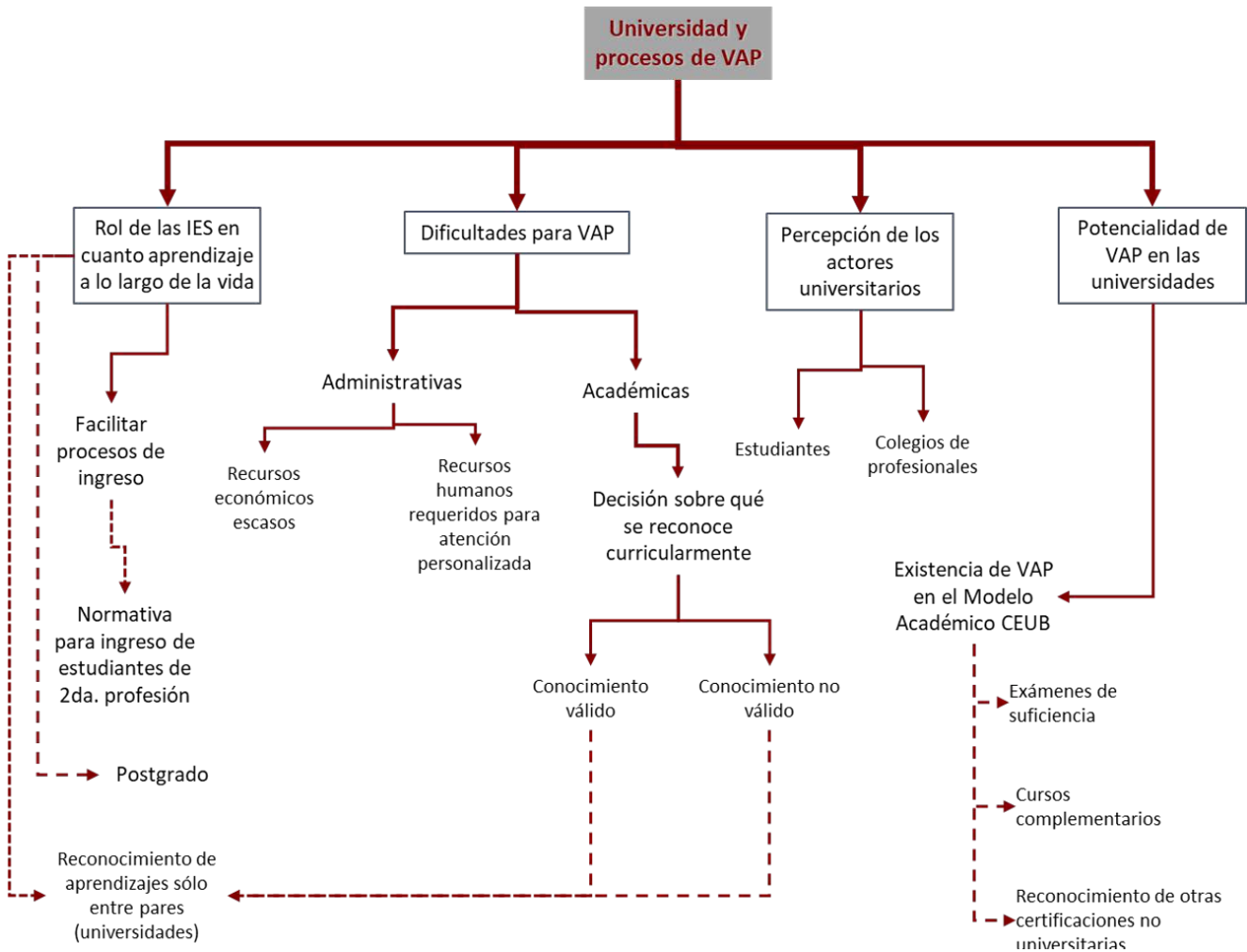
*Porque*

*para un trabajador es importante que la universidad le certifique sus saberes, no les parece atractivo que lo haga un instituto cualquiera entonces para todos es importante la cualificación o certificación que pudieran hacer las universidades tanto públicas como privadas (E6/04-5-18 139:143)*

En función de toda la información recabada, se construyó el siguiente esquema para sintetizar la categoría preexistente Universidad y procesos de VAP:

**Figura 8.13 Esquematación de la subcategoría Universidad y procesos de VAP**

Fuente: Elaboración propia.



*El currículo universitario:* Hace ya más de diez años, Bolivia comenzó a sumarse a los cambios de paradigma que se estaban produciendo, especialmente en Europa a partir del Acuerdo de Bolonia. Comenzó con la transformación de una formación basada en objetivos, a una formación basada en competencias.

Sin embargo, este cambio que, desde la teoría implica un foco de atención centrado en un aprendizaje contextualizado a las necesidades sociales, técnicas y de producción de una determinada disciplina, requiere reflexionar en aspectos como los contenidos de aprendizaje,

la didáctica, la carga horaria, la evaluación y la gestión misma del aprendizaje. Estos últimos aspectos, pese a las modificaciones que se han dado en el Modelo Académico de la Universidad Boliviana, aún no han calado la estructura rígida y tradicional; por lo que puede observarse un apego hacia lo formal por sobre las consideraciones más estructurales de este cambio de paradigma. Esta característica pone límites muy claros respecto a qué se puede concebir como suficiente para la educación universitaria y aquello que no cumple con los marcos formales.

Esta categoría analiza esta concepción considerando por un lado la estructura formal y el énfasis en la misma y por otro las condiciones necesarias para pensar en procesos de VAP dentro de esta estructura formal.

*Hay esa tendencia a nivel mundial, que hay que reconocer competencias: pero en estas competencias hay que articular los saberes de la propia realidad. Entonces ese va a ser uno de los aspectos principales, si es así, el contenido va a ser un medio no un fin en sí mismo para resolver problemas. (E7/16-5-18 97:100)*

*Hemos sido la primera universidad que ha tenido formalizado su modelo académico en un documento, porque muchos hablamos de competencias, objetivos, hemos utilizado esos modelos académicos, pero nunca lo han formalizado. Por eso inclusive la formación docente es importante, para acceder a la docencia nosotros les exigimos que hagan un diplomado en educación superior por competencias de la EMI, porque ellos tienen que empezar con el conocimiento de nuestro modelo para aplicar los conocimientos e impartirlos. Si seguimos con las clases magistrales, requerimos un cambio actitudinal que inclusive ya está presente desde el colegio, los niños ya están con las competencias (E4/18-4-18 303:311)*

Sin embargo, las estructuras tradicionales son difíciles de modificar y ciertos aspectos formales se priorizan respecto a otros que tienen que ver con la concepción misma de formación basada en competencias.

*Como universidad, hay que cumplir la formalidad. Dentro de nuestra estructura, indican muy bien tienen que tener*

*un rango de horas académicas, de asignaturas, procesos, por más de las 6000 horas que es a nivel de licenciatura que es el tope máximo. Digamos que hago 5400, estamos hablando de 600 horas restantes, 600 horas que podrías avalar del conocimiento previo porque el resto tiene que estar formalizado para las calificaciones de las diferentes asignaturas. Un sujeto cualquiera puede venir, pero debe cumplir con las formalidades de la parte calificativa del proceso de aprendizaje (E4/18-4-18 293:300)*

O se priorizan los aspectos denominados más científicos, pese a que no responden realmente a las necesidades de formación de la disciplina en cuanto al ejercicio profesional.

*Materias duras como Cálculo I, Química Básica, que pueden no servir para la vida profesional; pero que generan razonamiento siguen siendo base del currículum de carreras de ingeniería. La pregunta es: ¿Ese razonamiento es exclusivo de los que pasan por esas materias?, ¿un empírico no podrá tener ese razonamiento? El empírico tendría que pasar, desde esta perspectiva, estas materias. Por otro lado, también surge la pregunta de cómo evaluar el razonamiento que al parecer es una de las características fundamentales que los ingenieros mencionan para sus áreas. (NE4/21-4-18/15)*

La necesidad de mantener la formalidad es un aspecto que emerge permanentemente, no sólo en lo mencionado anteriormente, sino también en cuanto a los roles que tienen docentes y estudiantes en un nuevo paradigma. Más aún después de algunas experiencias fallidas de incorporar a estudiantes no tradicionales o con



experiencia empírica en el aula o cuando se plantea un papel distinto de los estudiantes con mayor protagonismo en el aula.

*Se han tomado las previsiones, se ha pensado que seguramente van a venir docentes muy capacitados para afrontar estudiantes con experiencia empírica. dijeron que sí, no hay problema, soy docente de la asignatura, que más bien “nos va a ayudar”, pero no siempre han respondido los participantes. Cuando se les ha dado responsabilidades a los estudiantes más allá de tomar apuntes, algunos decían “yo no soy docente, yo he venido a aprender, no he venido de ayudante a mí no me pagan (E2/29-3-18 110:114)*

En este sentido, el cumplimiento de estos aspectos formales abre oportunidades de VAP a profesionales técnicos que han recibido una formación estructurada, pero que, debido a la no transitabilidad entre sistemas, no pueden continuar estudios superiores en las universidades. Asimismo, la dificultad es mucho mayor cuando se plantea la posibilidad de ese reconocimiento a un aprendizaje no formal o informal. Nuevamente, es más relevante el título que la competencia en sí.

*Quieras o no en el caso ese, por ejemplo, la parte empírica tiene un tipo de formación formal, que es distinto al caso del ayudante del abogado. En el caso de esos institutos de formación, ya tienen una formalidad o una orientación académica y la parte es bastante delicada, tiene que tener un tipo de formación, no es meterse a los libros y ver cómo se hace aquí, cómo se hace allá, se logra tener ese conocimiento hasta un secretariado, le dan los conocimientos básicos de la parte contable, tiene una formalidad de formación previa. Ahora de*

*que haya una consolidación para que se dé un título universitario, pueden hacerla, tiene sus mecanismos el Ministerio de Educación; pero ya tienen formación. El problema es el reconocimiento de una persona que no tuvo ninguna formación. (E4/18-4-18 211:219)*

*Es sobre los contenidos, las cargas horarias, básicamente que se reconocen; pero no hay un reconocimiento para que tenga un título académico, sino que es para que continúe con sus estudios. Y actualmente hay observaciones de las universidades, que ¡cómo es posible!, una concepción completamente errónea. Considero yo, que toda persona tiene todo el derecho y además si tiene todas las posibilidades de continuar con sus estudios, no se le puede negar. E7 3.2. (E7/16-5-18 62:68)*

*No son similares para el estudio académico, son muy distintos. En los institutos solo te dan la parte técnica, no te hacen la selección de contenidos para la ciencia como tal, son técnicos. Ahora indudablemente hay universidades que han intentado o están intentando hacer las carreras complementarias, los programas complementarios, donde esos estudiantes de técnico superior desean continuar con la licenciatura, y la universidad les hace un programa. (E7/16-5-18 47:52)*

Se observa que la posibilidad de abrir procesos de VAP sería más viable hacia el nivel técnico que hacía el universitario justamente por la formalidad que se requiere a nivel de educación universitaria, formalidad en términos de manejo teórico metodológico que logre ser sistemático y que tenga una base teórica sólida. Sin embargo, se presenta la dificultad para generar transitabilidad entre educación técnica y educación superior debido a la diferencia de

parámetros de medición: horas académicas, tipo de currículo, sistema de evaluación y otros componentes curriculares fundamentales.

Un aspecto importante para plantear procedimientos de VAP es el sistema de evaluación y el registro de las calificaciones logradas por los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Qué es lo que permite y norma actualmente el sistema y cómo un proceso de VAP podría o no ser incluido

*De hecho, se plantea que existe el reconocimiento de aprendizajes previos al ingreso a la universidad, a través de las evaluaciones de admisión, por lo que la VAP se circunscribe a reconocer la posibilidad de eximirse del curso Pre-Facultativo en el caso de la universidad pública.*

*Les exige de pasar el prefacultativo, postulan 7000 y entran 500, es enorme la presión (E1/09-3-18 114)*

*Claro, pero se reconoce sus conocimientos y es diferente a que alguien pase el curso preuniversitario donde se le explica, se le enseñan 12 temas y se evalúa sobre esos, respecto al que viene a dar el examen, en ese caso reconocemos lo que sabe, sin importar dónde lo aprendió o cómo lo aprendió, siempre que cumpla con los requisitos, y dé su examen. Entonces, sí existe el reconocimiento de conocimientos previo, porque si no reconoceríamos eso, todos tendrían que pasar el curso. (E2/29-3-18 54:58)*

Por otro lado, la evaluación dentro de la formación profesional obedece a un sistema rígido de registro de calificaciones que responden a auditorías académicas y verifican para otorgar un título académico que un estudiante ha pasado por todos los procesos previstos, los mismos

que deben estar correctamente registrados. Sin embargo, los procesos de VAP no tendrían que contradecir la normativa vigente, pues para su implementación, deberían estar considerados dentro de ésta y permitir la evaluación de los aprendizajes bajo esta nueva modalidad.

*Individualmente, la nota de aprobación es 51 y la máxima 100, el resto no interesa. En algunas carreras tienen cierta atribución para definir con cuánto pasar a un segundo turno; hay algunas que exigen que lleguen a 40 otras 25 ó 28 para aplicar a segundo turno. Mientras no exista una prohibición, es posible. Porque una auditoría académica debe respaldar todo. Por ejemplo: que un estudiante que reprobó con 15 esté dando y haya aprobado el segundo turno, no es posible. La nota mínima de segundo turno es 51 y rige para todos en toda la Universidad. Como los procesos de fiscalización, una vez que el alumno acaba la carrera, son rigurosos para todos, una especie de auditoría especializada que identifica cómo entró, bajo qué guía, se revisa absolutamente todo y ahí chocaría si una carrera se desfasa, estaría rompiendo todo. (E1/09-3-18 224:234).*

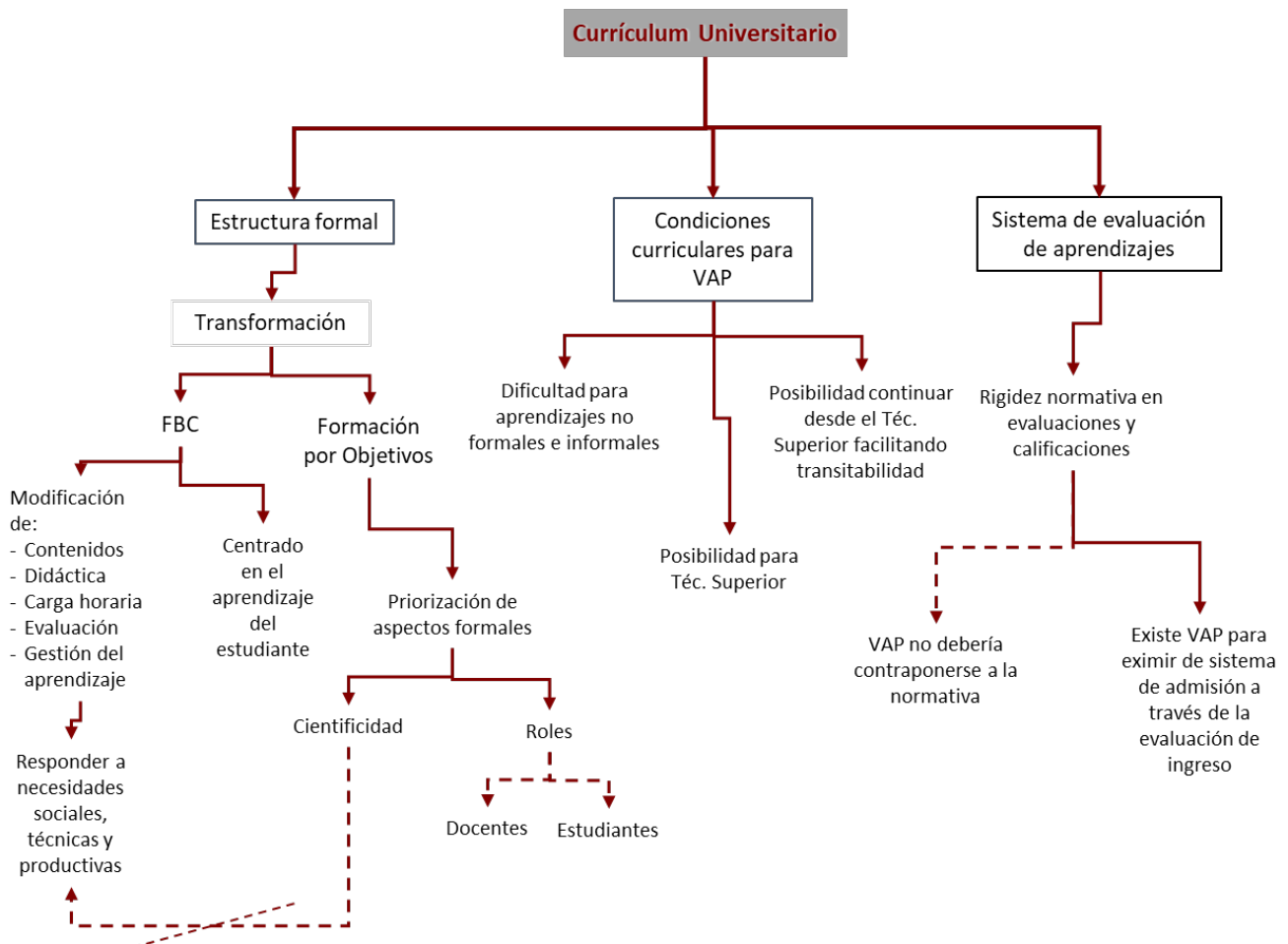
*Entonces yo vine y empecé a mover ideas en mi consejo para que el 51 pase a 60 y jalemos las notas hacia arriba, que el docente que pone 51 ahora ponga 60, es que somos terriblemente tacaños con las notas acá. Son terriblemente tacaños, el mismo docente que evalúa de la misma manera acá y pone 51, va a una universidad privada y pone 80. Entonces quería romper esa doble moral. Pero los estudiantes pidieron una revocatoria, si ahora 60 es para pasar y antes aplazaban al 45% ahora va a ser el 80%, ese es el problema (E1/09-3-18 191:198).*

En función de toda la información recabada, se construyó el siguiente esquema para sintetizar

la subcategoría Currículum Universitario:

**Figura 8.14 Esquematación de la subcategoría Currículum Universitario**

Fuente: Elaboración propia.



#### 8.2.4.5. Experiencias previas sobre VAP en el SUB

Pese a todas las dificultades encontradas y el desconocimiento sobre procesos de VAP, ya se han desarrollado varias experiencias, más allá de las implementadas por el SPCC, por ello, esta categoría era una categoría preexistente desde los objetivos del presente estudio. Con base en la información recabada de los entrevistados,

se han identificado cuatro subcategorías que serán analizadas a continuación: a) experiencias previas que no son específicamente de VAP, pero que con cierto nivel de reconocimiento permiten participar en determinados cursos de formación, b) experiencias de VAP que se han desarrollado a partir de la necesidad de contar con docentes especializados en ciertas áreas, c) experiencias diversas en VAP que concluyen con una certificación, aunque ésta no tenga

un nivel académico, y d) experiencias que han impulsado ciertos criterios de VAP y han sido negativas en sus resultados.

En el caso de aquellas que han abierto el ingreso para que personas que no cumplen con los requisitos mínimos puedan participar con salidas alternativas en cursos de formación, se tiene la EGPP, que ha logrado desarrollar mayor experiencia. En este sentido, existe experiencia de servidores públicos, a través de la EGPP, con cursos de formación continua y hasta diplomados que permiten salidas laterales. Es decir, que están abiertos a cualquiera, sin restricción en el cumplimiento de requisitos; aunque sólo aquellas personas que cumplan con los requisitos formales de ingreso pueden obtener la certificación final. Las otras personas, obtienen certificación de formación continua, reconociendo cada curso de manera independiente.

*“Nosotros hemos diseñado diplomados también que tienen la doble salida. Tenemos estos diplomados que tienen la conclusión, la salida formal del diploma, pero también salidas laterales que son competencias que van adquiriendo. Por ejemplo, un diplomado puede desarrollar dos o tres competencias, las trabajamos, hacemos un mix ya en el desarrollo curricular para poder certificar la competencia, entrando ya en el campo de lo que son las competencias en el ámbito del servicio público”. (E3/02-4-18 73:78)*

*“Tenemos programas abiertos de formación, programas específicos para la administración pública en versión de diplomados y estos mismos diplomados son diplomados de cinco a seis módulos, liberamos los dos primeros a un aprendizaje abierto, es gratuito y lo puede hacer cualquier persona con y sin título, de modo que esos dos módulos que*

*explican más o menos el contenido del diplomado, están vencidos por la gente y dan exámenes por cualquier ciudadano”. (E3/02-4-18 197:202)*

*“...porque si es profesional y tiene interés en el diplomado pues se inscribe y sigue con el diplomado y para eso es lo que necesitamos para la valoración del diploma que sea con nota, entonces tenemos programas que tiene 5000 alumnos en los dos primeros módulos y estos se vuelven 200 o 300 diplomantes”. (E3/02-4-18 204:207)*

También se han abierto opciones que buscan integrar a personas a las que se les reconoce su conocimiento empírico, pero que no tienen la certificación académica que avale ese saber.

*“Hay varios ejemplos, a la salud materna que no es lo mismo la medicina naturista a la tradicional que, bueno, al final no está muy claro en ellos. Y se han reunido los directores y decanos de las carreras de medicina, auspiciado por el ministerio, con ellos, en esta intención de empezar a reconocer un poco lo que saben y ver la forma de, incluso, incorporarlos, formarlos, o sea tratar de integrarlos”. (E2/29-3-18 128:132)*

En otros casos, se ha aceptado la incorporación de cierta población proveniente de institutos técnicos que, con el aval del CEUB, lograban concluir sus estudios en la universidad. Esto se ha desarrollado tanto en la EMI, como en la UCB:

*“Cuando yo estaba de coordinador de postgrado, hicimos un convenio; es bueno siempre buscar la apertura, se hizo un convenio con una empresa que era ICAPTEL, que era el centro de formación en telecomunicaciones nacido*

de ENTEL. entonces qué es lo que hizo, se buscó la solución y se creó un convenio muy interesante, en el cual se hacía el reconocimiento de asignaturas, repito con el aval de CEUB, era un proyecto. Se hizo el reconocimiento, pero a pesar de esto necesitaban cumplir ciertos requisitos, porque ese instituto ya fue cerrado mucho tiempo antes. Ellos no tenían una certificación formal, era como un instituto cualquiera, entonces se hizo el convenio institucional con el CEUB, y se les reconoció su formación. Ya no iban a pasar clases en aula, pero lo no se hizo es formalizar la modalidad de graduación, se necesitaba un documento que permita avalar la formación de la persona". (E4/18-4-18 56:66)

La ley de reforma educativa del 94 había dictado el cierre de todas las normales y que todos los estudiantes de las normales pasaran a las universidades y cumpliendo esto la iglesia católica cerró la normal católica (fue la única que cumplió la norma, las otras continuaron funcionando) y abrió la carrera de educación en la UCB Cochabamba, donde inscribió a todos los normalistas reconociéndoles sus estudios, pero llegó un momento extraño con el magisterio en huelga, entonces el ministro dijo a los estudiantes de las normales: "entren a remplazar a los docentes" y a todos les reconocieron de manera automática como si fueran docentes, menos a los de la UCB (E5/27-4-18 124:130)

Uno de los espacios en el cual se ha podido observar de manera clara el reconocimiento de los aprendizajes y las certificaciones correspondientes, es el de la docencia. Particularmente cuando en áreas técnicas, había una carencia de profesionales cuya certificación les permita dar cátedra según

la normativa vigente, simplemente no había docentes en áreas técnicas con licenciatura. Esta dificultad llevó a que se reconozca que existían técnicos con muchísima experiencia en sus disciplinas y que habían dado docencia hasta que la normativa cambió; por ello, se les otorgó una certificación especial de forma tal, que estén acreditados para dar cátedra en formación de técnicos superiores.

*"Yo discutí tanto, que al final logré. Pero tuve el problema de cómo certificar eso, profesores, no hay en muchas especialidades técnicas, cómo podemos certificar eso, yo les di la idea y a ese nivel técnico hay la certificación de capacitadores que le va a enseñar la parte práctica, no la teórica, porque es técnico entonces le certifica el carpintero". (E4/18-4-18 269:273)*

*"Por ejemplo hemos hecho certificación en el caso de los artistas que no tienen ninguna actividad académica a partir de su propio talento, es el caso de David Santalla. Varias personas que se les impedía dictar en las instituciones académicas los contenidos curriculares porque debido a la norma para ejercer en la cátedra se requiere el título académico (E7/16-5-18 11:15)*

*"¡Seguro que sí! Porque cuando uno tiene un vehículo y va permanentemente al mecánico, yo lo veo a ese mecánico en la carrera, que se ha hecho en la vida empírica, qué le puede enseñar su profesor; pero tiene la necesidad de formalizar su conocimiento. Sin lugar a duda que va a ser un extraordinario aporte para la carrera, y el profesor que nunca abrió un motor está enseñando, entonces se va a ir complementando teoría y práctica. Me parece genial intentar con algunas especialidades. (E1/09-3-18 240:245)*

Las experiencias que ya se han llevado a cabo en Bolivia pueden organizarse en las que devienen de organismos estatales o aquellas que vienen de convenios interinstitucionales que involucran universidades. En el primer caso, las que vienen del Estado son las que se han llevado a cabo a través del SPCC, también ha tenido experiencias en certificación de competencias el Ministerio de Desarrollo Productivo y Economía Plural a través del Viceministerio de la Micro y Pequeña Empresa (VMPE); ambas instituciones certifican ocupaciones favoreciendo la empleabilidad, pero no han logrado aún, y en el caso del SPCC no está entre sus metas, establecer la correlación entre sus certificaciones y los grados académicos para alcanzar reconocimiento no sólo laboral, sino también dentro del sistema educativo, aunque el VMPE trabaja conjuntamente con el SPCC y está estableciendo redes de formación para establecer estos vínculos.

Como ya se ha evidenciado a lo largo de todo este análisis, las experiencias con procesos de VAP han sido casi nulas y, lastimosamente, algunas de las pocas que se llevaron a cabo no fueron conducidas apropiadamente; de hecho, ni siquiera pueden considerarse así. Entre estos casos, se puede mencionar: aulas universitarias que se abren a empíricos e interacción entre académicos y empíricos que generan críticas.

La primera implicó la apertura de las aulas de todas las asignaturas a empíricos. Sin embargo, para que una iniciativa así pueda dar buenos frutos es fundamental tener procesos de inducción y acompañamiento, tanto para aquellas personas con experiencia empírica que ingresan a la universidad, como para los docentes que los reciben y deben adecuar sus estrategias didácticas a las características de una población heterogénea y para los estudiantes, que también tienen que aprender a vivir una dinámica distinta en el aula. Desde una formación tradicional, esto es imposible,

puesto que implica un cambio importante en el rol del estudiante y en el rol del docente.

*“Por ejemplo, hicimos algunos experimentos, pero no ha dado buen resultado. Planteábamos hace años que todas las asignaturas deberían ser accesibles a los profesionales; es decir que, si un licenciado en economía con años de servicio desea actualizarse o repotenciarse en la materia de microeconomía, podría ir a la universidad y pasar la materia, y esa materia debería ser certificada como formación continua”. (E2/29-3-18 88:93)*

*“...los estudiantes que se incorporaban en las asignaturas entraban en un franco debate con el docente y distorsionaban la estabilidad del proceso educativo porque muchos de ellos habían ejercido muchos años y podían tener aportes para la asignatura, pero descalificaban al docente y terminaban enseñando”. (E2/29-3-18 95:99)*

*“Entonces, la evaluación ha sido completamente negativa desde el rol de los participantes y bueno, no se ha descartado, pero ha quedado en suspenso”. (E2/29-3-18 114:115)*

Respecto a experiencias concretas de VAP que se han desarrollado, éstas se pueden agrupar en: áreas agropecuarias, comunicación social, docencia y topografía. Algunos de estos casos parten desde la formación a personas interesadas del área y en otros, se trata realmente de otorgar certificaciones que acrediten los aprendizajes previos.

En el caso de las áreas de agropecuaria se tiene:

*“...y fue con el pedido de un grupo de religiosos, de una congregación cristiana*

*que querían que los certifiquemos de unos trabajos que habían hecho en uno de los lugares en Chulumani o los Yungas, en la labor hortícola, frutícola, etc., entonces ellos querían una certificación”. (E1/09-3-18 20:24)*

*Existe experiencia en la UMSA a través del Instituto de la Desconcentración Universitaria para la certificación de capacidades laborales, específicamente en el sistema técnico de construcción, mecánica, forestación y guardaparques. (NE1/10-3-18/1)*

En el caso del área de comunicación social:

*“...hemos hecho los intentos, hemos trabajado, hecho el proceso de certificación de las radios de pueblos originarios (RPOS), donde hemos trabajado, creo que eran tres competencias, para producción radial, locución y no me acuerdo el otro más”. (E3/02-4-18 15:18)*

Respecto a la docencia, se ha trabajado con las Escuelas Normales Superiores y con organizaciones como Fe y Alegría, específicamente desde la UCB.

*“La experiencia fue interesante, se reconocieron directamente las materias que habían cursado dentro de Fe y Alegría y se les exigió solamente que deban completar la modalidad de titulación. Claro, ellos ya eran técnicos superiores”. (E8/18-5-18 15:17)*

*“...con el Ministerio de Educación ideamos un mecanismo que reconociera todos esos saberes para habilitarlos a la normal, y fue una ingeniería de conocimientos habilidades, experiencias y al final, sacamos un decreto que permitió*

*reconocerles a ellos y abrir la normal, entonces viendo esas dos experiencias, la primera carrera que debería sumarse, meterse en esto, es la de educación”. (E5/27-4-18 134:138)*

Otras disciplinas que han generado experiencias en VAP son la de topografía y la de ordenamiento territorial.

*“Tenemos, como institución militar, el técnico superior en topografía que lo da la Escuela Militar de Topografía a los sargentos, y ese título, por ejemplo, es reconocido por el colegio de la especialidad, el de Colegio de Topógrafos, entonces ya tenemos un respaldo mucho mayor, están reconocidos profesionalmente pero no tienen la formalidad de la certificación por parte de la universidad (E4/18-4-18 77:82)*

*“Sobre todo con Cochabamba, el CECU es muy flexible en ese campo, estoy con el CLASS de Cochabamba, que es el que hace imagen satelital para hacer ordenamiento territorial de apoyo a las gobernaciones, pero aquí en La Paz no ha sido muy fácil, somos más ortodoxos en La Paz”. (E3/02-4-18 103:106).*

Finalmente, en una oportunidad se trató de integrar el trabajo que hacían las enfermeras certificadas con licenciatura y las matronas encargadas de los partos sin certificación académica. Las primeras, identificaron aquellos conocimientos de los que carecían frente a las segundas, relevando esos saberes; pero fueron criticadas severamente cuando se manifestaron en este entendido, porque se percibió que se iban al otro extremo que no sólo reconocía los saberes de ese grupo, sino que iba en detrimento de sus propios saberes.

“...y bueno, hay cosas que, anécdotas... Yo reclamaba a unos participantes de enfermería que habían ido a encuentros con las señoras que practican los partos, las matronas, y alguna de ellas, es de hecho de ser muy diplomático que distorsiona la realidad y yo no soy muy alineado a lo diplomático, digo la verdad. Ella decía: «hemos ido a la reunión con las señoras parteras, nos hemos reunido y al final hemos terminado aprendiendo más», Yo me he quedado sorprendido y le dije que, por favor, yo quisiera que diga y aclare, porque dicho así mejor cerramos nuestras carreras de enfermería y vámonos con ellas si es que aprendemos más. Entonces le dije públicamente, no a la orejita, y por favor repita lo que está

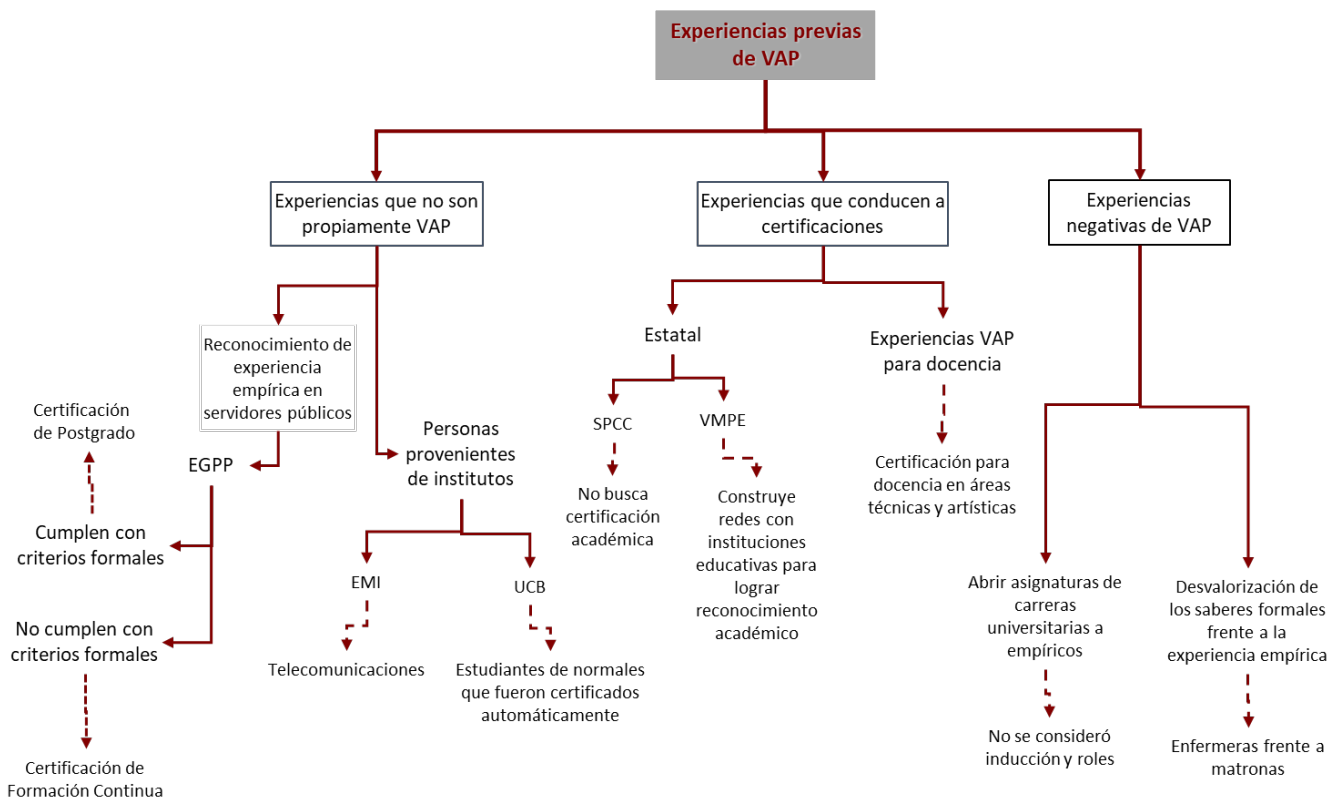
diciendo usted y si es así cerraremos las carreras de enfermería y nos vamos con ellas si es que lo hacen mejor y claro la licenciada se dio cuenta que era una gentileza que sobrepasaba los límites de la realidad”. (E2/29-3-18 140:150)

¿Es realidad que las parteras que tienen una práctica empírica saben más que las enfermeras? Si las enfermeras perciben que esto es así, ¿qué es lo que está pasando? ¿Es necesario entrevistar a una enfermera? (NE2/30-3-18/13)

En función de toda la información recabada, se construyó el siguiente esquema para sintetizar la categoría Experiencias previas de VAP:

**Figura N° 8.15 Esquematización de la categoría Experiencias previas de VAP**

Fuente: Elaboración propia.





#### 8.2.4.6. Carreras potenciales para procesos de VAP

El análisis que se hace respecto a las carreras potencialmente viables de participar en procesos de VAP dentro de las universidades muestra diferencias entre los entrevistados en algunas posibilidades, así como también presenta coincidencias. En algunos casos se plantea una certificación distinta, en otros, se habla de un reconocimiento a nivel técnico y en algunos más se menciona la posibilidad de la inclusión de estas personas en itinerarios formativos de grado. Puede organizarse la información en función de ciertas áreas del conocimiento.

Por ejemplo, en el caso de las ciencias de la salud, se reconoce que para ejercer la medicina es preciso pasar por todo el proceso de formación universitaria; sin embargo, se reconoce que, para áreas como la enfermería, las parteras y hasta los optometristas, puede existir personas que tengan una vasta experiencia y que esa experiencia pueda ser reconocida y avalada con una certificación.

*Yo creo que es muy difícil plantear eso, tal vez enfermería, hay enfermeras empíricas, pero como la carrera es parte de la Facultad de medicina, se hace medio difícil (E1/09-3-18 235:236)*

*Hay personas que están preparadas, médicos fundamentalmente para la oftalmología, y estas otras personas que están preparadas para la parte técnica, la parte mecánica, para ver la medición de los lentes, la montura. Hay un conflicto entre una profesión que ha sido académica y otra profesión que es totalmente técnica, inclusive actualmente muchos de estos técnicos ayudan al desarrollo de la ciencia, el avance de la*

*tecnología, muchas veces hacen que ya no se requiera ir al oftalmólogo (E7/16-5-18 75:81).}*

Otras áreas plantean mayor apertura, particularmente aquellas reconocidas como más técnicas, tanto entre las disciplinas vinculadas a las ingenierías como aquellas relacionadas con algunas áreas financieras y con las ciencias naturales.

*Mire, tal vez en las de medicina sería lo más difícil porque ellos tienen razón, ponen como premisa la salud pública que es lo más importante. Se puede perder un juicio, pero no la vida. Entonces tendríamos que separar por áreas y ver... en agronomía por ejemplo habría que ver la práctica. (E2/29-3-18 184:187).*

*Generalmente son las carreras técnicas, como podría ser contabilidad. Hay varios institutos de contabilidad, hay varios institutos que por ejemplo han dado aduanas desde un punto de vista técnico y actualmente en las universidades, por el propio desarrollo, se han convertido en Licenciaturas, entonces ellos quieren continuar con la licenciatura, se les puede hacer programas complementarios (E7/16-5-18 53:57).*

*Teníamos el problema con los guardaparques, ¿quién te enseña a ser guardaparques?, nadie. Teníamos guardaparques antiguos que les enseñaban a los nuevos, los llevaban a su campo... Mucho depende de las especialidades. (E4/18-4-18 278:280)*

Específicamente hablando del ámbito de las ingenierías; a pesar de que se reconoce que la exigencia a nivel de manejo de conocimiento matemáticos es mucha, también se identifican

algunas áreas que tienen posibilidades de desarrollo empírico importante.

*El ejemplo de mi especialidad Ingeniería de sistemas; en otras especialidades tiene que haber un conocimiento más certero acerca de cómo realizar el trabajo, el caso de ingeniería civil, petrolera, que son especialidades más exactas. (E4/18-4-18 34:37).*

*O la Facultad tecnológica. Yo pienso que un experto que saca y pone motores todo el día en un taller... Mecánica automotriz esa carrera podría abrirse, me parece que rendiría con mucha solvencia al menos en la parte práctica. (E1/09-3-18 237:239)*

Un ámbito que en general es percibido como potencialmente abierto a procesos de VAP está constituido por las ciencias sociales y humanas, desde las profesiones artísticas, hasta aquellas más técnicas como la Comunicación Social y la Educación.

*Como le digo, es una opinión personal; en ese sentido es mucho más factible en áreas sociales porque es mucho más fácil la acreditación de un saber y de una experiencia social. Por ejemplo, un ayudante de un tramitador, que es procurador, ellos han adquirido experiencia, son empíricos, han adquirido mejor los conocimientos de los mecanismos, la parte legal (E4/18-4-18 201:204).*

*Justamente para los artistas como tal, actualmente tienen sus propias escuelas. Para abrir las escuelas de teatro, danza, canto, se requiere, aunque sea como mínimo una certificación o un título reconocido por el Estado; por eso se han certificado en el Sistema Plurinacional*

*de Certificación de Competencias, eso les ha permitido abrir sus propios institutos, creo que actualmente, cada uno de estos artistas tiene sus escuelas donde ejercen y dan cátedra. (E7/16-5-18 22:27).*

*Lo propio sucedió con el tema de la certificación de competencias laborales a los que, en las bibliotecas, archivos, se habían hecho bibliotecólogos de 30, 35, 40 años; no tenían certificación, entraban a trabajar y comenzaban a codificar libros y con el tiempo adquirirían una experticia tan destacable que merecían tener una certificación, (E1/09-3-18 38:42).*

En este mismo campo, se menciona de manera muy contundente la educación como una disciplina que podría reconocer con mayor posibilidad los aprendizajes desarrollados a través de la práctica.

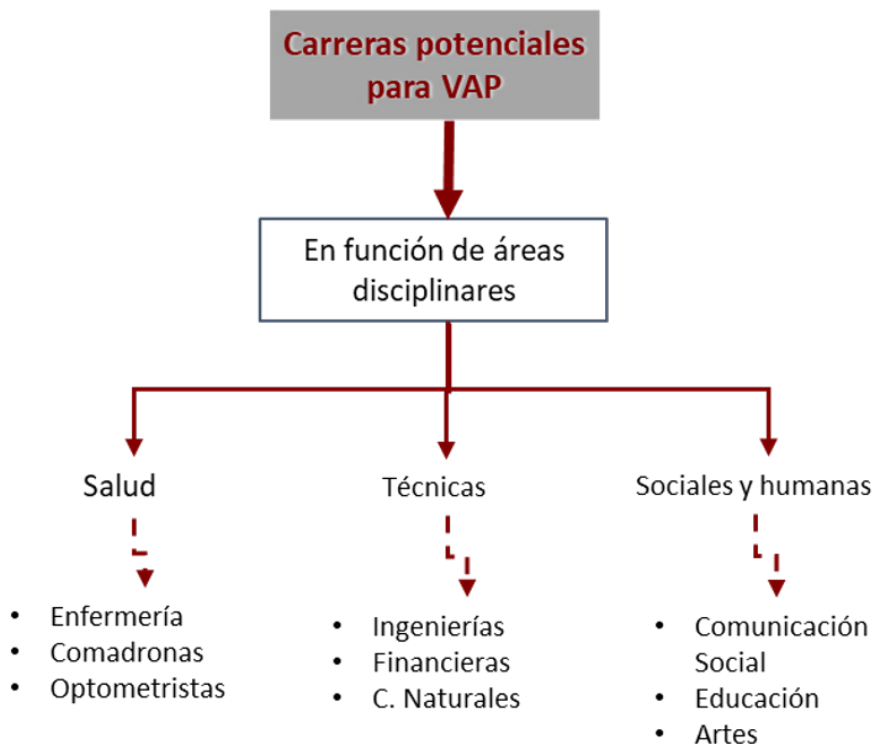
*La primera carrera que debería sumarse, meterse en esto, es la de educación, la orientaría a varios de nuestros profesores que han seguido cursos de diplomado y demás para que se especialicen en temas de pedagogía, psicopedagogía y puedan ir a cursar doctorados porque experiencia gigantesca tienen y eso debe reconocerse (E5/27-4-18 138:141).*

*El aprendizaje de los maestros es formal, pero un profesor de matemáticas igual tiene que seguir todo el ritual, aunque nuestro estatuto reconoce su ingreso; pero igual, el profesor de matemáticas tiene que pasar cálculo I, eso debería trabajarse (E2/29-3-18 176:179).*

En función de toda la información recabada, se construyó el siguiente esquema para sintetizar la categoría Carreras Potenciales para VAP:

**Figura 8.16 Esquematización de la categoría Carreras potenciales para VAP**

Fuente: Elaboración propia.



#### **8.2.4.7. Viabilidad normativa y los cambios requeridos para procesos de VAP**

Evidentemente, la normativa vigente no incluye ni facilita los procesos de VAP a nivel universitario, los procesos de formación profesional exigen que, para otorgar un título en cualquier área, se hayan cumplido una serie de requisitos en términos de carga horaria, permanencia dentro de la universidad, requisitos de las mallas curriculares, características de los docentes y otros. Todos estos aspectos se constituyen en los medios para alcanzar la titulación; sin embargo, no se vinculan necesariamente con la calidad de la formación que se otorga. Todo esto parte de la concepción de que el aprendizaje formal cumple con una serie de requisitos que le dan

cientificidad y validan la formación, aspecto que se contradice con todas las concepciones internacionales sobre aprendizaje informal y no formal. Todo ello se valida a través de auditorías académicas que verifican que un estudiante ha cumplido con todos los requisitos desde su ingreso para obtener su título.

Esta visión resulta ser tan cerrada que dificulta incluso el reconocimiento de titulaciones obtenidas en el extranjero.

*Si es que tenemos que partir de la definición, y ahí tenemos que delimitar nuestro ámbito de análisis, que la universidad es un ámbito formal y los procedimientos para el reconocimiento*

*tienen que formalizarse, es decir no podríamos reconocer aprendizajes que no cumplen con cierto protocolo que sigue el método científico por eso es que reconociendo y aceptando nosotros que hay la formación previa, hay conocimientos previos, las carreras tienen la opción de dar el examen de ingreso, esto es un reconocimiento pleno de los conocimientos previos pero tienen que demostrarse. (E2/29-3-18 47:53)*

*Porque para dar un título profesional, cumplimos una normativa, y tenemos que ver que todo ese proceso de formación esté validado, puede tener materias de primer semestre, pero ¿y el resto de las materias? Estaríamos yendo en contra de lo que nosotros mismos hemos propuestos entonces hay un vacío (E4/18-4-18 197:200)*

*Es sobre los contenidos, las cargas horarias, básicamente que se reconoce; pero no hay un reconocimiento para que tenga un título académico, sino que es para que continúe con sus estudios (E7/16-5-18 62:64).*

Muchas de las limitaciones están en el sistema al que pertenece cada universidad, ya sea a la universidad pública, a través del CEUB o a la universidad privada a través del Ministerio de Educación y la ANUP.

*Las restricciones que tenemos, y se manifiestan continuamente en el sistema de universidades bolivianas, es que, para hacer un reconocimiento de asignaturas, como usted lo ha manifestado, una institución tiene que ser parte del CEUB (E4/18-4-18 43:45).*

*Desde la Universidad privada, no, sino desde el Estado, desde el Estado, el*

*reglamento general de universidades, los reglamentos específicos los aprobamos nosotros en concertación directa con ANUP y con las universidades privadas y a partir de ellos, los reglamentos dicen claramente que debe haber títulos académicos, que se debe ver la carga horaria (E7/16-5-18 91:95).*

*Para procesos de VAP, hay que diseñar los sistemas de evaluación de tal manera que no le hagas pasar un proceso de tortura al candidato. Deberían ser relativamente rápidos, significativos y que administrativamente no sean un perjuicio para la institución. Lo que se diseñó esa vez decía que debía pagarse el 50 % de valor en caso de un examen de suficiencia, la propuesta de la parte financiera era que paguen el 100%; hagan ese pago, den un tremendo examen y se registraba la nota. Pero logramos bajarlo a 50%; sin embargo, no era simplemente un examen que tomaba un profesor, se había formado una comisión -creo que eso detalles pueden ser una traba-, somos bien burocráticos y además se cree que la formalidad administrativa de lo público se puede pasar al sector privado y eso es grave porque la administración pública es por procesos y procedimientos, no por resultados ni objetivos y cuando se encuentra un proyecto de esta magnitud con un esquema donde los procedimientos son más importantes que los resultados, vas a ver los líos que vas a tener (E5/27-4-18 97:108)*

Las instancias y sistemas de control de calidad son fundamentales para verificar y garantizar que el producto que se ofrece egrese con ciertos estándares mínimos, los mismos que se enmarcan en la normativa vigente. Cualquier aspecto que salga de ese marco,

debe responder a criterios técnicos y legales que permita tomar decisiones, tal sería el caso de los procedimientos de VAP. Sin embargo, parte de las dificultades, está justamente en que las formalidades requeridas ya conllevan una serie de obstáculos, lo que dificulta pensar en incorporar nuevas opciones.

*Nosotros tenemos el sistema público de universidad de control a la calidad, que son los mecanismos por los cuales se busca que las universidades se sometan ante pares internacionales o externos, para verificar el sistema, el funcionamiento y el control de su calidad (E1/09-3-18 143:145).*

*Imagínese, ya tenemos problemas con lo formal, pero tenemos que encarar, como le digo, no sé si será en nuestra gestión, las personas pasan, tienen que irse; pero es parte de las políticas de la universidad boliviana en el largo plazo. Participaciones y reuniones como ésta permiten reforzar esa intención de reconocer los aprendizajes previos que está en los estatutos, entonces si usted vuelve a poner en agenda y refresca ese tema, lo vamos a anotar y lo vamos a discutir en la reunión académica nacional. (E2/29-3-18 171:175).*

*Entre esas deficiencias de la educación boliviana, yo veía, por ejemplo, que el único parámetro que tienen para medir el tamaño del cartón que va a otorgar el Estado. o el grado de educación que tiene la gente, es el tiempo que duran los estudios y no hay ninguna referencia a la calidad del producto es decir a cuánto sabe la gente (E5/27-4-18 29:32)*

*Pese a que, como se observa, la normativa no facilita la apertura hacia procesos de VAP, también se observa que podrían desarrollarse mecanismos que*

*permitieran pensar en estos procesos; pero que requieren modificaciones a las estructuras vigentes. Asimismo, se abre más esta posibilidad en el nivel técnico e incluso en el postgrado.*

*Como le digo ya había desaparecido el instituto técnico, pero requería una formalización de sus saberes. Entonces, nosotros nos basamos en un informe técnico, un informe legal, que nos dio el suficiente respaldo para poder hacerlo (E4/18-4-18 73:76).*

*Yo intenté diseñar algo así, pero no hubo eco. En realidad, no entendieron la idea. También cuando estábamos en la Católica intentamos algo así, había un reglamento, pero no sé si lo aplicaron alguna vez. Consistía en que un estudiante podría pedir, para alguna materia, dar los exámenes directamente y demostrar que sabía la materia, pagaba la mitad del valor de los créditos y pasaba al siguiente nivel, esto porque de verdad hay gente que sabe muy bien ciertas cosas y no necesita perder el tiempo siguiendo un proceso educativo formal (E5/27-4-18 77:83).*

Otro aspecto que debe considerarse dentro de la normativa es la internacionalización, específicamente referida al reconocimiento de titulaciones del exterior, así como a programas que consideren convenios con universidades extranjeras.

*En general el reconocimiento de títulos obtenidos en el extranjero, tanto a nivel de grado como de postgrado, no puede lograrse debido a la reglamentación rígida vigente, particularmente en cuanto a horas académicas, notas, requisitos y otros.*

*Venía alguien de Harvard y tenía que pasar por una vía crucis Me parecía un contrasentido; es más, me pareció una cosa dramática. Por ejemplo, los chicos del Franco, se van a Francia sacan su licenciatura, hicieron una maestría, vienen y no les sirve de nada, nadie les reconoce y no me parece que un país se dé el lujo de desperdiciar recursos humanos, formados, cualificados (E1/09-3-18 152:157)*

*La UMSA está viviendo un proceso de frenética internacionalización de sus procesos, el tema que estamos encarando es el reconocimiento, que ya está resultando una especie de parto difícil, el de reconocimiento de profesionales que han sacado el título afuera, la convalidación de los títulos, el reconocimiento de títulos y estudios está teniendo dificultades en poder crear conciencia al interior de la UMSA (E1/09-3-18 146:150)*

En relación con los aspectos normativos e instrumentales de lo que implica la VAP, puede observarse que este proceso requiere de ciertas condiciones para poderse efectivizar en el país. Entre ellas se puede mencionar la decisión política, la normativa respectiva, la capacidad técnica y los instrumentos que se requieran.

Se observa, por lo tanto, que actualmente la VAP no puede desarrollarse si no es a partir del Ministerio de Educación y del SPCC, aunque la normativa al respecto no define exclusiones, pero en la práctica se asume como el único camino a seguir; sin embargo, esta exclusividad del ME es discrecional en función de la afinidad de la entidad con el gobierno actual. Sin embargo, estas entidades carecen de la capacidad técnica para responder a todas las posibilidades que se abren con estos procesos.

Existen otras entidades como el GAMLP que han iniciado procesos de VAP institucionalmente; es decir que reconoce los aprendizajes tácitos vinculándolos a las certificaciones académicas. Asimismo, la EGPP también certifica competencias y aunque es una entidad más afín al gobierno, la dificultad normativa se mantiene.

*“...entonces ahí lo que hemos introducido en nuestras normas es el reconocimiento del conocimiento tácito, que lo hemos denominado, y que, en nuestra propia norma, en la introducción del reglamento dice que debe haber un acoplamiento estructural a largo plazo entre los saberes tácitos de los RRHH que tiene la institución y los saberes formales académicos, eso está reconocido en nuestra norma, y por lo tanto está reconocido” (E6/04-5-18 93:98)*

*“...nos hemos encontrado con que el proceso en el ministerio es muy pesado. en las universidades; peor en los ministerios, tratamos con el SPCC y el Viceministerio de Educación Alternativa. Lo que buscábamos es que ellos nos facilitaran la salida de técnicos superior; pero ellos seguían una línea muy escolarizada, muy de las materias que deberían haber cursado, matemáticas, de historia..., no fue posible, una pena”. (E3/02-4-18 34:38)*

Todas las experiencias desarrolladas hasta ahora respecto a los procesos de VAP, las mismas que se analizarán más adelante, abren un cuestionamiento a la normativa vigente y a las capacidades técnicas del ME, ello podría generar una presión social para que la normativa se modifique y se abran las posibilidades tanto institucionales como individuales para introducir estos procesos con el consiguiente reconocimiento, validación y acreditación.

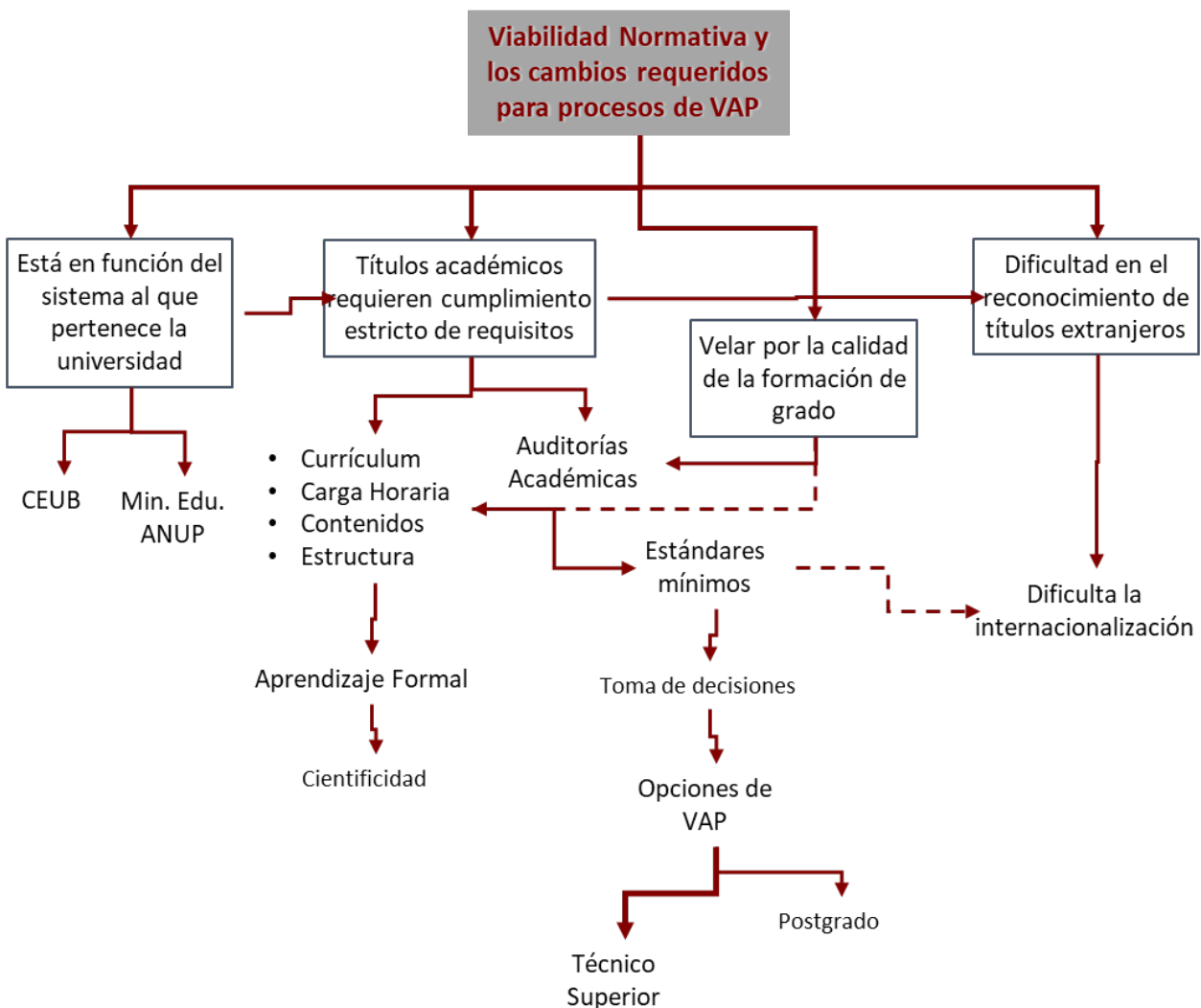
“...haciendo que se reconozca lo que la gente sabe y que luego con ese reconocimiento podamos hacer que estas personas puedan empalmarse en un proceso educativo formal y al mismo tiempo ejercer una presión sobre el ministerio de educación para que cambie sus parámetros de reconocimiento del

nivel de estudio de la gente”. (E5/27-4-18 37:41)

En función de toda la información recabada, se puede construir el siguiente esquema para sintetizar la subcategoría Viabilidad normativa y los cambios requeridos para procesos de VAP:

**Figura N° 8.17 Esquematización de la subcategoría Viabilidad normativa y los cambios requeridos para procesos de VAP**

Fuente: Elaboración propia.



### 8.2.5. La evaluación en los procesos de VAP

*La posibilidad de considerar procesos de VAP requiere concebir un sistema que permita evaluar lo que una persona sabe para que luego pueda continuar su formación ya a nivel formal, lo que le posibilitaría el “salto” a un nivel superior al que tradicionalmente el sistema le permitiría. Ello implica un ahorro de dinero y de tiempo para quien solicita ser parte de este proceso.*

*“El año 2006 cuando se estaba construyendo el plan nacional de desarrollo se pidió a los distintos ministerios, sectores sociales, que presentaran proyectos que pudieran empalmar dentro de una visión nueva de país, del Ministerio de Educación llegaron varios proyectos y uno de ellos era la certificación de competencias” (E5/27-4-18 21:24)*

*“Lo que yo habría propuesto para crear el sistema es que se reconozca lo que la gente sabe sin importar donde haya aprendido, cuánto tiempo le haya tomado, ni como lo haya hecho, si demuestra que lo sabe, sigue definir los parámetros tanto como los de la educación técnica como los de la superior, todos en términos de estos saberes, que son competencias entonces si la gente demuestra que los tiene entonces se empalma donde le corresponde sin importar todo el proceso por el que haya pasado para aprenderlos”. (E5/27-4-18 58:63)*

Ahora bien, se reconocen dos factores que dificultan la aplicación de procesos de VAP en Bolivia. El primero se refiere a la resistencia que podría presentarse desde los colegios profesionales, desde los profesionales no asociados en ejercicio, o incluso desde los mismos estudiantes universitarios. Es decir, que

existe el temor de perder fuentes laborales, esta dificultad se ha ahondado en los últimos 10 años y las posiciones se han radicalizado en cuanto a no aceptar que personas que no han pasado por los procesos escolarizados de la educación formal, alcancen niveles similares de desarrollo profesional.

*“Seguramente vamos a tener que lidiar con esto; eso es un problema de la siguiente fase porque seguro los colegios de profesionales, inclusive los centros de estudiantes como estamento se van a oponer porque obvio parece injusto que transcurras 5 años, aparezca un externo... entonces va a haber ese celo”. (E2/29-3-18 188:191)*

*“Yo creo que es más profunda la reflexión, es que entonces los profesionales tienen un cupo laboral en el que hacer del país y cuidan este espacio, entonces no van a permitir que otra gente ingrese sin el sacrificio de los 6 años. Ese es un problema yo creo que hace 10 años hubiera sido posible más, porque yo creo que incluso la presión es social no es solamente del nivel académico, universitario, sino es de la misma sociedad, siento que la sociedad se ha radicalizado en una posición de anti”. (E3/02-4-18 168:173)*

Esto mismo se vincula con el posible impacto que podría generar la aplicación de procesos de VAP en Bolivia. Se estima que, a la fecha, la población total de Bolivia está en los 11.448.400 habitantes con una densidad de 10 habitantes por kilómetro cuadrado, con un crecimiento exponencial de menos del 1.5% anual y una población económicamente activa (14 a 65 años de edad) de 5'963.116 (INE, 2020). Estos datos parecerían mostrar que Bolivia, en comparación con otros países con mayor densidad demográfica en los que se han introducido procesos de VAP,



no tendría la población suficiente, dado que estos países multiplican sus necesidades tanto de profesionalización, como de individuos que buscan esta profesionalización, aspectos que en Bolivia aún no se evidencia como necesidad apremiante.

*“Esto también tiene que ver con las otras características nacionales, los países que usted me ha nombrado son países densamente poblados, y eso nos lleva al campo de las probabilidades, no es muy sorprendente que Brasil sea de los mejores países jugando fútbol, la densidad poblacional, yo creo que en países como la India o China eso debería ser una obligación porque el Estado mismo no creo que le alcance para cubrir todos los requerimientos, las necesidades, entonces obvio, cuando el Estado y la educación formal son sobrepasados por la densidad poblacional, es obligatorio”- (E2/29-3-18 64:70)*

*“Sin ser optimista ni pesimista, sin mucha diplomacia creo que el impacto no sería muy alto, ósea estaríamos movilizand o muchos recursos para pocos interesados por lo que le decía la densidad poblacional y las posibilidades que tienen de acceso, seguramente hay alguien que en el banco central... seguramente uno. Entonces no es un problema masivo; sin embargo, de todas maneras, es nuestra obligación hacerlo”. (E2/29-3-18 194:198)*

*Se plantea que la posibilidad de certificar competencias está relacionada a la densidad poblacional de un país por lo que en nuestro país no es relevante generar procesos altamente complejos que resulten en pocos candidatos. (NE2/30-3-18/7)*

se habla de VAP, es el referido a los procesos de evaluación que se requieren para que la VAP tenga validez. Se identifica la necesidad de definir sistemas de evaluación que realmente sean pertinentes y puedan valorar en todas sus dimensiones el aprendizaje empírico, que sea riguroso y cumpla con los criterios de cientificidad que deben tener para garantizar la calidad de los procesos. Ésta debe ser una actividad académica; más aún desde la perspectiva de las universidades.

*“Resaltar el hecho de que la universidad está tomando en cuenta esto, que es una institución de educación formal y necesita reconocer lo formal y protocolizar porque eso hace también al método científico y no podemos despegarnos de él entonces no queremos caer en la demagogia de ampliar nuestro escenario para volvernos populares a costa de lo que es lo científico de la calidad”. (E2/29-3-18 199:203)*

*“...pero hay que ver los alcances, especialidades, qué características y qué variables intervienen en ese proceso e inclusive el profesional de 20 años de experiencia, va a otro país quiere incorporarse y le van a evaluar, el tipo de evaluación, hay que determinar el tipo de evaluación porque uno diría por qué voy a ir a dar el examen si yo ya tengo la experiencia... entonces hay que tomar no solamente las variables sino la forma de evaluación”. (E4/18-4-18 147:152)*

*“Entonces ellos presentaron, si no me equivoco, una monografía en su momento y eso era el aval, era la forma de nosotros de evidenciar que esa persona había adquirido conocimientos en la especialidad. Entonces se puede buscar mecanismos, como nosotros hemos hecho, pero obviamente hemos*

Otro de los factores que se cuestionan cuando

*conversado previamente para evitar este tipo de problemas”. (E4/18-4-18 67:70)*

*Si se abre la posibilidad de certificación de competencias o de validación de aprendizajes previos Esta debe considerar la meritocracia es decir que se certifique toda la experiencia ganada. Esto es lo que se plantea cuando se habla de la elaboración de un portafolio de evidencias. (NE7/09-5-18/ 6)*

Por otro lado, también está el cuestionamiento respecto a qué institución es la que evalúa o avala la evaluación. Con base en la reglamentación actual, el ME es la entidad responsable de este proceso; pero no de realizarla directamente, sino de supervisar que cumpla con los requisitos establecidos. También han existido otras instancias que lo han hecho o que aún ahora plantean la posibilidad de hacerlo, como lo que fue FAUTAPO hasta el 2013 o lo que ha planteado la EGPP, para la actualidad.

*“Eso es una política del Ministerio, no es un apoyo, el reconocimiento de los aprendizajes previos ya está reglamentado. Ahora, tenemos que ver la forma de cómo vamos a viabilizar estos procesos, porque es un problema latente que está ahí. Pero ya ha habido tres etapas en el reconocimiento de las competencias laborales. Entonces el Ministerio está abierto, por ejemplo, si tú tienes unos 50/40 puntos (sobre 100), nosotros tenemos que juzgar la competencia, pues no es sólo el simple reconocimiento de una certificación, sino que debe haber una actividad académica de evaluación, así que así son los reconocimientos que se dan”. (E7/16-5-18 157:163)*

*“...porque las competencias las elabora el Instituto que va a otorgar la certificación, FAUTAPO, ellos reconocían las competencias, y daban una*

*compensación, lo mismo se ha hecho con el Ministerio de trabajo, a partir de la dirección de capacitación”. (E7/16-5-18 168:171)*

*“...lo que nosotros hemos planteado es hacer un programa de concentrar en la EGPP todos los programas de formación de las entidades públicas y empezar a exigir que, formación que haga la entidad pública, tenga criterios de evaluación, porque si no los tiene solamente son horas de estar sentado escuchando ahí. A nosotros también nos ocurre como escuela, por eso la escuela tiene certificación y asistencia, si asistió o no, pero la mayoría de nuestras certificaciones están enfocadas en valorar el aprendizaje”. (E3/02-4-18 88:94)*

La necesidad de contar con estos criterios y procedimientos de evaluación para la VAP es una preocupación real. Sin embargo, mucha de esta preocupación obedece también al desconocimiento de los procesos de VAP y sus implicancias técnicas.

*Formalizar la validación de aprendizajes previos requiere cumplir con una serie de requisitos de rigurosidad científica; esto se debe mantener aún en este proceso. (NE2/30-3-18/18)*

*Se requiere buscar sistemas de evaluación que sean efectivos, significativos y que administrativamente no generen perjuicio a la institución (NE5/01-4-18/11)*

*VAP no quiere decir otorgar el título directamente, sino evaluar dónde está la persona en función de procesos de evaluación, donde le corresponda en función de sus aprendizajes. (NE4/21-4-18/17)*

*Sistema que debe valorarse en su complejidad y se reconoce que un examen no es la única forma de evaluar. (NE4/21-4-18/13)*

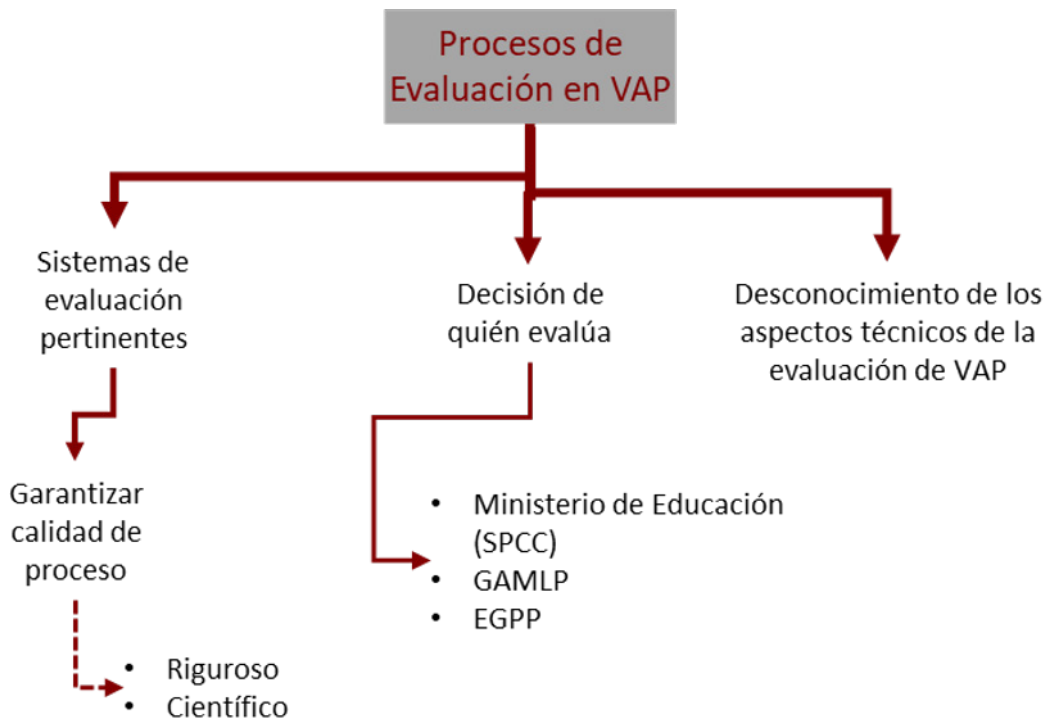
*Otro factor que llama la atención es sobre la evaluación de los aprendizajes previos para validar. Al parecer tuvieron que presentar una monografía, hay que resaltar que el proceso de evaluación que nosotros proponemos es mucho más complejo y completo. (NE4/21-4-18/10).*

En función de toda la información recabada, se construyó el siguiente esquema para sintetizar

la subcategoría Evaluación en procesos de VAP: La información obtenida a partir de las entrevistas, evidencian la brecha existente en el sistema de la Universidad Boliviana respecto a los procesos de VAP, sobre el conocimiento de los actores/decisores involucrados. Se reconoce la existencia de un aprendizaje que va más allá de lo formal; sin embargo, se desconoce la posibilidad de abrir las instituciones de formación y las herramientas que lo permitirían, de forma que se pueda lograr la inclusión de estudiantes no tradicionales y democratizar la educación superior.

**Figura N° 8.18 Esquematización de la subcategoría Evaluación en procesos de VAP**

Fuente: Elaboración propia.



### 8.3. ETAPA C Y D: CUESTIONARIO DE ESTIMACIÓN DIRECTA

Como se explicó anteriormente, a partir de la aplicación del primer cuestionario, en el que se llegó al total de las carreras de ambas universidades, se seleccionó aquellas que cumplieren ciertos criterios, identificando una variable que permitiera seleccionarlas entre las que se aplicó el Cuestionario de estimación

directa; se consideraron las preguntas establecidas a directores o jefes de carrera en el Cuestionario sobre Sondeo de Opinión. Se organizaron tres grupos de preguntas: Grupo P1 P4: relativo al currículum académico, Grupo P2 P3: relativo a la consideración formal y expresa de aplicar el VAP y Grupo P5, P6, P7: relativo a la viabilidad. Esto permitió seleccionar las siguientes carreras de las dos universidades:

**Tabla N° 8.13. Carreras seleccionadas**

*Fuente: Elaboración propia -: Aplicación de la Encuesta de opinión*

UCB	UMSA
Administración de Empresas	Electrónica y Comunicaciones
Comunicación Social	Electricidad
Derecho	Estadística
Diseño Gráfico	Lingüística e Idiomas
Ingeniería de Sistemas	Psicología
Psicopedagogía	

*Se inició trabajando con tres universidades, sin embargo, la EMI no cumplió con las solicitudes de responder el cuestionario, por lo que se definió no considerar estos datos y no han ingresado en el marco del segundo estudio.*

#### 8.3.1. Descripción inicial de los datos

Al tratar las actitudes en el contexto de la TAP, se hace hincapié en que la medición de las categorías y subcategorías, debe permitir establecer si se tiene una actitud favorable sobre el hecho a medir. En este sentido, para establecer una explicación de la actitud de los académicos frente al VAP, la primera componente principal

se ha convertido en una variable dicotómica de quienes están a favor y en contra. Esta conversión se ha efectuado en tres niveles: Para la medición general de la actitud, las categorías y subcategorías correspondientes.

Asimismo, y a consecuencia de los resultados de la aplicación de la encuesta de opinión descrita anteriormente aplicada a directores, se obtuvo un conjunto de 11 carreras de las cuales se identificó a docentes en los registros respectivos de las universidades en estudio. Este listado clasificado sirvió de marco muestral.

**Tabla N° 8.14 Marco muestral de Carreras seleccionadas para la aplicación del cuestionario de estimación directa**

Fuente: Elaboración propia.

UNIVERSIDAD DEL SISTEMA NACIONAL		FACULTAD	CARRERA
1	UCB	FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS	PSICOPEDAGOGÍA
2	UCB	FACULTAD DE INGENIERÍA	INGENIERÍA DE SISTEMAS
3	UCB	FACULTAD DE ARQUITECTURA	DISEÑO GRÁFICO
4	UCB	FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS POLÍTICAS	DERECHO
5	UCB	FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y FINANCIERAS	ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS
6	UCB	FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS	COMUNICACIÓN SOCIAL
7	UMSA	HUMANIDADES	LINGÜÍSTICA E IDIOMAS
8	UMSA	TECNOLOGIA	ELECTRICIDAD Y COMUNICACIONES
9	UMSA	TECNOLOGIA	INGENIERÍA ELÉCTRICA
10	UMSA	HUMANIDADES	PSICOLOGÍA
11	UMSA	PURAS Y NATURALES	ESTADÍSTICA

Nota: Se desecharon la Universidad "Escuela Militar de Ingeniería" y la carrera de Comunicación de la UMSA

Consecuente con este marco, las unidades de observación se definen como los académicos de las carreras seleccionadas.

El diseño muestral está definido por Estratos, donde cada estrato es cada una de las Universidades: Universidad Católica Boliviana-Sede La Paz y Universidad Mayor de San Andrés.

**Tabla N° 8.15. Muestra obtenida**

Fuente: Elaboración propia.

	Frecuencia	Porcentaje
UCB	54	56,8
UMSA	41	43,2
Total	95	100,0

Esta muestra es suficiente para establecer a cada Universidad como Dominio de Estudio<sup>6</sup>

Los resultados generales que se lograron obtener con la aplicación del cuestionario de estimación directa se organizaron inicialmente

presentándolos de manera general por subcategorías y después pasar al análisis por cada una de las subcategorías y sus componentes. A nivel general se pueden observar los primeros resultados en la **tabla 8.16**.

**Tabla N° 8.16 Distribución de académicos por subcategorías según universidad**

Fuente: Elaboración propia

		UCB		UMSA		Total	
		Académicos	%	Académicos	%	Académicos	%
Intención comportamental	En contra	27	50,0%	24	63,2%	51	55,4%
	A favor	27	50,0%	14	36,8%	41	44,6%
	Total	54	100,0%	38	100,0%	92	100,0%
Norma subjetiva	En contra	25	48,1%	17	42,5%	42	45,7%
	A favor	27	51,9%	23	57,5%	50	54,3%
	Total	52	100,0%	40	100,0%	92	100,0%
Creencia de control	En contra	32	60,4%	11	32,4%	43	49,4%
	A favor	21	39,6%	23	67,6%	44	50,6%
	Total	53	100,0%	34	100,0%	87	100,0%

Como puede observarse en la tabla 8.16, las tres subcategorías analizadas presentan comportamientos diferentes. Se observa que en la totalidad de académicos hay una tendencia a equilibrar sus posiciones en contra y a favor de los procesos de VAP. Esto puede deberse al desconocimiento sobre qué es la VAP y cómo se implementa. Los resultados cobran importancia en un análisis más minucioso por subcategorías, componentes y carreras.

En el caso de la Intención Comportamental, que analiza la predisposición a aceptar o no los procesos de VAP, a nivel descriptivo, la diferencia es mínima, pero con una inclinación hacia la no aceptación de los procesos de VAP en general, aunque más equilibrada en la UCB.

La diferencia entre universidades muestra a la UCB con resultados totalmente equilibrados entre favorecer o rechazar estos procesos; en cambio en la UMSA, la diferencia es mucho más clara con una inclinación a estar en contra.

A nivel inferencial, la prueba obtenida ( $\chi^2 = 1,563$ ;  $p = 0,211$ ) demuestra que la opinión de cada universidad es independiente y, por lo tanto, no existe diferencia significativa respecto a la actitud hacia procesos de VAP en la subcategoría Intención Comportamental.

Para la subcategoría de Norma Subjetiva, relacionada con la percepción de los actores sobre cómo creen que personas relevantes y vinculadas a este ámbito podrían opinar,

<sup>6</sup> Un Dominio de Estudio es una subdivisión de la población que posee ciertas características, (geográficas, socio-demográficas, etc.) para la cual se requieren estimaciones por separado

contrariamente a la anterior categoría, la tendencia a estar a favor de la inclusión de procesos de VAP, es más marcada, aunque tampoco de manera significativa. La Chi2 obtenida ( $\chi^2 = 0,283$ ;  $p = 0,594$ ) muestra un relacionamiento entre universidades con tendencias similares, ambas con esta postura a favor, pero de manera muy poco clara. En el análisis descriptivo por universidad, se observa que la UCB tiene resultados muy similares a la anterior categoría manteniendo un equilibrio entre estar en contra y estar a favor; sin embargo, a diferencia de lo que se observa en la categoría de Intención Comportamental, la UMSA, tiene una ligera inclinación a percibir que estas personas podrían estar a favor de los procesos de VAP.

Finalmente, en el caso de la subcategoría de Creencia de Control, vinculada a la percepción de cuánto se considera que los procesos de VAP podrían estar bajo el control y la acción de los encuestados en sus universidades, se observa que inferencialmente sí existe una diferencia entre universidades, la Chi2 ( $\chi^2 = 6,508$ ;  $p = 0,011$ ) muestra que cada universidad tiene un comportamiento distinto. Los encuestados de la UCB perciben que el control de acciones

relacionadas a los procesos de VAP, no están en sus posibilidades, a diferencia de los encuestados de la UMSA, cuya percepción de control se considera dentro de sus posibilidades. Por lo que la pertenencia a una determinada casa superior de estudios no es un factor determinante para pensar en una actitud positiva o negativa hacia la inclusión de procesos de VAP en las universidades. De igual manera, la Chi-cuadrado obtenida en cada uno de los componentes, relacionada con las universidades, muestra que esta tendencia se repite a un nivel más pequeño, sin grandes diferencias. (Probabilidad de rechazar la hipótesis que indica que las subcategorías están asociadas a la universidad, es mayor que 0,05).

Esto debe explicarse más claramente porque resulta contradictorio con las condiciones de la UMSA: dependencia de una estructura institucional muy burocrática, existencia de un sistema de gobernanza basado en la coparticipación igualitaria de toda la comunidad en cualquiera de las decisiones, hacen que el control de cualquier acción deba pasar por muchos niveles de decisión; lo que teóricamente dificultaría la inclusión de cualquier proceso innovador.

**Figura N° 8.19. Comparación general de la tendencia a favor o en contra de cada categoría por universidad**

Fuente: Elaboración propia.



En general (Figura N° 8.19) grafica lo mencionado anteriormente, observando una tendencia a una actitud neutra, ni favorable ni desfavorable a procesos de VAP, exceptuando en la subcategoría de la Creencia de Control, donde la diferencia entre universidades es significativa, tanto desde lo descriptivo como desde lo inferencial.

### 8.3.2. Resultados por componentes de subcategorías y carreras

Una vez obtenidos los porcentajes resultantes, el análisis de los datos se realizó considerando la relación favorable-desfavorable en cuanto a cada una de las subcategorías de investigación cruzando tanto universidad como carrera; asimismo, se consideró la comparación entre universidades para verificar si la subcategoría seleccionada está o no relacionada con la pertenencia de una universidad; es decir, si es

esta pertenencia la que genera la diferencia o no.

#### 8.3.2.1. Subcategoría: Intención Comportamental

En la siguiente tabla se identifican los resultados obtenidos por universidad y los componentes para la subcategoría Intención Comportamental favorable-desfavorable hacia procesos de VAP. Se analizarán las creencias sobre las consecuencias previstas, considerando los sentimientos positivos o negativos sobre estos procesos en relación a sus componentes: apertura hacia procesos de VAP, la concepción de la educación como un derecho, el concepto la viabilidad de evaluación de aprendizajes previos y la factibilidad de contar con los recursos requeridos para la implementación del proceso de VAP.

**Tabla N° 8.17 Distribución de Académicos por Intención Comportamental y sus componentes según Universidad**

Fuente: Elaboración propia -: Aplicación Cuestionario de estimación directa

			Universidad					
			UCB		UMSA		Total	
			Académicos	%	Académicos	%	Académicos	%
APERTURA VAP	HACIA	En contra	25	46,3%	21	51,2%	46	48,4%
		A favor	29	53,7%	20	48,8%	49	51,6%
		Total	54	100,0%	41	100,0%	95	100,0%
EDUCACIÓN UN DERECHO	COMO	En contra	26	48,1%	22	55,0%	48	51,1%
		A favor	28	51,9%	18	45,0%	46	48,9%
		Total	54	100,0%	40	100,0%	94	100,0%
VIABILIDAD EVALUACION	DE LA	En contra	22	40,7%	21	52,5%	43	45,7%
		A favor	32	59,3%	19	47,5%	51	54,3%
		Total	54	100,0%	40	100,0%	94	100,0%
FACTIBILIDAD RECURSOS	DE	En contra	24	44,4%	20	50,0%	44	46,8%
		A favor	30	55,6%	20	50,0%	50	53,2%
		Total	54	100,0%	40	100,0%	94	100,0%
INTENCION COMPARTAMENTAL		En contra	27	50,0%	24	63,2%	51	55,4%
		A favor	27	50,0%	14	36,8%	41	44,6%
		Total	54	100,0%	38	100,0%	92	100,0%



Haciendo un análisis entre las dos universidades respecto a la Intención Comportamental, se observa que la UCB presenta un equilibrio absoluto entre favorable y desfavorable en la subcategoría a nivel general. En cambio, en la UMSA, existe una tendencia claramente desfavorable hacia procesos de VAP.

Ahora, en el análisis por componentes, se observa que la UCB tiene una Intención Comportamental ligeramente más favorable en cuanto a Apertura para realizar o incluir procesos de VAP, así como una tendencia poco significativa hacia lo favorable en las subcategorías de Educación como un Derecho y la creencia de Factibilidad respecto a contar con los Recursos Técnicos y Económicos que posibiliten introducir procesos de VAP. La viabilidad de los procesos de Evaluación presenta una disposición hacia lo favorable a nivel descriptivo.

Se observa, que en el componente de Evaluación hay una diferencia relativa entre universidades, ya que la UCB responde con actitud más positiva hacia la posibilidad de evaluar aprendizajes previos; en cambio la UMSA mantiene respuestas más neutras.

Sin embargo, a nivel inferencial, se observa que ninguno de los componentes presenta una diferencia significativa según el análisis realizado con Chi<sup>2</sup>, confirmando una tendencia hacia respuestas muy similares entre ambas universidades, respuestas que muestran equilibrio entre la postura hacia favorecer procesos de VAP, como hacia estar en contra de los mismos. El nivel de significancia inferencial puede observarse en la **Tabla N° 8.18**.

**Tabla N° 8.18 Resultados del análisis de Chi<sup>2</sup> en los componentes de la subcategoría de Intención Comportamental**

Fuente: Elaboración propia -: Aplicación Cuestionario de estimación directa

COMPONENTE	RESULTADOS PARA 1 GRADO DE LIBERTAD	OBSERVACIONES
APERTURA	Chi-cuadrado Sig.	0,226 0,634 UCB y UMSA tienen valores independientes
DERECHO	Chi-cuadrado Sig.	0,432 0,511 UCB y UMSA tienen valores independientes
EVALUACION	Chi-cuadrado Sig.	1,280 0,258 UCB y UMSA tienen valores independientes
RECURSOS	Chi-cuadrado Sig.	0,285 0,594 UCB y UMSA tienen valores independientes

En esta tabla se pueden observar los resultados del análisis inferencial en cada componente de

la subcategoría de Intención Comportamental. En general, puede afirmarse que, en todos

ellos, se rechaza la hipótesis de independencia entre universidades; ello quiere decir, que el comportamiento de la variable en ambas instituciones no está relacionado a la pertenencia de los académicos que respondieron con sus respectivas universidades y las leves diferencias que ambas universidades presentan no son significativas.

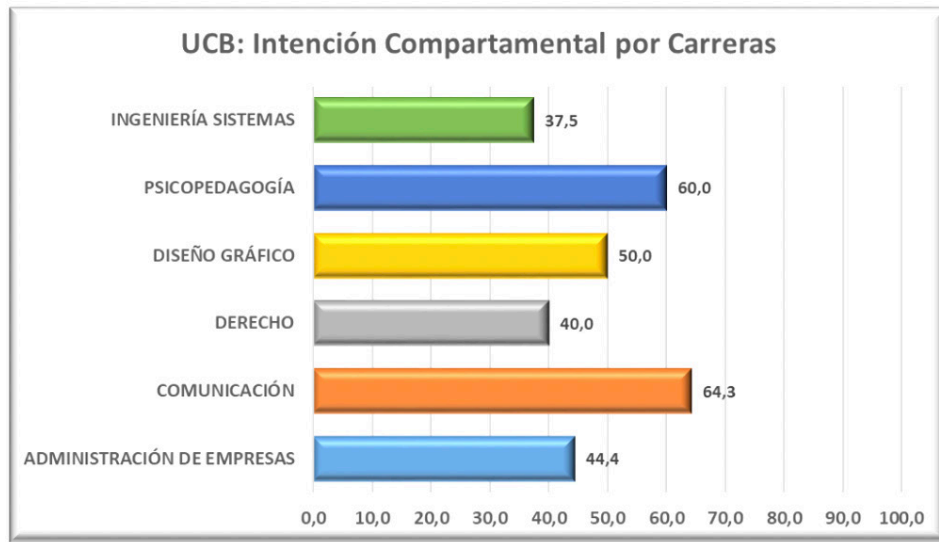
Al realizar un análisis más pormenorizado y entrar a la comparación por carreras, es posible encontrar mayores diferencias. Para ello, se

realizará este análisis con detalle a partir de la siguiente tabla y gráficos, considerando únicamente la tendencia hacia favorecer los procesos de VAP en cada universidad participante:

En el caso de la UCB, la encuesta de opinión muestra en la figura 8.20 los puntajes generales para la subcategoría Intención Comportamental, utilizando únicamente los puntajes a favor. Las diferencias comienzan a

**Figura N° 8.20 Resultados de la subcategoría Intención Comportamental por carreras en la UCB**

Fuente: Elaboración propia -: Aplicación Cuestionario de estimación directa



cobrar más importancia.

Se observa que la Intención Comportamental en las carreras de la UCB tiene dos que sobresalen de manera positiva: Comunicación con 64% y Psicopedagogía con 60%. La carrera que menor Intención Comportamental presenta es la carrera de Ingeniería de Sistemas con 37,5%. Las carreras de Derecho, Administración de Empresas y Diseño Gráfico

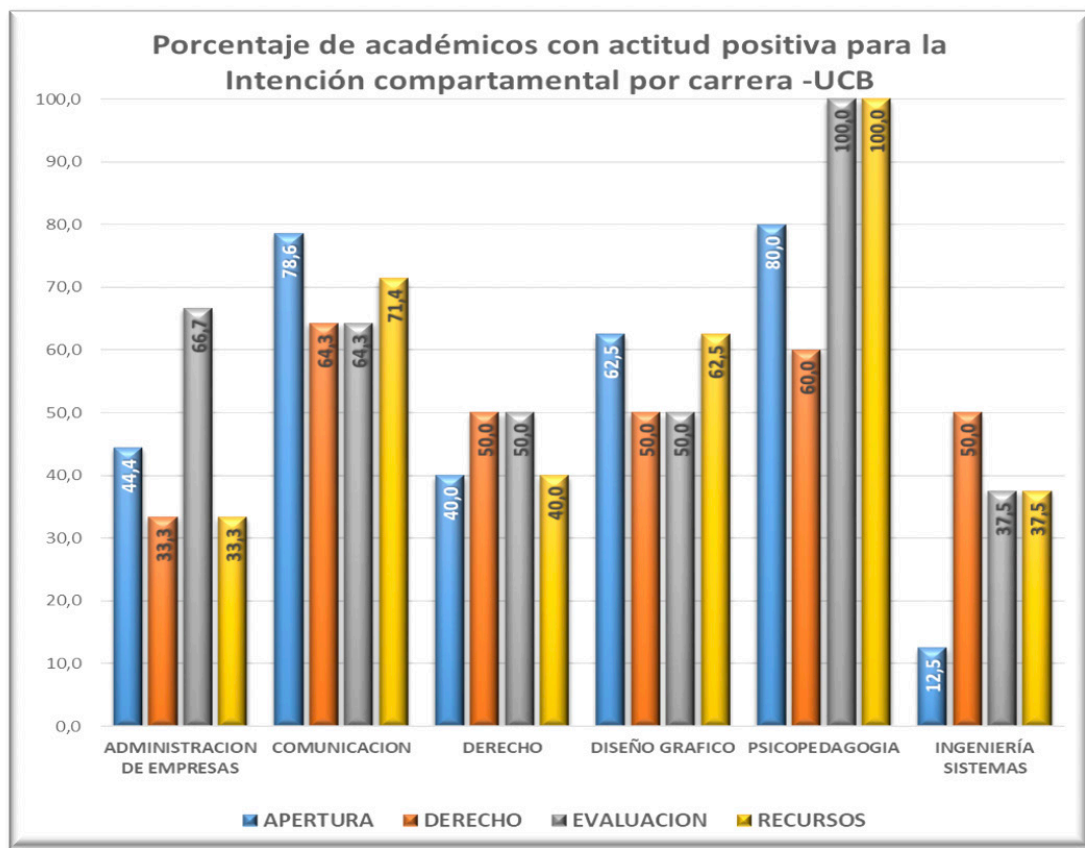
presentan una tendencia intermedia.

Ahorabien, se ingresará aún más profundamente en el análisis y se observará los resultados por carreras y componentes de cada universidad, para tener una visión más detallada y profunda respecto a estos puntajes.

Por esto, el siguiente gráfico presenta una descripción por componentes y por carreras en la UCB.

**Figura N° 8.21. Resultados de los componentes de la subcategoría Intención Comportamental por carreras en la UCB**

Fuente: Elaboración propia -: Aplicación Cuestionario de estimación directa



Analizando cada uno de los componentes, puede percibirse que, para el componente de Apertura, Ingeniería de Sistemas presenta un puntaje muy bajo 12,5%, respecto a las otras carreras, particularmente en relación con Comunicación con 78,6% y Psicopedagogía con 80,0%. En el caso del componente de Derecho, todas las carreras tienen una aceptación, digamos, intermedia entre los rangos de 33,3% y 64,3%, siendo la mayor la de la carrera de Comunicación y la menor la de Administración

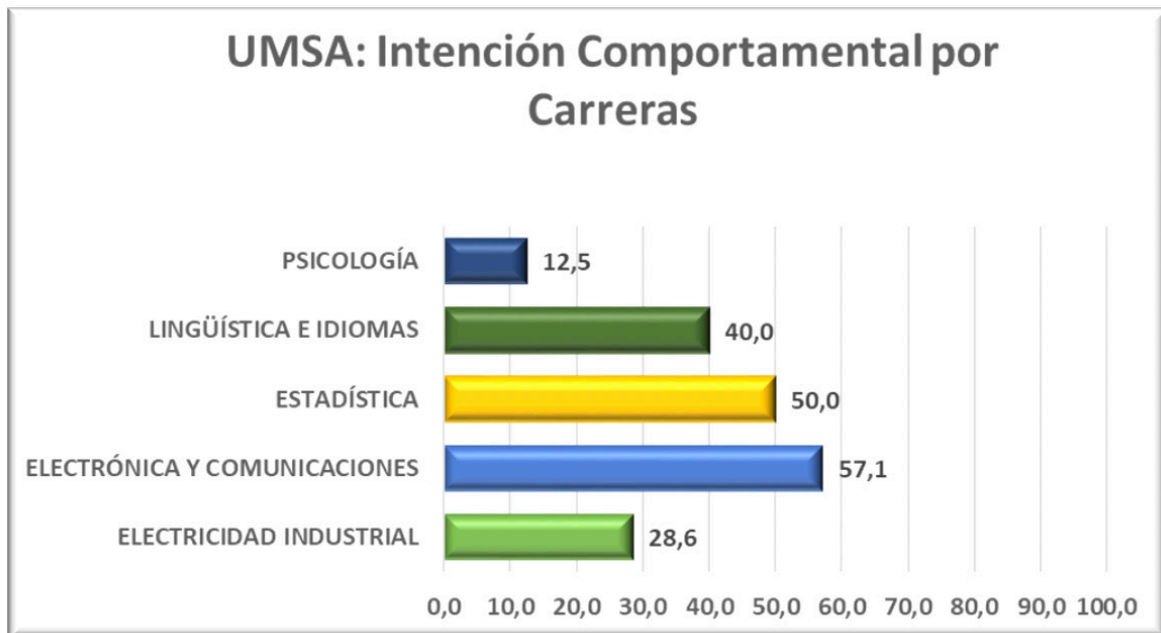
de Empresas. Para el componente vinculado a la factibilidad para aplicar procesos de Evaluación, las diferencias son mucho más claras con Psicopedagogía con un 100,0% e Ingeniería de Sistemas con 37,5%, Administración de Empresas, Comunicación, Derecho y Diseño Gráfico, tienen puntajes similares que oscilan entre el 67,7% y el 50,0%. Finalmente, para el componente de viabilidad de utilización de Recursos, sobresale también significativamente la carrera de Psicopedagogía con 100,0% de

respuesta positivas, el menor puntaje lo tiene la carrera de Ingeniería de Sistemas con 37,5%. Las carreras de Administración de Empresas 67,7% y Comunicación con 64,3% tienen una propensión más positiva que la carrera de Derecho y Diseño Gráfico, ambas con 50,0%.

Estos diferentes resultados pueden explicarse por las características de cada carrera. En el caso de Psicopedagogía y Comunicación, cruzando con los resultados de la encuesta de opinión se observa que tienen más consolidado su currículo por competencias.

**Figura N° 8.22 Resultados de la subcategoría Intención Comportamental por carreras en la UMSA**

Fuente: Elaboración propia -: Aplicación Cuestionario de estimación directa

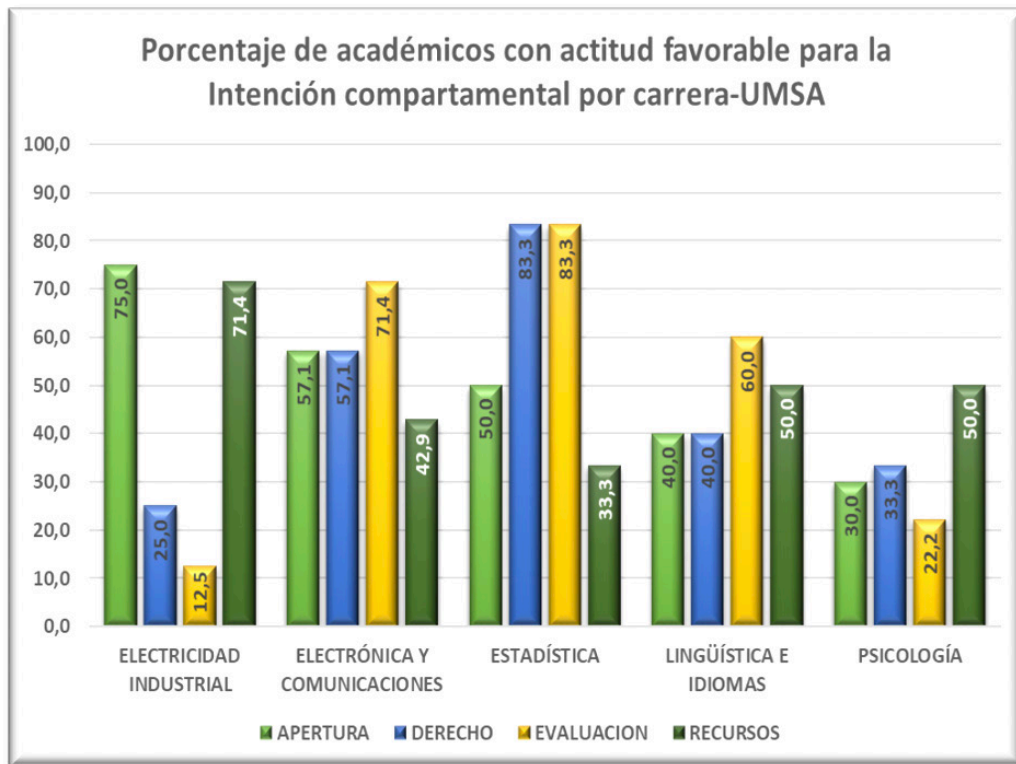


En el caso de la UMSA, aunque no de manera significativa, existe una propensión a que la valoración se incline más hacia lo desfavorable en todos los componentes, este es el factor que en el momento del análisis general de la subcategoría tiende a equilibrar ambas posiciones. En el caso de la UMSA, se observa que la carrera que mayor Intención Comportamental presenta es la de

Electrónica y Comunicaciones con 57,1% y la menor la de Psicología con 12,5%. Sin embargo, pese a la diferencia, ninguna de las carreras tiene una predisposición importante. El análisis por componentes permitirá comprender mejor el comportamiento de esta universidad. Por ello, a continuación, se presenta este análisis.

**Figura N° 8.23 Resultados de los componentes de la subcategoría Intención Comportamental por carreras en la UMSA**

Fuente: Elaboración propia -: Aplicación Cuestionario de estimación directa



En el componente de Apertura, la carrera que sobresale es la de Electricidad Industrial con 75,0%, la que menor puntaje presenta es la de Psicología con 30,0%; las otras carreras oscilan entre 57,1% y 40,0%, diferencias poco significativas. En el caso del componente de Derecho, las diferencias son mayores, siendo que la carrera de Estadística llega a un 83,3%, el mayor puntaje, y la carrera de Electricidad Industrial con 25,0%; las otras carreras presentan puntajes de 57,1% y 33,3%, que no resultan relevantes. Para el componente de factibilidad de procesos de evaluación aplicados al VAP, se observan diferencias aún mayores, como el caso de la carrera de Estadística con 83,3% con

el mayor puntaje y la carrera de Electricidad Industrial con 12,5% como el menor, las carreras de Electrónica y Comunicaciones y la de Lingüística e Idiomas presentan porcentajes también positivos de 71,4% y 60,0% respectivamente, el porcentaje obtenido por la carrera de Psicología se presenta más aproximado a la carrera de Electricidad Industrial con 22,2%. Finalmente, para el componente vinculado a la viabilidad de contar con los recursos necesarios para implementar procesos de VAP, los resultados muestran que la carrera de Estadística que tenía mejores puntajes en los anteriores componentes, en este caso, presenta el porcentaje más bajo de 33,3% y es

nuevamente la carrera de Electricidad Industrial la que obtiene un porcentaje mayor 71,4%, las otras carreras están entre 42,9% y 50,0%, lo que muestra diferencias poco evidentes.

### 8.3.2.2. Norma subjetiva

La subcategoría de Norma Subjetiva considera la percepción de los académicos que respondieron respecto a si ciertas poblaciones estarían más o menos en contra de procesos de VAP. En concreto, se evalúa cómo creen

que las autoridades universitarias, los docentes de una determinada carrera, sus estudiantes, la institución en general, los profesionales del área y la sociedad en general estarían a favor o en contra de incluir procesos de VAP en la universidad, lo que implicaría no solo la acreditación de los aprendizajes previos, sino la certificación y la inclusión de las personas que accedan a este tipo de ingreso, como estudiantes de la carrera en distintos niveles de formación, en función de su experiencia laboral.

**Tabla N° 8.19 Distribución de Académicos por Norma Subjetiva y sus componentes según Universidad**

Fuente: Elaboración propia -: Aplicación Cuestionario de estimación directa

		Universidad					
		UCB		UMSA		Total	
		Académicos	%	Académicos	%	Académicos	%
AUTORIDADES	En contra	37	69,8%	15	37,5%	52	55,9%
	A favor	16	30,2%	25	62,5%	41	44,1%
	Total	53	100,0%	40	100,0%	93	100,0%
DOCENTES	En contra	22	40,7%	21	51,2%	43	45,3%
	A favor	32	59,3%	20	48,8%	52	54,7%
	Total	54	100,0%	41	100,0%	95	100,0%
ESTUDIANTES	En contra	24	44,4%	14	34,1%	38	40,0%
	A favor	30	55,6%	27	65,9%	57	60,0%
	Total	54	100,0%	41	100,0%	95	100,0%
INSTITUCIÓN	En contra	17	32,1%	26	65,0%	43	46,2%
	A favor	36	67,9%	14	35,0%	50	53,8%
	Total	53	100,0%	40	100,0%	93	100,0%
PROFESIONALES	En contra	23	42,6%	27	65,9%	50	52,6%
	A favor	31	57,4%	14	34,1%	45	47,4%
	Total	54	100,0%	41	100,0%	95	100,0%
SOCIEDAD	En contra	23	42,6%	14	34,1%	37	38,9%
	A favor	31	57,4%	27	65,9%	58	61,1%
	Total	54	100,0%	41	100,0%	95	100,0%

Haciendo un análisis entre las dos universidades respecto a la norma subjetiva, se observa porcentajes ligeramente superiores de la UMSA respecto a la UCB en cuanto a una tendencia a la aceptación de procesos de VAP; sin embargo, tanto en lo descriptivo como en lo inferencial, la diferencia es mínima y los porcentajes de ambas universidades muestra una tendencia muy neutra. Inferencialmente, las diferencias no son significativas, obteniendo una Chi2

(Chi2 = 0,283; p = 0,594) que muestra que las diferencias entre resultados no dependen de las universidades, por lo menos no a nivel general de la subcategoría.

Cuando se realiza un análisis por componente, hay diferencias a resaltar, especialmente en algunos de ellos:

**Tabla N° 8.20 Resultados del análisis de Chi2 en los componentes de la subcategoría de Norma Subjetiva**

Fuente: Elaboración propia -: Aplicación Cuestionario de estimación directa

COMPONENTE	RESULTADOS PARA 1 GRADO DE LIBERTAD		OBSERVACIONES
AUTORIDADES	Chi-cuadrado Sig.	9,655 0,002	UCB y UMSA tienen valores dependientes
DOCENTES	Chi-cuadrado Sig.	1,033 0,309	UCB y UMSA tienen valores independientes
ESTUDIANTES	Chi-cuadrado Sig.	1,030 0,310	UCB y UMSA tienen valores independientes
INSTITUCIÓN	Chi-cuadrado Sig.	9,941 0,002	UCB y UMSA tienen valores dependientes
PROFESIONALES	Chi-cuadrado Sig.	5,058 0,025	UCB y UMSA tienen valores dependientes
SOCIEDAD	Chi-cuadrado Sig.	0,699 0,403	UCB y UMSA tienen valores independientes

Se observa una diferencia significativa entre universidades para Autoridades, Institución y Profesionales. En el caso del componente Autoridades, la tendencia es mucho más favorable en la UMSA que en la UCB; para los componentes de Institución y Profesionales, los resultados se presentan inversos, más favorables en la UCB que en la UMSA. Esto puede

comprenderse desde las características propias de cada institución. Las autoridades académicas y potencialmente vinculadas a procesos de VAP en la UCB, son altamente ortodoxas según se observó en las entrevistas; sin embargo, la institución como tal tiene mayor autonomía y podría desarrollar estos procesos; asimismo, el conocimiento de profesionales empíricos en las

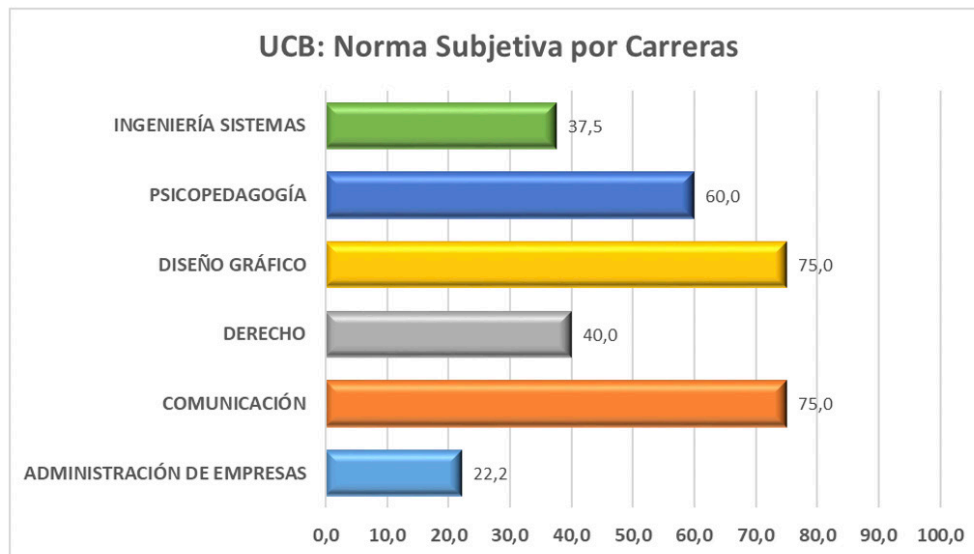
diferentes áreas muestra que éstos podrían estar interesados en sumarse a procesos de VAP. Por el contrario, en la UMSA, los académicos perciben a sus autoridades más flexibles para admitir estos procesos, pero es la institución la que, por su idiosincrasia, dificultaría muchísimo este tipo de admisión; de igual manera, la experiencia que tienen con situaciones anteriores como con los profesionales titulados en bibliotecología que negaron la posibilidad de VAP cuando

se dio la oportunidad, podría explicar que la norma subjetiva respecto a esta población es desfavorable a estos procesos.

Este análisis entrará en mayor detalle a partir de los siguientes gráficos y considerando únicamente la tendencia hacia favorecer los procesos de VAP en cada universidad participante y considerando también los resultados por carrera:

**Figura N° 8.24 Resultados de la subcategoría Norma Subjetiva por carreras en la UCB**

Fuente: Elaboración propia -: Aplicación Cuestionario de estimación directa



En la Figura N° 8.24 destacan de manera importante las carreras de Diseño Gráfico y de Comunicación, áreas que, en general, valoran la experiencia empírica y en las cuales existen muchos empíricos reconocidos en cada una de las disciplinas, por lo que se explica que la percepción general de cómo podrían acoger estas carreras a estudiantes no tradicionales que lleguen con esta experiencia, es bastante aceptada. En el caso de Psicopedagogía, la Norma Subjetiva alcanza un porcentaje de 60, lo que es importante, también y permitirá un análisis más profundo en la siguiente figura.

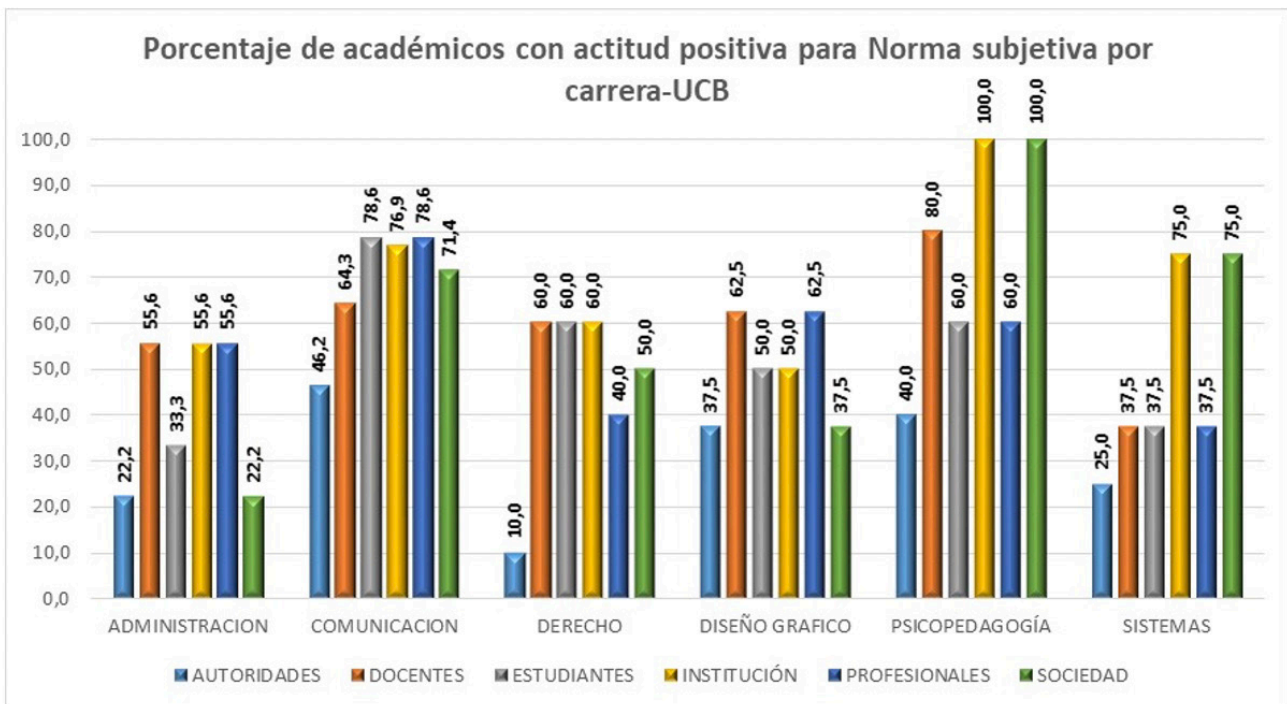
La carrera que llama la atención por lo bajo del resultado obtenido es la de Administración de Empresas, la cual podría también tener empíricos con una trayectoria importante en el mercado laboral, pero desde este análisis, el reconocimiento de estas personas para que continúen estudios universitarios no es importante.

En la siguiente figura, se observa con mayor detalle cómo cada una de las carreras presenta mayores o menores discrepancias en cuanto a los distintos actores considerados en el análisis.



**Figura N° 8.25 Resultados de los componentes de la subcategoría Norma Subjetiva por carreras en la UCB**

Fuente: Elaboración propia -: Aplicación Cuestionario de estimación directa

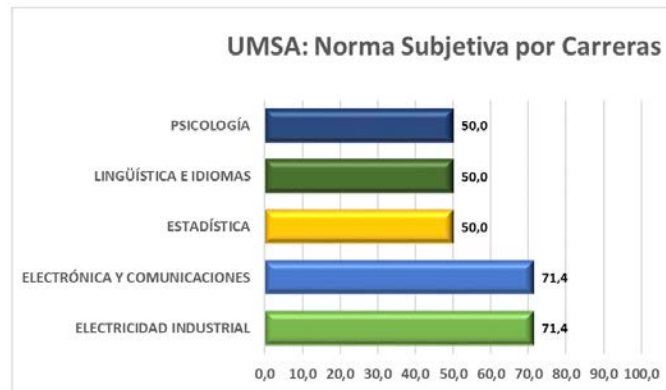


Se observa que las carreras que sobresalían en un análisis general, profundizando en los actores cuya opinión sería válida para pensar en incluir procesos de VAP, presentan importantes diferencias. Tal es el caso de la carrera de Comunicación que sobresalía de manera significativa antes, pero que, haciendo un análisis más profundo, se encuentra que se percibe mayor resistencia de parte de las autoridades para favorecer procesos de VAP, los docentes se perciben con una opinión favorable, pero no tanto como en el caso de estudiantes, institución, profesionales en ejercicio y la sociedad en su conjunto a quienes se percibe tendrían una actitud positiva para la inclusión de estas poblaciones de experiencia empírica en itinerarios de formación universitaria. En el

caso de la carrera de Diseño Gráfico, hay una opinión favorable hacia procesos de VAP de parte de docentes y profesionales, pero en el caso de Autoridades y Sociedad, la tendencia es más bien desfavorable. Para la carrera de Psicopedagogía, la percepción respecto a las autoridades es la más baja, dando fuerza a la explicación desarrollada anteriormente; pero la posibilidad de aceptación de parte de la institución y de la sociedad es absolutamente significativa con el 100% y para los docentes de 80%; esto muestra que, en esta carrera, la Universidad estaría dispuesta a abrir sus puertas a profesionales empíricos y que se percibe una aceptación de parte de la sociedad para que esto ocurra.

**Figura N° 8.26 Resultados de la subcategoría Norma Subjetiva por carreras en la UMSA**

Fuente: Elaboración propia -: Aplicación Cuestionario de estimación directa

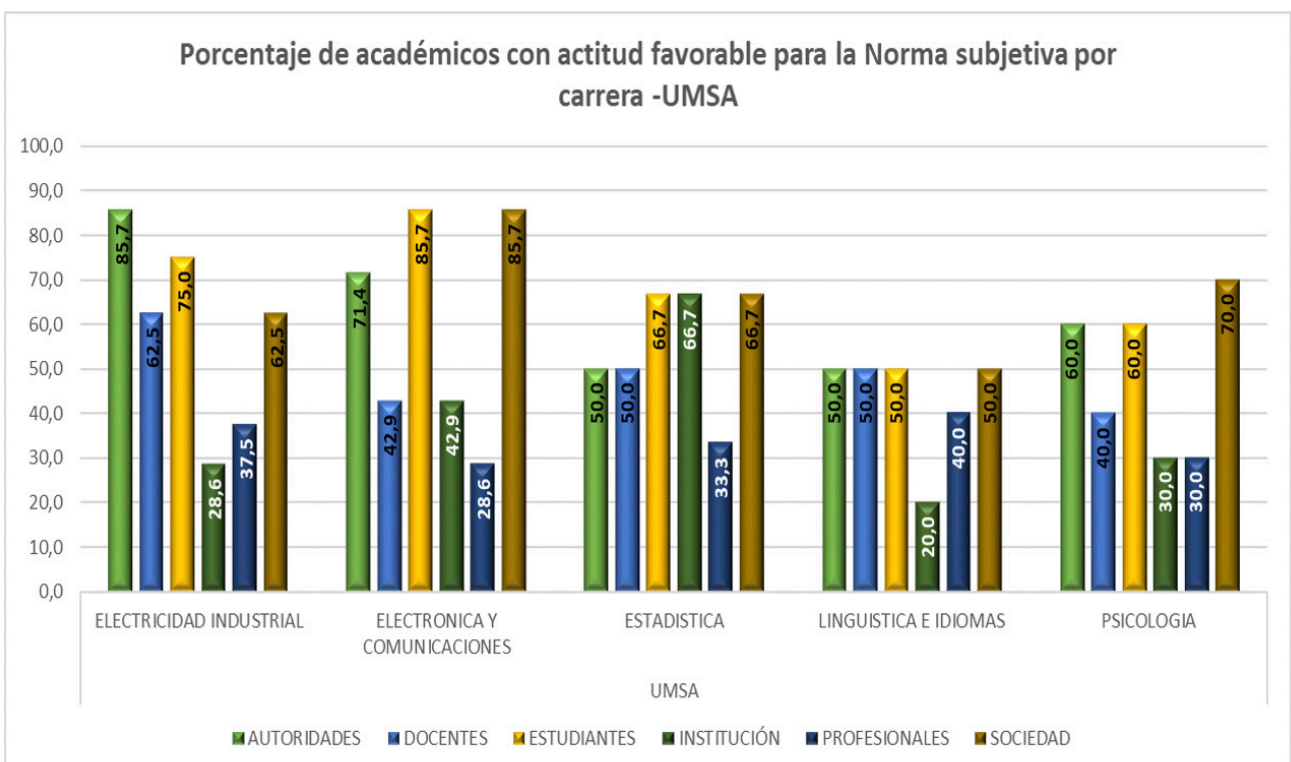


En el caso de la UMSA, las carreras que sobresalen con actitudes positivas desde la percepción de lo que ciertas poblaciones podrían opinar al respecto son las de Electrónica

y Comunicaciones y Electricidad Industrial. Las otras carreras muestran neutralidad al respecto. Sin embargo, en un análisis más detallado por componentes, se puede observar lo siguiente:

**Figura N° 8.27 Resultados de los componentes de la subcategoría Norma Subjetiva por carreras en la UMSA**

Fuente: Elaboración propia -: Aplicación Cuestionario de estimación directa



En el caso de la carrera de Electricidad Industrial, sobresale de manera muy clara, la percepción sobre las autoridades y su posibilidad de aceptar procesos de VAP, igual en el caso de estudiantes, y en menor medida, la sociedad. Sin embargo, la percepción de cómo podría aceptar la institución estos procesos, es muy negativa, así como la de los profesionales en ejercicio. En el caso de la carrera de Electrónica y Comunicaciones, la percepción de, tanto la sociedad como los estudiantes y en menor medida las autoridades, es muy positiva; sin embargo, la de profesionales es muy baja, así como la de docentes y de la institución.

Estos resultados son muy relevantes en el momento de pensar con quiénes se debería comenzar o tener en cuenta con mayor énfasis para trabajar en la sensibilización hacia estos procesos.

### 8.3.2.3. Creencia de control

Esta subcategoría contempla la percepción que tienen los académicos encuestados respecto a sus posibilidades de controlar factores

vinculados a la inclusión de procesos de VAP en las universidades. Específicamente se refiere a controlar los factores de la Apertura de los actores involucrados, las posibilidades y recursos de Evaluación, la Normativa que permitiría o no incluir procesos de VAP y los recursos necesarios para esta inclusión, particularmente recursos económicos y humanos.

En la subcategoría de Creencia de Control, la significancia obtenida en la prueba de CHI2 ( $\chi^2 = 6,508$ ;  $p = 0,011$ ) muestra la diferencia entre las dos universidades. En el caso de la UCB, hacia una tendencia desfavorable y en el caso de la UMSA, hacia una aceptación de procesos de VAP. Esto se reafirma especialmente en el componente de la percepción del control de los recursos necesarios para aplicar procesos de VAP, ya que la UMSA tiene facilidad de manejo de fondos, dada su característica de universidad pública, por lo que podría contar con el financiamiento requerido, a diferencia de la UCB, que debe autogestionar sus recursos.

**Tabla N° 8.21 Distribución de Académicos por Creencia de Control y sus componentes según Universidad**

Fuente: Elaboración propia -: Aplicación Cuestionario de estimación directa

		UCB		Universidad UMSA		Total	
		Académicos	%	Académicos	%	Académicos	%
APERTURA	En contra	29	54,7%	14	40,0%	43	48,9%
	A favor	24	45,3%	21	60,0%	45	51,1%
	Total	53	100,0%	35	100,0%	88	100,0%
EVALUACIÓN	En contra	20	37,0%	13	32,5%	33	35,1%
	A favor	34	63,0%	27	67,5%	61	64,9%
	Total	54	100,0%	40	100,0%	94	100,0%
NORMATIVA	En contra	17	31,5%	9	22,0%	26	27,4%
	A favor	37	68,5%	32	78,0%	69	72,6%
	Total	54	100,0%	41	100,0%	95	100,0%
RECURSOS	En contra	35	66,0%	12	31,6%	47	51,6%
	A favor	18	34,0%	26	68,4%	44	48,4%
	Total	53	100,0%	38	100,0%	91	100,0%

En un análisis más detallado, se observa, como se había mencionado antes, que el componente de Recursos es el más sobresaliente; sin embargo, aunque no exista diferencia, también es relevante el componente de control sobre la normativa, que, aunque no presenta diferencias entre universidades, muestra que ambas destacan por favorecer procesos de VAP, en mayor medida en la UMSA que en la UCB. De igual manera, aunque menos relevante, se observa una tendencia, desde el análisis descriptivo, a favorecer procesos de VAP en ambas universidades en el componente de Evaluación, lo que muestra que estos procesos no se perciben como inalcanzables por los

académicos encuestados. En el componente de Apertura, la tendencia es más favorable en la UMSA que en la UCB, con una diferencia de 15 puntos, lo que denota la percepción que tienen los académicos de la universidad pública respecto a concientizar a su comunidad sobre la posibilidad de incluir procesos de VAP como modalidad de admisión.

A nivel inferencial, estos resultados pueden observarse con mayor certeza, puesto que el componente de Recursos es significativamente diferente entre estas universidades, en contraste con los otros que presentan tendencias similares.

**Tabla N° 8.22 Resultados del análisis de Chi<sup>2</sup> en los componentes de la subcategoría de Creencia de Control**

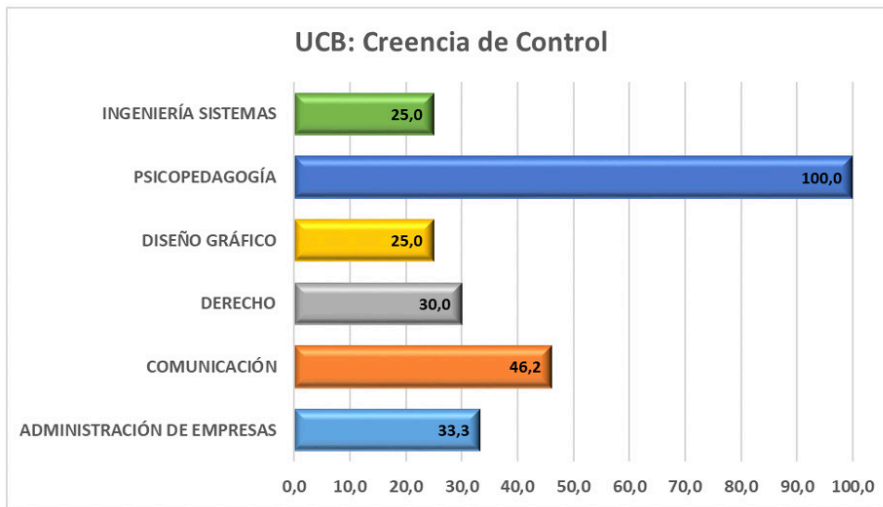
Fuente: Elaboración propia -: Aplicación Cuestionario de estimación directa

COMPONENTE	RESULTADOS PARA 1 GRADO DE LIBERTAD		OBSERVACIONES			
APERTURA	Chi-cuadrado	1,827	UCB y UMSA	tienen	valores	
	Sig.	0,176	independientes			
EVALUACIÓN	Chi-cuadrado	0,208	UCB y UMSA	tienen	valores	
	Sig.	0,649	independientes			
NORMATIVA	Chi-cuadrado	1,065	UCB y UMSA	tienen	valores	
	Sig.	0,302	independientes			
RECURSOS	Chi-cuadrado	10,523	UCB y UMSA	tienen	valores	
	Sig.	0,001	dependientes			

En el análisis más detallado por carrera, se puede observar lo siguiente:

**Figura N° 8.28. Resultados de la subcategoría Creencia de Control por carreras en la UCB**

Fuente: Elaboración propia -: Aplicación Cuestionario de estimación directa

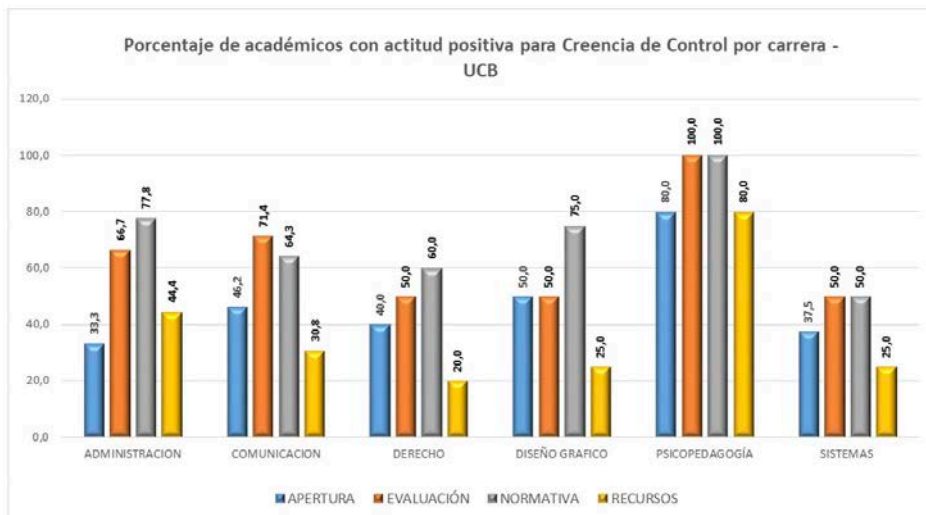


Llama la atención en este análisis que la carrera de Psicopedagogía presenta respuestas del 100% a favor de procesos de VAP en cuanto a control sobre los diferentes componentes. En cambio, las otras carreras denotan una

percepción de control muy baja. En el análisis más detallado, componente por componente, se observa en la siguiente figura las diferencias y similitudes por carrera: En la **Figura N° 8.29,**

**Figura N° 8.28. Resultados de la subcategoría Creencia de Control por carreras en la UCB**

Fuente: Elaboración propia -: Aplicación Cuestionario de estimación directa

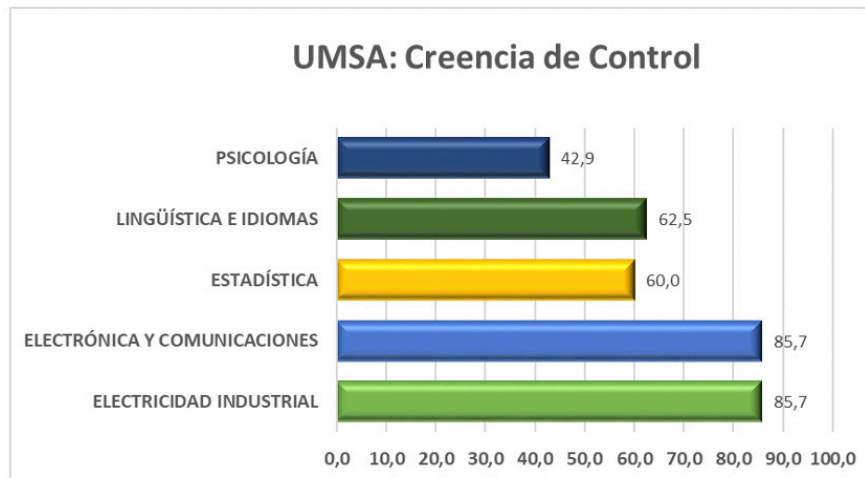


se observa cómo la carrera de Psicopedagogía sobresale especialmente en los componentes de evaluación y normativa, en menor grado en apertura y recursos, aunque también con puntajes significativos. Otra carrera que llama la atención es la de Administración de Empresas que tiene puntuaciones elevadas en cuanto al componente de Normativa y, en menor grado en el de Evaluación.

En general, en 4 de 6 carreras, la percepción de control sobre la Normativa es elevado respecto a otros componentes y el componente que en general presenta menores puntuaciones es el de Recursos. Nuevamente, esto puede explicarse por la característica de autosostenibilidad y el desconocimiento de cuáles serían los costes de implementación de procesos de VAP.

**Figura N° 8.30 Resultados de la subcategoría Creencia de Control por carreras en la UMSA**

Fuente: Elaboración propia -: Aplicación Cuestionario de estimación directa



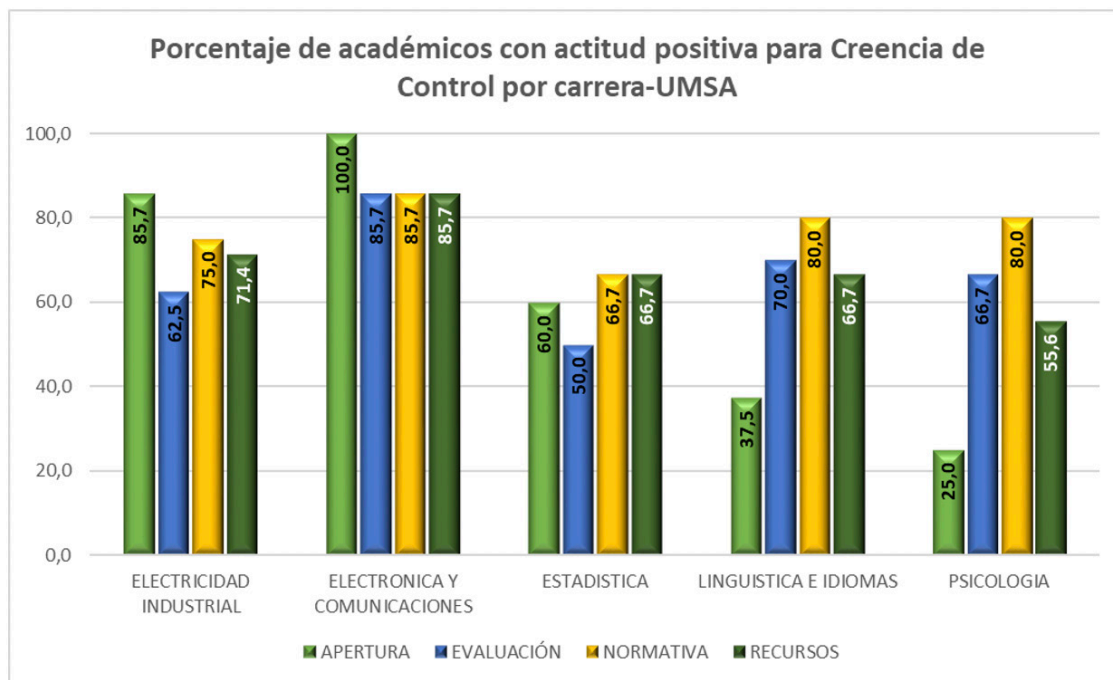
En el caso de la UMSA, nuevamente, las carreras que resaltan son las de Electrónica y Comunicaciones y Electricidad Industrial. El grado de aceptación general respecto a poder controlar aquellos factores vinculados a la inclusión de procesos de VAP es altamente positiva. En las carreras de Lingüística e Idiomas y Estadística, la percepción de control es menor,

pero igualmente a favor de estos procesos y Psicología no presenta una actitud favorable.

En el análisis más detallado, evaluando componente por componente, se observa en la siguiente figura las diferencias y similitudes por carrera:

**Figura N° 8.31 Resultados de los componentes de la subcategoría Creencia de Control por carreras en la UMSA**

Fuente: Elaboración propia -: Aplicación Cuestionario de estimación directa



La percepción de controlar la Apertura de los miembros de la universidad para introducir procesos de VAP es totalmente favorable en la carrera de Electrónica y Comunicaciones; asimismo es muy favorable en la carrera de Electricidad Industrial. Ya en la carrera de Estadística va bajando y se constituye en muy poco favorable en las carreras de Lingüística e Idiomas y Psicología. Otro componente que es relativamente alto en todas las carreras es el de Normativa. Asimismo, el componente de Evaluación también se observa positivo, aunque en menor medida y las fluctuaciones son muy grandes entre carrera y carrera.

#### **8.4. ETAPA E: TRIANGULACIÓN DE DATOS CUANTITATIVOS Y CUALITATIVOS**

Inicialmente se clarificará qué se entiende por este concepto. La triangulación es una estrategia metodológica que tiene por objetivo contrastar

informaciones obtenidas de distintas maneras, de forma tal que cobren validez y relevancia, al analizar cada información desde diferentes perspectivas: informaciones que devienen de diferentes instrumentos, fuentes, investigadores, ambientes u otros. Esto permite minimizar las debilidades de algunos factores como la subjetividad de las técnicas utilizadas y visibilizar aún más las fortalezas de la información obtenida (Benavides y Gómez-Restrepo, 2005).

La triangulación es especialmente valiosa cuando se la aplica a diseños mixtos en los que confluyen métodos cuantitativos y métodos cualitativos como en el presente estudio. Ella permite correlacionar, corroborar o confirmar la información obtenida a través de las diferentes estrategias y técnicas utilizadas con el fin de lograr la integración y así obtener consistencia, tendencias, patrones, contradicciones, ausencias y otros (Pereira, 2011). En este tipo de estudios mixtos, la triangulación metodológica permite que la información,

más que fortalecer un dato, se aproxime al fenómeno de estudio desde diferentes aproximaciones.

La triangulación es una herramienta enriquecedora que le confiere a un estudio rigor, profundidad, complejidad y permite dar grados variables de consistencia a los hallazgos (3). A la vez permite reducir sesgos y aumentar la comprensión de un fenómeno (Benavides y Gómez-Restrepo, 2005, pág. 123).

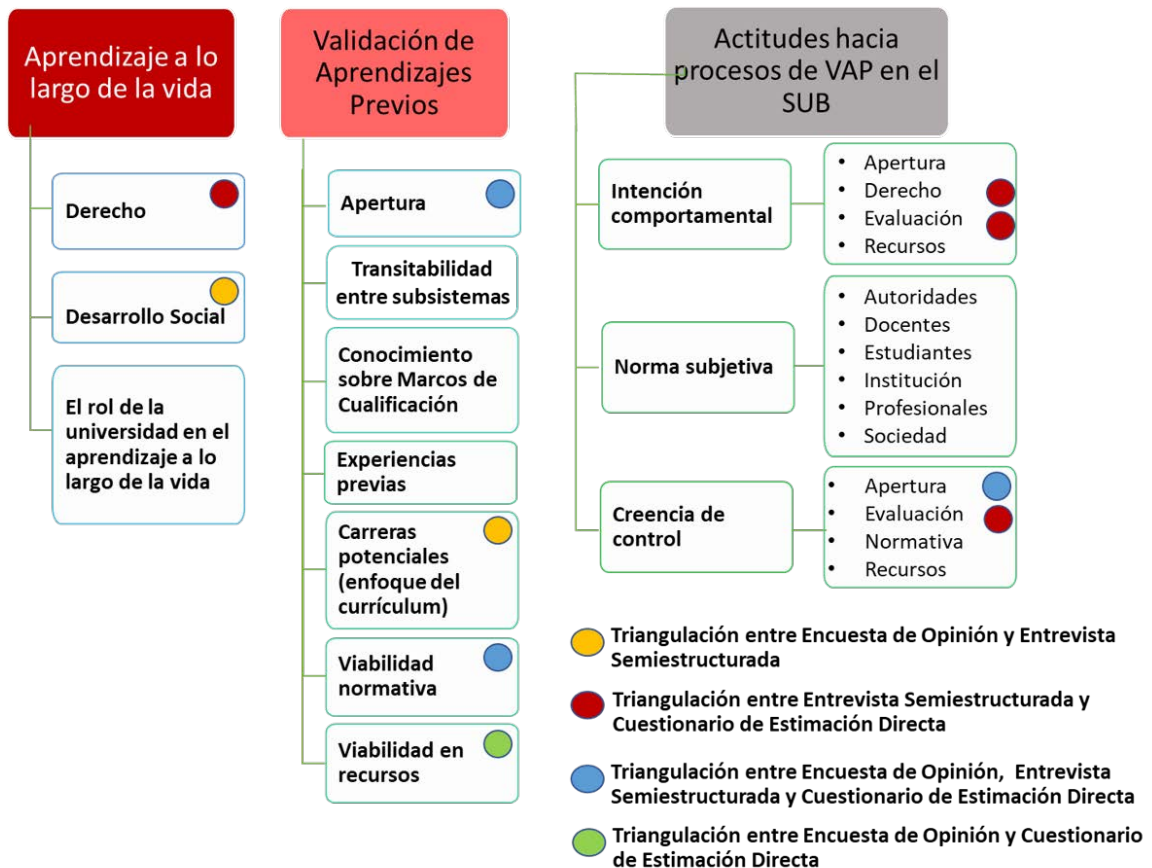
Generalmente, para triangular los aspectos elegidos en una investigación y cruzar la información recabada, se los organiza en matrices de doble entrada que permiten comparar la información. Cuando los hallazgos se corroboran entre sí, el dato cobra fuerza y si son más

bien disímiles, se abren posibilidades de interpretación y comprensión, además de, en algunos casos, visibilizar la necesidad de ampliar el relevamiento de información obtenida (Benavides y Gómez-Restrepo, 2005; Sajama, 2018). Se trata de la integración metodológica desde la consideración de la realidad como un continuum que requiere, para ser comprendido, una visión tanto interpretativa como positivista de un fenómeno, lo que permite una comprensión más cabal de una realidad determinada.

En la presente investigación, es preciso aclarar que las técnicas e instrumentos han sido aplicados de manera dependiente / independiente como se explica en el siguiente cuadro:

**Figura N° 8.32 Relación entre los procedimientos y vinculados a cada instrumento y sus relaciones de dependencia - independencia.**

Fuente: Elaboración propia





En función de esta característica y dado que el cuestionario de estimación directa ha sido aplicado como consecuencia de la identificación de carreras potenciales, obtenidas con la información derivada de la encuesta de opinión; a diferencia de la entrevista semiestructurada

que se aplica a otra población, es que se plantea la necesidad de triangular datos entre las categorías consideradas en la entrevista semiestructurada y los otros dos instrumentos, bajo el siguiente esquema:

Figura N° 8.33 Relación final de categorías, subcategorías e instrumentos para definir procesos de triangulación

Fuente: Elaboración propia.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	FASE 1			Triangulación
		Encuesta de opinión	Entrevista Semi-estructurada	Cuestionario de Estimación sobre Actitudes	
Aprendizaje a lo largo de la vida	Derecho		■	■	←
	Desarrollo Social	■	■		←
	El rol de la universidad en el aprendizaje a lo largo de la vida		■		
Validación de Aprendizajes Previos	Apertura	■	■	■	←
	Transitabilidad entre subsistemas		■		
	Conocimiento sobre Marcos de Cualificación		■		
	Experiencias previas		■		
	Carreras potenciales (enfoque del currículum)	■	■		←
	Viabilidad normativa	■	■	■	←
	Viabilidad en recursos	■		■	←
Actitudes hacia procesos de VAP en el SUB	Intención comportamental			■	
	Norma subjetiva			■	
	Creencia de control			■	
Proceso de validación de aprendizajes previos	Identificación				
	Documentación				
	Evaluación		■	■	←
	Certificación				

### 8.4.1. Triangulación: Aprendizaje a lo largo de la vida

#### 8.4.1.1. Derecho a la Educación

*Tabla N° 8.23. Subcategoría  
Derecho a la Educación*

*Fuente: Elaboración propia.*

Encuesta de opinión	Entrevista Semiestructurada	Cuestionario de Estimación sobre Actitudes
	<p>El Estado y sus organizaciones permiten el reconocimiento de los aprendizajes de personas que han desarrollado saberes de manera empírica y que buscan una certificación para facilitar empleabilidad, pero se abre la posibilidad que les permita ejercer el derecho de continuar estudios.</p> <p>Para mejorar condiciones de empleabilidad se necesita una coordinación entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de trabajo.</p> <p>De igual manera, las universidades tienen una concepción incompleta respecto a su papel en el ejercicio del Derecho a la educación, señalando que no está dentro de los roles de la universidad pensar en este principio.</p>	<p>No existen diferencias de “en contra” y “a favor” significativas entre ambas universidades.</p> <p>UCB</p> <p>En el caso del componente de Derecho, todas las carreras tienen una aceptación, digamos, intermedia entre los rangos de 33,3% y 64,3%, siendo la mayor la de la carrera de Comunicación y la menor la de Administración de Empresas.</p> <p>UMSA</p> <p>En el caso del componente de Derecho, las diferencias son mayores, siendo que la carrera de Estadística logra un 83,3% con el mayor puntaje y la carrera de Electricidad Industrial.</p>

En ambos instrumentos se reconoce el Derecho a la educación como tal; pero se observa en la entrevista que no se facilita el ejercicio de éste, tanto desde el Estado como desde las universidades. En el caso del cuestionario, se advierte que existen diferentes opiniones entre las carreras; sin embargo, estas diferencias no pueden ser atribuibles al tipo de carrera o al área en la que se encuentra, pues son áreas de ejercicio muy diferentes. En el caso de la UMSA, las diferencias entre carreras son más extremas que en el caso de la UCB

## 8.4.1.2. Desarrollo Social

Tabla N° 8.24. Subcategoría  
Desarrollo Social

Fuente: Elaboración propia.

Encuesta de opinión	Entrevista Semiestructurada	Cuestionario de Estimación sobre Actitudes
<p>Las tres universidades consideran que incluir procesos de VAP podría significar un aporte al desarrollo productivo y al bien de La Paz</p>	<p>En general, desde los informes oficiales nacionales, no se considera el derecho a la educación de adultos más allá de los procesos de alfabetización. Derecho que podría incidir en poblaciones que no tienen acceso a una educación técnica o universitaria.</p> <p>Percepción respecto a cómo la formación incide en el estatus de las personas, y a nivel institucional, en relación con cómo son las instituciones las encargadas de favorecer procesos de formación en la medida que ésta permite mejorar su desarrollo organizacional y su productividad, así como la empleabilidad.</p> <p>Existen experiencias positivas que permitieron abrir puertas a mayores niveles de formación y alejar a poblaciones excluidas de la explotación laboral y sobre todo al reconocimiento. Esto ha logrado llegar a personas que antes no tenían ninguna certificación y que ahora cuentan con una que indica cuáles son sus competencias. Ejem., la Escuela de Gestión Pública Plurinacional y el Gobierno Autónomo Municipal de La Paz que permiten certificar aprendizajes previos para los niveles técnicos operativos, especialmente pensando en aquellas poblaciones que no tienen mayor certificación que la del bachillerato, o en aquella que por su experiencia laboral ha desarrollado competencias especializadas en ciertas áreas. El ascenso y, por lo tanto, el desarrollo social dependen del desarrollo de competencias y que, para la movilidad vertical, la actualización permanente de las personas es una constante.</p> <p>Sin embargo, debido al centralismo se entra en conflicto con otra entidad del Estado dependiente del Ministerio de Educación, el SPCC, el mismo que trabaja con certificaciones laborales generales para la sociedad; pero que se atribuye la exclusividad en el proceso de certificación de competencias.</p> <p>También se presenta una necesidad de certificación de competencias que logre vincular el mundo del trabajo con el mundo académico; puesto que, tal como está la normativa actualmente, la formación técnica pierde muchas veces docentes altamente calificados desde la experiencia empírica, pero que carecen de las certificaciones que, según normativa, les permitirían enseñar.</p>	

De tal manera, la certificación de competencias está directamente vinculada con el desarrollo social de la población económicamente activa y que favorece la productividad de un país.

En ambos instrumentos se identifica con claridad la potencialidad del reconocimiento de aprendizajes previos como un motor del desarrollo social, especialmente vinculado a la empleabilidad; pero no se plantea que este proceso pueda llegar a la formalidad ni a tener impacto en formación terciaria. Probablemente porque se identifica al SPCC como la única instancia que tiene la atribución para desarrollar estos procesos y que incluso ha interferido a nivel de autonomía universitaria.

## 8.4.2. Triangulación: Validación de Aprendizajes Previos

### Tabla N° 8.25. Subcategoría Apertura

Fuente: Elaboración propia.

#### 8.4.2.1. Apertura

Encuesta de opinión	Entrevista Semiestructurada	Cuestionario de Estimación sobre Actitudes
<p>Aunque la EMI responde con más fuerza a la consideración de la posibilidad de incluir procesos de VAP, es la que también responde de manera más negativa sobre el planteamiento formal de incluir estos procesos. La UCB también presenta una tendencia similar, aunque no tan marcada; y la UMSA, que es mucho más conservadora ante la posibilidad de incluir estos espacios, manifiesta que la posibilidad de abrirlos es algo que sí se ha planteado en algunas carreras.</p>	<p>Se considera políticamente la necesidad de abrir la agenda de discusión con la posibilidad de reconocer y valorar lo que la gente sabe sin considerar dónde y cómo lo ha adquirido para resolver parte de los grandes problemas de la educación boliviana: la exclusión.</p> <p>Sin embargo, se visibiliza la necesidad de cuidar con recelo los nichos laborales entre las personas que han logrado una formación académica formal y aquellos que no.</p>	<p>La diferencia entre las dos universidades no es significativa y la tendencia es intermedia. La mayor diferencia está a nivel de carreras.</p> <p>UCB</p> <p>Psicopedagogía presenta respuestas del 100% a favor de procesos de VAP</p> <p>UMSA</p> <p>Electrónica y Comunicaciones presenta datos muy favorables; asimismo en la carrera de Electricidad Industrial.</p>

Los tres instrumentos muestran que, en teoría, se considera la posibilidad de abrirse a procesos de VAP; sin embargo, cuando se plantea acciones concretas para hacerlo, las reacciones son más bien de recelo y cuidado; aunque hay algunas carreras con mayor apertura que otras tanto en la UCB como en la UMSA.

### 8.4.2.2. Carreras Potenciales

Tabla N° 8.26. Subcategoría Carreras Potenciales

Fuente: Elaboración propia.

Encuesta de opinión	Entrevista Semiestructurada	Cuestionario de Estimación sobre Actitudes
<p>Pocas carreras han considerado esta posibilidad:</p> <p>UMSA (25 %)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Biología</li> <li>2. Ciencias de la Educación</li> <li>3. Ciencias Políticas</li> <li>4. Comunicación Social</li> <li>5. Electrónica y Telecomunicaciones</li> <li>6. Estadística</li> <li>7. Ingeniería Industrial</li> <li>8. Ingeniería Petrolera</li> <li>9. Lingüística e Idiomas</li> <li>10. Psicología</li> <li>11. Química</li> </ol> <p>EMI (10%)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ingeniería Comercial Financiera</li> </ol> <p>UCB (15,8%)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Administración de Empresas</li> <li>2. Comunicación Social</li> <li>3. Psicopedagogía</li> </ol>	<p>En algunos casos se plantea una a nivel técnico y en algunos casos se abre a la posibilidad de la inclusión en itinerarios formativos de grado, considerando ciertas áreas del conocimiento.</p> <p>Ciencias de la salud: enfermería, atención partos y optometría.</p> <p>Áreas técnicas, ingenierías y aquellas relacionadas con algunas áreas financieras y con las ciencias naturales.</p> <p>Ciencias sociales y humanas: profesiones artísticas, hasta aquellas más técnicas como la Comunicación Social y la Educación.</p>	
<p>El planteamiento de ambos instrumentos coincide en cuanto a las carreras que potencialmente podrían ser consideradas aptas para procesos de VAP, sobre todo en cuanto a las áreas técnicas y a las de Ciencias Sociales y Humanas. Sin embargo, es importante resaltar el énfasis encontrado en las entrevistas respecto a la posibilidad de abrir la posibilidad de VAP a nivel técnico superior.</p>		

### 8.4.2.3. Viabilidad Normativa

**Tabla N° 8.27. Subcategoría Viabilidad Normativa**

Fuente: Elaboración propia.

Encuesta de opinión	Entrevista Semiestructurada	Cuestionario de Estimación sobre Actitudes
<p>Contrariamente a lo esperado, la posibilidad de VAP se percibe como abierta desde la normativa vigente, particularmente en la EMI y la UCB que son las que presentan menor número de carreras probables. La posición de la UMSA es intermedia en relación con este punto.</p>	<p>Procesos de VAP están circunscritos al Ministerio de Educación y al SPCC. Sin embargo, carecen de la capacidad técnica para responder a todas las posibilidades que se abren con estos procesos, lo que podría generar una presión social para que la normativa se modifique y se abran las posibilidades tanto institucionales como individuales para introducir estos procesos con el consiguiente reconocimiento, validación y acreditación.</p> <p>A nivel universitario, no se incluyen ni facilitan los procesos de VAP pues las restricciones normativas exigen el cumplimiento de requisitos como: carga horaria, permanencia dentro de la universidad, mallas curriculares, características de los docentes y otros, verificados a través de auditorías académicas y que parten de la concepción de que el aprendizaje formal cumple con una serie de requisitos que le dan cientificidad y validan la formación profesional.</p> <p>Para pensar en procesos de VAP se requieren modificaciones a las estructuras vigentes y se percibe como más asequibles para el nivel técnico o incluso para postgrado.</p>	<p>No existe diferencia significativa en el componente de control sobre la normativa, aunque ambas universidades destacan por favorecer procesos de VAP</p> <p>UCB</p> <p>Psicopedagogía y Administración presentan puntuaciones elevadas en cuanto al componente de Normativa</p> <p>UMSA</p> <p>Sobresale en una gran parte de las carreras su favoritismo a considerar la normativa como un factor que pueda ser controlable.</p>

En esta subcategoría se encuentran variaciones importantes entre los instrumentos aplicados. Por un lado, las encuestas y el cuestionario muestran una apertura a considerar viable que la normativa vigente permita pensar en procesos de VAP para introducirlos en las universidades, especialmente en la UMSA. Sin embargo, las entrevistas muestran justamente lo contrario. Se manifiesta que la posibilidad está circunscrita a lo que pueda definir el Ministerio de Educación a través del SPCC; aunque no se niega la posibilidad de abrir este reconocimiento, pero sobre todo a nivel técnico, e incluso a nivel de postgrado, pero no tan fácilmente a nivel de carreras de grado. Lo que en sí mismo es una contradicción y muestra el desconocimiento sobre estos procesos.

#### 8.4.2.4. Viabilidad de Recursos

**Tabla N° 8.28. Subcategoría Viabilidad de Recursos**

Fuente: Elaboración propia.

Encuesta de opinión	Entrevista Semiestructurada	Cuestionario de Estimación sobre Actitudes
<p>La diferencia entre universidades es significativa, tanto a nivel de recursos económicos necesarios para llevar adelante procesos de VAP, como en cuanto a recursos técnicos humanos. Las universidades privadas perciben mayor autonomía financiera que la pública; pero, en términos de recursos técnicos, la EMI no considera tener el personal requerido para desarrollar estos procesos.</p> <p>Sobresalen varias carreras de la UMSA, sólo una de la EMI y varias también de la UCB (ver tabla xx18).</p>		<p>La percepción de control de los recursos es totalmente moderada en ambas universidades, lo que hace pensar en el desconocimiento sobre el objeto de la actitud evaluada. Sobresalen carreras que tienen mayor conocimiento sobre procesos de VAP y currículum basado en competencias, probablemente por tener mayor claridad sobre lo que implicarían estos procesos.</p> <p>UCB</p> <p>Sobresalen las carreras de Psicopedagogía, Administración de Empresas y Comunicación.</p> <p>UMSA</p> <p>Resalta la carrera de Electricidad Industrial.</p>
<p>Si bien en la encuesta de opinión, las percepciones son relativamente positivas en términos de contar con los recursos financieros y técnicos necesarios, el cuestionario muestra posiciones más bien moderadas al respecto. Ello puede deberse a que, en el segundo instrumento, el conocimiento respecto a los procesos de VAP se hizo más claro.</p>		




### 8.4.3. Triangulación: Proceso de Validación de Aprendizajes Previos

#### 8.4.3.1. Evaluación

**Tabla N° 8.29.**  
**Subcategoría Evaluación**

*Fuente: Elaboración propia.*

Encuesta de opinión	Entrevista Semiestructurada	Cuestionario de Estimación sobre Actitudes
	<p>Se identifica la necesidad de definir sistemas de evaluación que sean pertinentes y puedan valorar todas las dimensiones del aprendizaje empírico, que sea riguroso y cumpla con los criterios de cientificidad que deben tener para garantizar la calidad de los procesos de VAP.</p> <p>También se ha mencionado el cuestionamiento respecto a qué institución es la que evalúa o avala la evaluación más allá de lo que propone el SPCC.</p>	<p>Esta subcategoría es analizada desde dos categorías: la intención comportamental y la creencia de control.</p> <p>Se observa que, en la intención comportamental, el componente de viabilidad de la Evaluación para procesos de VAP, presenta una diferencia relativa entre universidades, siendo que la UCB responde con actitud levemente más positiva hacia la posibilidad de evaluar aprendizajes previos; en cambio la UMSA mantiene respuestas más neutras.</p> <p>UCB</p> <p>Sobresalen las grandes diferencias entre carreras como Psicopedagogía y Comunicación, con altos porcentajes y Derecho y Diseño Gráfico con porcentajes muy bajos, lo que se explica por las características de cada carrera, específicamente si el currículum está consolidado en una formación basada en competencias.</p> <p>UMSA</p> <p>También hay grandes diferencias. Porcentajes favorables de Estadística, Electrónica y Comunicaciones y la de Lingüística e Idiomas, así como porcentajes muy poco favorables en Electricidad Industrial y Psicología.</p> <p>Respecto a la categoría de creencia de control, se observa que ambas universidades consideran posibles procesos de VAP en cuanto al control que puedan tener sobre los procesos de evaluación.</p> <p>UCB</p> <p>Las carreras que sobresalen positivamente son: Psicopedagogía, Comunicación y Administración de empresas</p> <p>UMSA</p>



Cuatro de cinco carreras sobresalen positivamente: Electrónica y Comunicaciones, Lingüística e Idiomas, Psicología y Electricidad Industrial.

Se observa que, aunque la actitud hacia la evaluación de los aprendizajes previos, tanto en las entrevistas como en el cuestionario, se muestra muy cautelosa, pues se plantea la necesidad de tener un marco operativo referencial muy claro, científico y transparentemente desarrollado y la intención comportamental es muy neutra; también se abre la viabilidad de considerar que estos procesos, con sus características, podrían desarrollarse con relativa facilidad y dentro de las posibilidades de control de la mayoría de las carreras analizadas.

---

**8.5. ETAPA A: CONFIGURAR UNA PROPUESTA PARA EL RECONOCIMIENTO Y ACREDITACIÓN DE APRENDIZAJES PREVIOS**

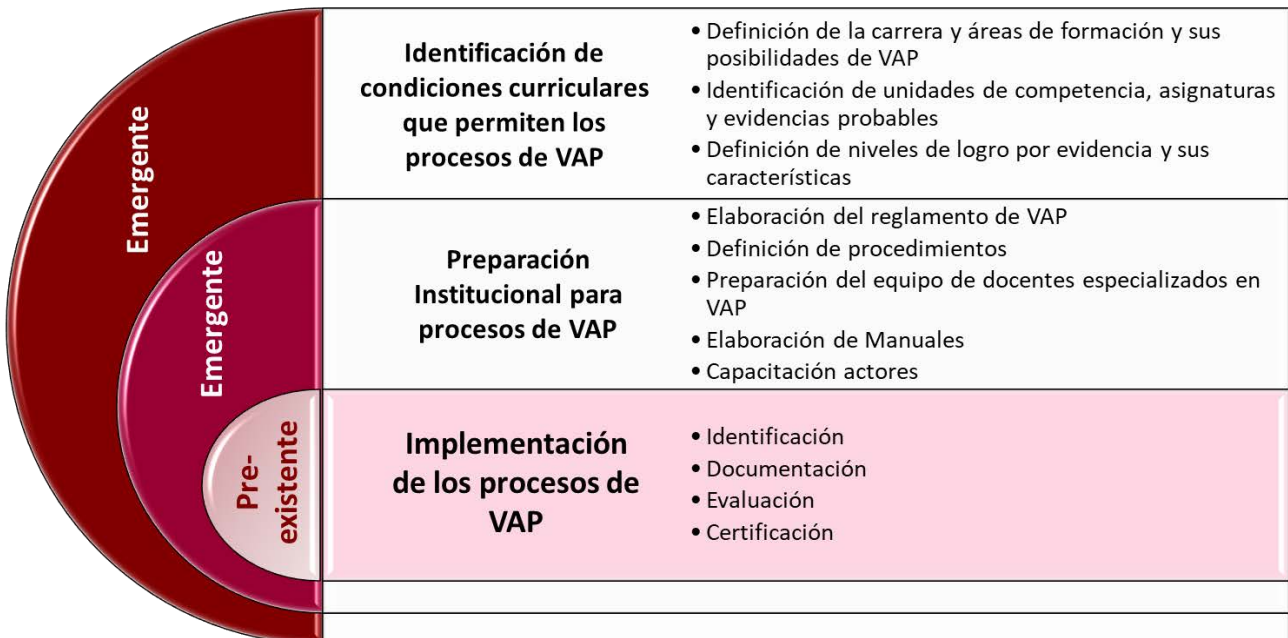
La propuesta desarrollada para la implementación de procesos de VAP se divide en tres etapas. Su construcción se llevó a cabo tanto en una modalidad de trabajo independiente como desde una perspectiva de consulta permanente con algunos de los expertos contactados inicialmente.

Se señala que, en esta fase, estaban identificadas cuatro categorías desde los criterios determinados por la UNESCO (2012) para la validación de aprendizajes previos; sin embargo, fue necesario incorporar varios factores anteriores de estas cuatro categorías, en función del análisis que se realizó de las condiciones previas curriculares e institucionales que deberían considerarse para llevar a delante procesos de VAP de manera exitosa y garantizando la transparencia y calidad del proceso: Por ello, la presente propuesta

*Figura N° 8.34 Esquematización de las categorías iniciales y las que se incluyeron posteriormente para la implementación de procesos de VAP*

Fuente: Elaboración propia.

**PROCESOS PARA LA VALIDACIÓN DE APRENDIZAJES PREVIOS**



contempla todos los pasos previos que implican la preparación institucional, administrativa y procedimental que deben llevarse a cabo para desarrollar este tipo de procesos. Este aspecto se considera un aporte altamente significativo,

puesto que los lineamientos sólo definían la categoría preexistente y son las otras dos categorías las que surgen como aporte en esta investigación y que se desarrollan a continuación.

La propuesta construida parte del análisis teórico y de la experiencia y las condiciones institucionales; comprende tres momentos y se organiza en las siguientes tablas.

### **8.5.1. Momento 1: Verificación y definición de mapa de competencias viables de procesos de VAP**

Una vez que se analiza como potencialmente viable la inclusión de procesos de VAP en una institución universitaria y en una carrera en particular, deberán analizarse, en equipo y con mayor detenimiento, los procesos previos a la implementación de la VAP. El primer paso de esta propuesta implica identificar como carrera aquellas áreas de formación y unidades de competencia que podrían ser factibles de considerar procesos de VAP.

### **8.5.2. Momento 2: Aprestamiento de recursos normativos, técnicos y humanos.**

Una vez definida la factibilidad de una carrera para que incorpore procesos de VAP en sus modalidades de admisión, deberá pasar por una segunda etapa de preparación técnica y procedimental

### **8.5.3. Momento 3: Implementación de la VAP**

Este periodo que ya implica la implementación de los procesos de VAP contempla las cuatro etapas identificadas por todos los organismos internacionales: UNESCO, CEDEFOP, OIT, y otros.

## **8.6. ETAPA B: VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA**

Esta etapa está conformada por dos momentos, uno trabajado con expertos nacionales a través de un taller y el segundo a través de un cuestionario elaborado para que expertos internacionales puedan opinar y realizar observaciones respecto a la propuesta.

### **8.6.1. Taller de validación: Expertos nacionales**

El taller de validación se llevó a cabo con 6 carreras: Administración de Empresas, Comunicación Social, Derecho, Diseño Gráfico y Comunicación Visual, Ingeniería de Sistemas y Psicopedagogía. Participaron el director de carrera y dos docentes a tiempo completo y a tiempo horario.

Para su realización se planteó la siguiente estructura:

#### **OBJETIVO**

Validar la propuesta para desarrollar procesos de VAP en diferentes carreras para la inclusión de personas con aprendizajes informales y no formales en itinerarios formativos de grado.

#### **PARTICIPANTES**

Directores y docentes de carreras potencialmente interesadas en incluir procesos de VAP como modalidad de admisión.

#### **FECHA Y TIEMPO**

Sábado 18 de julio de 09:00 a 13:00

#### **PRODUCTO**

Matrices resultantes

#### **AGENDA**

Bases conceptuales sobre los procesos de VAP

Validación Fase 1: Definición de procedimientos para que una carrera incorpore procesos de VAP

Validación Fase 2: Preparación Académico-Administrativa para la incorporación de procesos de VAP

Validación Fase 2: Implementación de la VAP como modalidad de ingreso a la Universidad

Una vez realizado el taller, se procedió a incorporar todas las sugerencias que se generaron, por lo que, lo que se muestra a continuación es ya el resultado de este proceso. Cabe señalar que las sugerencias y observaciones no fueron significativas y estas incorporaciones han sido señalizadas como tales en las mismas tablas que se presentan a continuación y constituyen la estructura de la propuesta para procesos de VAP en las universidades.

### 8.6.2. Cuestionario de validación: Expertos internacionales

Se contó con la participación de tres expertos internacionales en la temática de Validación de Aprendizajes Previos y la certificación para continuar procesos de formación. Se les entregaron las tablas y la propuesta elaborada de manera similar a las aplicadas con la población nacional; pero sin la posibilidad de comentar y discutir sus opiniones en un taller, por lo que cada experto respondió de manera totalmente independiente.

Los tres expertos fueron:

- Gloria Mousalli
- Ruud Duvekot
- Franklin Rivas

#### 8.6.2.1. Primer experto: Gloria Moussali

Doctora en Gerencia Avanzada. Ingeniera de Sistemas, M.Sc en Ingeniería de Control y Automatización. Profesora de la Universidad de Los Andes del 2000 al 2018, coordinadora de la Maestría en Educación mención Informática y Diseño Instruccional, Coordinadora Académica del Laboratorio de Sistemas Inteligentes de la ULA, Coordinadora Académica y miembro fundadora del Grupo de Investigación en Ingeniería Empresarial y Gestión Automatizada. Autora de más de 40 artículos en revistas y

conferencias internacionales.

Participación en varios proyectos, entre los cuales destacan Coordinadora del proyecto de investigación UlaX, Coordinadora Académica por la ULA del proyecto de Relaciones Transatlánticas para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida, financiado por la Unión Europea que dio origen a su tesis doctoral Gestión Universitaria Integradora. Autora de las Recomendaciones RVA para refugiados y migrantes venezolanos para UNICEF.

Valoraciones:

1) En la Tabla de Trabajo 1.1

Incorporaría una pregunta para identificar los posibles *steakholders* que podrían asociarse al proceso de VAP.

2) En la Tabla de Trabajo 1.2

Sugiero agregar una sección donde, además de las evidencias / productos, se coloque el tipo de prueba o estrategia sugerida para medir el nivel de la competencia, a fin de considerar todos los posibles casos, inclusive aquellos donde sólo a través de la evaluación de desempeño en el lugar de trabajo es que puede evidenciarse el dominio de la competencia.

3) En la fase 2, Tabla de Trabajo 2.1

Hay una actividad muy importante que es la convocatoria a los evaluadores, recordando que, de acuerdo con al proceso VAP correspondiente, se deben incorporar actores de los campos académico y laboral; como sugerencia incluir un actor que tenga del rol de veedor y es responsable de supervisar el proceso y dar fe de la objetividad del mismo.

4) En la fase 2, Tabla de Trabajo 3.1

5) La actividad Organizar el procedimiento de validación es muy amplia, podría disgregarse en otras actividades más tangibles.

6) En la fase 3. En la etapa de Certificación incluir la notificación a los participantes y la explicación de los pasos a seguir en función de los resultados.

### 8.6.2.2. Segundo experto: Ruud Duvekot

Dr. Ruud Duvekot estudió Economía Social en la Universidad de Utrecht en Holanda. Su recorrido muestra una atención permanente en la investigación implementación y capacitación de políticas y prácticas sobre aprendizaje a lo largo de la vida, especialmente en lo concerniente a la validación de aprendizajes previos. Fundador de organismos tales como el *Centre for Lifelong Learning Services*, la *Foundation European Centre for Valuation of Prior Learning* y la *VPL Biennale Initiative*, además de ser consultor de la UNESCO para la investigación, reconocimiento y validación y acreditación de aprendizajes formales y no formales en el *Institute for Lifelong Learning*

Valoraciones:

1) Si desea introducir VAP en universidades bolivianas, es importante que las calificaciones y criterios que van a utilizar como patrón o estándar para los procedimientos de VAP, estén compuestos de unidades comprobables (por ejemplo, resultados de aprendizaje, competencias u objetivos de aprendizaje comprobables) que puedan ser demostrados por un candidato a través de experiencias de aprendizaje formal (educación o formación previa) o informal (productos profesionales del trabajo, trabajo voluntario, etc.).

2) Proporcionar información al candidato es la parte más importante de la organización de VAP. La universidad es un jugador y el candidato es otro. Por lo tanto, el candidato tiene el papel más importante en el proceso porque sin la documentación adecuada (y, por lo tanto, la propiedad de las experiencias de aprendizaje personal) el proceso de VAP no tiene objeto. Por lo tanto, prestar atención al procedimiento y proporcionar buena información a los candidatos es un paso en el procedimiento que no se puede omitir.

3) Según mi investigación, el factor crítico a considerar en procesos de VAP es precisamente la propiedad del candidato de sus propias experiencias de aprendizaje. Si el candidato documenta bien estas experiencias y reflexiona sobre ellas, entonces VAP es una buena forma de hacer la conexión con la titulación universitaria.

4) Espero que encuentre una serie de factores críticos de éxito: la actitud de la universidad hacia la apreciación de las experiencias de aprendizaje informal es un gran obstáculo. También la mente abierta de los evaluadores es importante

### 8.6.2.3. Tercer experto: Franklin Rivas

El Profesor Franklin Rivas Echeverría es Ingeniero de Sistemas (1993), Magister Scientiae en Ingeniería de Control (1996) y Doctorado en Ciencias Aplicadas (2000). Es Académico y Subdirector de Vinculación con el Medio en la Universidad Técnica Federico Santa María, Chile. Profesor Titular Jubilado de la Escuela de Ingeniería de Sistemas de la Universidad de los Andes. Docente de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Ibarra. Profesor invitado en Yachay Tech, Ecuador. Investigador

Prometeo (Senescyt, Ecuador) desde 2015 al 2016. Ha sido consultor de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), Kuwait Oil Company (KOC), Halliburton, industria petrolera venezolana, empresas siderúrgicas, empresa de Aluminio, Sistemas de Transporte Masivo, Sistemas de Salud, diferentes organismos públicos y universidades, entre otros. Gerente de la delegación venezolana en el Proyecto “Alfa III: Relaciones Transatlánticas Unión Europea- América Latina en torno a un Sistema de Educación Permanente (TRALL)”.

Su principal línea de investigación está relacionada con la Inteligencia Artificial, sus aplicaciones y Aprendizaje a lo largo de la vida. Valoraciones

En general se sugirió presentar dos documentos:

A. Instrucciones que tengan además un glosario además de un ejemplo completo

B. Planillas vacías

1) En la Tabla de Trabajo 1.1

Se sugiere:

- Quitar el posesivo de “Mi carrera”

- Eliminar el punto 2, pues se esperaría que por normativa y por cumplimiento de requisitos curriculares, todas las carreras estén ya formuladas vinculándolas al quehacer profesional

- Aclarar en el punto 3 que “unidades de competencia” se refiere a asignaturas en una malla curricular. Tomar en cuenta los prerrequisitos, sobre todo los cruzados. Que se diferencien claramente las evidencias para cada unidad de competencia.

- Se considera que el punto 4 está demás.

2) En la Tabla de Trabajo 1.

- Incluir en el documento de glosario el concepto de “Portafolio” claramente explicado en su relación con los procesos de VAP

- Presentar ejemplo lleno y presentar la planilla vacía.

3) En la Tabla de Trabajo 1.3

- Incluir calificación numérica en función de la normativa nacional e institucional

- Brindar en el documento de instrucciones, referencias precisas sobre la construcción de la rúbrica y la conversión de la nota correspondiente en función de la normativa vigente. Ver de diferenciar con mayor claridad la rúbrica y las notas posibles a obtener en el proceso de VAP

- Faltan instrucciones claras de cómo llenar la segunda parte de esta tabla. Deberá incluirse en el ejemplo este acápite o con el ejemplo lleno y completo.

4) En la Tabla de Trabajo 2.1

- No existen observaciones hasta la 2.3

5) En la Tabla de Trabajo 3.1

- Explicar de qué se trata un portafolio y qué características tiene

- Incluir un proceso de inducción al proceso y al portafolio.

Modular expectativas respecto a la evaluación para que ésta sea realista

- Tener claridad en la explicación sobre el Manual para postulantes, su uso y características

- Mantener una misma denominación para todo el proceso de todos los recursos a utilizarse

6) En la Tabla de Trabajo 3.2

- La retroalimentación a los portafolios debe considerarse dentro de las características y uso del Manual para postulantes, haciendo de este recurso una herramienta importante para el proceso.

7) En la Tabla de Trabajo 3.3

- Los manuales para evaluadores deben tener claridad en cuanto a la ruta de aprendizaje que tiene cada carrera y cómo se aplica para cada postulante.

8) En la Tabla de Trabajo 3.4

- Aclarar todos los aspectos vinculados a las calificaciones para cumplir con los parámetros nacionales e institucionales.

Con todas las observaciones realizadas tanto en el taller de validación con directores y docentes de carrera como con la devolución y sugerencias que hicieron los expertos internacionales, se reelaboró la propuesta y ya con todo incorporado se presenta en el siguiente capítulo.

---









# QUINTA PARTE

## MARCO CONCLUSIVO

---

Esta investigación cierra con el marco conclusivo en el que se desarrolla la discusión de los resultados en base a la revisión teórica realizada, las conclusiones que permiten analizar el grado de cumplimiento de todos los objetivos planteados, tanto en relación a la caracterización de las actitudes como en cuanto a la elaboración de una propuesta para la implementación de procesos de VAP dentro de las universidades, se presenta la propuesta del plan genérico de los

procedimientos para la VAP en la universidad boliviana con el desarrollo de cada uno de los momentos sugeridos y concluye con el análisis de las limitaciones del estudio realizado y la referencia a nuevos estudios que permitirán continuar construyendo conocimientos sobre las dos categorías de esta investigación: las actitudes y los procesos de VAP.

### Índice Específico:

#### 9. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

##### 9.1. SOBRE LA CATEGORÍA: APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA

##### 9.2. SOBRE LA CATEGORÍA: VALIDACIÓN DE APRENDIZAJES PREVIOS

##### 9.3. SOBRE LA CATEGORÍA: ACTITUDES HACIA PROCESOS DE VAP EN EL SUB

#### 10. CONCLUSIONES

#### 10.1. CONCLUSIONES VINCULADAS A LOS OBJETIVOS

10.1.1. En relación con las Actitudes hacia procesos de VAP

10.1.2. Factores teóricos y prácticos para abordar procesos de VAP

#### 11. OTRAS APORTACIONES

##### 11.1. PLAN GENÉRICO DE LOS PROCEDIMIENTOS PARA LA VAP EN LA UNIVERSIDAD BOLIVIANA

**11.1.1.** Introducción

**11.1.2.** Plan genérico de los procedimientos para la VAP en la universidad boliviana

**11.1.2.1.** MOMENTO 1: Identificación de condiciones curriculares que permiten los procesos de VAP

**11.1.2.2.** MOMENTO 2: Preparación Académico-Administrativa para la incorporación de procesos de VAP

**11.1.2.3.** MOMENTO 3: Implementación de la VAP como modalidad de ingreso a la Universidad

**12. LIMITACIONES DEL ESTUDIO****13. NUEVOS ESTUDIOS DE CONTINUIDAD**

# CAPÍTULO 9

## DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Hablar de validación de aprendizaje previos implica un cambio importante respecto a las actitudes que pueda tener los actores involucrado. Especialmente en la concepción del aprendizaje y el lugar en el que se desarrollan. Como lo plantean varios autores y organismos internacionales, requiere un compromiso con el aprendizaje a lo largo de la vida y el reconocimiento de la responsabilidad de las instituciones educativas sobre este concepto (UNESCO, 2012; CEDEFOP, 2015<sup>a</sup>; Yang, 2015; Mintzes, Wandersee y Novak, 2005; Duvekot, Kang y Murray, 2014; Duvekot, 2020).

El presente estudio permitió visibilizar varios aspectos vinculados al concepto del aprendizaje a lo largo de la vida, la validación de aprendizajes previos y a las actitudes hacia procesos de VAP. Cada una de estas categorías ha sido abordada desde los diversos instrumentos aplicados y con subcategorías que han permitido realizar un análisis para llegar a ciertas conclusiones y a desarrollar el proceso que ha decantado en una propuesta para realizar procesos de VAP en la universidad boliviana.

### **9.1. SOBRE LA CATEGORÍA: APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA**

Inicialmente, la aplicación de la encuesta de opinión tenía el objetivo de seleccionar a aquellas carreras potenciales de procesos de VAP en las tres universidades analizadas. Además de este objetivo, se inició también el estudio sobre ciertas subcategorías que podían también facilitar o dificultar la viabilidad percibida para la realización de procesos de VAP.

El aprendizaje a lo largo de la vida consideró varias categorías, algunas de las cuales fue abordada por un instrumento en particular y otras por dos. En este caso se reconocieron las siguientes subcategorías considerando tanto las que estaban planificadas previamente, así como las emergentes a partir de la entrevista semiestructura:

**Tabla N° 9.01 Categorías Aprendizaje a lo largo de la vida y sus subcategorías**

Fuente: Elaboración propia

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	Encuesta de opinión	Entrevista Semi-estructurada	Cuestionario de Estimación sobre Actitudes
Aprendizaje a lo largo de la vida	Derecho a la Educación			
	Cultura (emergente)			
	Desarrollo Social			
	El rol de la universidad en el aprendizaje a lo largo de la vida			

Como se mencionó anteriormente, para llevar a cabo procesos de VAP es importante que las instituciones asuman un rol mucho más activo respecto a su responsabilidad y a su papel en lo que corresponde al aprendizaje a lo largo de la vida. Cuatro subcategorías han sido analizadas a través de tres instrumentos según se observa en la **tabla N° 9.01**.

El derecho a la educación, resulta ser un concepto lejano para las universidades y éste se asocia a los logros a nivel de cobertura en educación primaria y secundaria, puesto que ése es el énfasis que se ha dado a los informes del EpT desde Bolivia a lo largo de los últimos 20 años y más aún a partir de la pandemia del COVID 19, los reportes de monitoreo global de la educación emitidos por la UNESCO y en el marco de acción hacia los objetivos 2030 de desarrollo sostenible, Bolivia se presenta cumpliendo las metas para educación primaria, secundaria y educación de adultos con énfasis en la educación de poblaciones históricamente excluidas como indígenas y afrodescendientes (UNESCO, 2020). Sin embargo, estos datos no son considerados desde las

universidades, dado que la educación de adultos se limita a la alfabetización y en algunos datos llega hasta la formación técnica que, debido a la no transitabilidad entre subsistemas, no alcanza el nivel universitario.

Es políticamente correcto apoyar el concepto; y mencionar que sí debe considerarse este aspecto para el desarrollo general del país, pero no se lo asumen en el contexto universitario, esto se devela tanto en las entrevistas, como en el cuestionario cuyos puntajes son totalmente anodinos. Más aún en un contexto de pandemia en el que las universidades han debido repensar su propuesta y su modelo educativo a partir de la necesidad imperiosa de cambiar hacia la educación virtual y buscar soluciones para llegar a sus miles de estudiantes rezagados debido a la carencia de acceso a tecnologías y dispositivos (Álvarez, 2020; Cárdena y Luna, 2020). Por lo que pensar el concepto de derecho a la educación se queda circunscrito a esos miles de estudiantes excluidos por las condiciones que exige la educación virtual.

Un aspecto para analizar que surgió en las entrevistas como subcategoría emergente, fue la cultura, en términos del concepto mismo de aprendizaje, de la representación de las titulaciones y la vinculación de ambos aspectos con los posibles procesos de VAP. En primer lugar, cuando se habla de concepto de aprendizaje, culturalmente se considera que aquello que cumple los criterios del aprendizaje formal, es aquello que es válido, y, si no cumple, entonces no puede ser aceptado, factor que se relaciona también con el recelo que puede surgir ante la posible pérdida de nichos de empleo. Esto está relacionado a lo que significa participar de procesos de formación que lleven a ciertas titulaciones y a la no transitabilidad entre subsistemas: las ventajas que tiene lograr un título de técnico superior frente a las mayores ventajas que tiene lograr una certificación de grado (Alejo, Mendoza y Rodríguez, 2012) y la imposibilidad de ir de un punto al otro. Se hace más fácil aceptar transgredir estos conceptos tradicionales culturalmente hablando, cuando se trata de ciertas áreas que aún funcionan con formas de transmisión del saber que transfieren el conocimiento de un experto a un aprendiz; en este punto sí pueden ser considerados válidos procesos de VAP, como los guardaparques.

En el caso de la subcategoría Desarrollo Social, la encuesta de opinión sólo buscaba establecer una primera aproximación a las posibilidades que los encuestados, directores de carreras, consideren es el papel de las universidades respecto al aporte que, desde la educación superior, pudiera hacerse al desarrollo social del país aportando al concepto de aprendizaje a lo largo de la vida.

La concepción del desarrollo social vinculado a la educación superior en general ha sido ampliamente desarrollada por diversos autores (López Ségrega, 2006; Fernández, B., Rodríguez, Z., Pereira, A., y Gómez, G., 2010; Gairín y Muñoz, 2015). Se ha reflexionado mucho sobre cómo

este concepto, más aún cuando se plantea que la sociedad del conocimiento genera el conocimiento desde el lugar mismo en el que se aplica, es decir, la sociedad. Y si esto es así, las universidades van quedando relegadas si no logran integrarse estructuralmente a esta sociedad (Ponce Lopez et al., 2020).

Aunque suene paradójico, el lugar en el que tradicionalmente se genera el conocimiento que es la universidad, debe integrarse más a la sociedad en su conjunto y a las demandas técnicas, productivas, sociales, económicas y de toda índole, pues ahora el conocimiento ya no es exclusivo de las universidades y si no lo hacen, quedan relegadas de esta función (Pérez, 2001; Vizcaíno, en López Ségrega, 2006) y relegadas también en su posibilidad de contribuir al desarrollo social de su país. Dada la clara relación entre este desarrollo y la existencia de sistemas de educación superior sólidos y permeables a las demandas de su contexto, las universidades no deberían perder de vista esta responsabilidad y a la vez oportunidad para aportar a sus países, especialmente en el caso de Bolivia como país en vías de desarrollo y con grandes déficits a distintos niveles.

En todos los países, la pandemia ha exigido a las universidades poner su foco de atención en paliar la crisis y mantener los procesos de formación, incluso las funciones de investigación e interacción social han puesto el énfasis en este aspecto (Álvarez, 2020). Desde esta perspectiva contribuye al desarrollo social, ofreciendo respuestas y propuestas para desarrollar procesos educativos más pertinentes a las necesidades actuales.

En Bolivia, se considera que la educación superior debe responder a “formular propuestas y alternativas fundadas en el conocimiento, a identificar dificultades y a canalizar la resolución de conflictos por vías democráticas, compatibles



con la naturaleza de la vida académica” (Ministerio de Educación, 2021, pág. 1). Sin embargo, los actores de la educación superior, que reconocen esta labor de forma bastante contundente en la encuesta de opinión, no la vinculan a poblaciones diferentes a las tradicionales en las entrevistas.

Se observa que el nivel de desarrollo social de estas poblaciones excluidas de la educación superior se reconoce vinculado a acciones que se están desarrollando en niveles gubernamentales y municipales para puestos operativos que exigen cada vez mayores espacios de formación, pero que cuando se trata de puestos de mayor responsabilidad y, por lo tanto, de mejores condiciones salariales, las exigencias vuelven a las titulaciones y a la meritocracia. Todo esto fuera de la educación superior como tal. **(Ver figura 8.06)**

Cuando se analiza el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida y el rol de la universidad en este aspecto, se piensa inicialmente desde una perspectiva personal y de obligación, la necesidad de estar permanentemente actualizándose como parte de la misma vida académica. Sin embargo, no se asume totalmente que la universidad tenga un rol fundamental cuando se trata de implementar políticas estatales, regionales y mundiales vinculadas a este concepto. El aprendizaje a lo largo de la vida se considera en los espacios de técnicos y operativos, tales como los desarrollados por el SPCC o el IDRU, pero no como parte de lo que la universidad puede lograr desde lo que se entiende en organismos como la UNESCO (2019B) o la OCDE (2020) que plantean la necesidad de reconocer desde las universidades y en el espíritu del aprendizaje a lo largo de la vida, el aprendizaje formal, informal y no formal y de abrir sus puertas a adultos que, en tiempos de crisis, puedan optar por permitirles mejorar sus competencias en diferentes áreas. Sin embargo, las IES en Bolivia, están aún lejos de asumir esta responsabilidad y responder así a poblaciones

tradicionalmente excluidas; en particular considerando aquellas ocupaciones que en tiempos de confinamiento se constituyeron en la columna vertebral de los países para mantenerlos funcionando, esta es una población, que, pese a los acuerdos internacionales, se queda al margen de las oportunidades que implica la educación superior. Aspecto que permite reflexionar, una vez más, en el derecho a la educación como algo ajeno a las universidades.

La comprensión plena de este concepto es fundamental para que las universidades avancen cualitativamente en el asumir esta responsabilidad y que puedan verdaderamente contribuir al desarrollo social y al ejercicio del derecho a la educación superior de poblaciones adultas. Como se ha visto, se requiere un cambio cultural que abra el espectro de lo que se entiende como aprendizaje, dando lugar a pensar en el aprendizaje no formal e informal como un aprendizaje también válido.

## **9.2. SOBRE LA CATEGORÍA: VALIDACIÓN DE APRENDIZAJES PREVIOS**

El foco de atención de la presente investigación son los procesos de validación de aprendizajes previos, por ello se han identificado varias categorías, algunas de las cuales han sido abordadas desde los tres instrumentos utilizados, otras desde dos y la mayoría han sido interpretadas a través del análisis de las entrevistas aplicadas.

Las subcategorías trabajadas y aquellas que han emergido en la investigación, pueden observarse en la siguiente tabla:

**Tabla N° 9.02 Categorías y Subcategorías de la Investigación**

Fuente: Elaboración propia.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	Encuesta de opinión	Entrevista Semi-estructurada	Cuestionario de Estimación sobre Actitudes
Validación de Aprendizajes Previos	Apertura			
	Papel del Ministerio de Educación frente a la VAP (Emergente)			
	Transitabilidad entre subsistemas			
	Conocimiento sobre Marcos de Cualificación			
	La universidad y la posibilidad de procesos de VAP			
	Experiencias previas			
	Carreras potenciales (enfoque del currículum)			
	Viabilidad normativa			

La necesidad de establecer cuánta apertura de los actores habría para reconocer la posibilidad de incorporar estos procedimientos es fundamental para iniciar o no los procesos de VAP. Esta subcategoría cobra gran importancia por ser el primer factor a analizar, incluso vinculado a la actitud misma cuando se plantea la intención comportamental hacia un determinado objeto, en este caso los procesos de VAP.

En este sentido, se ha analizado esta subcategoría desde los tres instrumentos utilizados. La encuesta de opinión permite evidenciar que existe un porcentaje algo de carreras, particularmente en la EMI y la UCB que consideran que existen personas que han desarrollado competencias desde su experiencia empírica y que éstas podrían ser

incluidas en un plan de estudios universitarios. Esto es fundamental para plantear la presente propuesta de validación de aprendizajes previos. Asimismo, las entrevistas permitieron reconocer positivamente la necesidad de incluir esta temática en la agenda de discusión de las universidades con el fin de resolver la exclusión social, además de facilitar la transitabilidad entre subsistemas, lo que permitiría ganar tiempo y dinero a los posibles postulantes. Para que esto se dé, deben garantizarse los sistemas de evaluación con total rigurosidad y transparencia. Éste es uno de los factores de mayor preocupación en los documentos mundiales (CEDEFOP, 2015<sup>a</sup>; CEDEFOP, 2016b), las recomendaciones específicas al respecto indican se debe considerar con mucho cuidado el proceso de evaluación y la estrategia de calidad.

Esta debe adecuarse al objetivo de evaluación del aprendizaje considerando el contexto, además “debe garantizar y mejorar continuamente la seguridad, confidencialidad y coherencia del proceso” (CEDEFOP, 2016b, pág. 41), el proceso debe contemplar instrumentos, técnicas y procedimientos válidos y confiables vinculados a los criterios y niveles establecidos; estos criterios deben ser claros e inequívocos para todos los actores participantes del proceso; y, finalmente, debe garantizarse también la sostenibilidad del proceso, ello permite que todos los involucrados y la sociedad en su conjunto confiar en el proceso. El énfasis que se pone en el aseguramiento de la calidad en procesos de VAP, permite justamente generar esta confianza y garantizar que no se trata de “regalar títulos”, como indicó uno de los entrevistados. Parte de esta garantía está en la misma institución que ofrece el proceso, así como la definición de los actores más competentes para ser responsables de cada parte del proceso (UNESCO, 2020).

Entre los factores que podrían dificultar incluir estos procesos, se identifica principalmente la normativa vigente y los vacíos normativos debido al desconocimiento de estos procesos que sólo se han aplicado a niveles operativos y sin ninguna vinculación a certificaciones académicas. Esto debido a la carencia de un marco nacional de cualificación boliviano que permitiría establecer los puentes y las equivalencias entre el reconocimiento del aprendizaje previo y su relación con un nivel determinado en las certificaciones académicas (CEDEFOP, 2019), aunque ya se están iniciando tratativas con algunas instituciones de formación técnica, aún la vinculación con universidades está todavía ausente. Por otro lado, también se observa el temor a la pérdida de nichos de empleos, lo que podría resultar en resistencia para que los colegios de profesionales y los mismos estudiantes en formación acepten estos procesos. Sin embargo, este fenómeno ha sido

superado en los países que implementan estos procesos considerando los impactos positivos en empleabilidad en poblaciones adultas excluidas, por lo que la inclusión que se genera tiene una incidencia importante en los índices de desarrollo humano de estos países; además del aporte en el logro de los Objetivos Sostenibles de Desarrollo, específicamente en el cuarto y octavo (Chakroun en Duvekot, 2020).

Cuando se analizan las carreras que han participado específicamente del cuestionario de actitudes, la apertura, como se mencionó, es un indicador de análisis de la intención comportamental y las carreras que mayor apertura muestran son carreras de las ciencias humanas y sociales y de áreas técnicas e ingeniería. Son precisamente en estos campos en los que la experiencia en validación de aprendizajes previos en el mundo a nivel universitario muestra mayor incidencia (CEDEFOP, 2019; Weikl en Duvekot, 2020).

Un aspecto de una importancia no menor es el papel que el Ministerio de Educación y su instancia específica el Sistema Plurinacional de Certificación de Competencias, que tiene en relación con procesos de validación de aprendizajes previos.

Los entrevistados han mostrado la relevancia de considerar al SPCC como fundamental, particularmente respecto a lo que establece el marco jurídico que, desde la Ley de Educación en su artículo 82 que indica que el Estado reconoce las competencias laborales y artísticas a partir del desarrollo de aprendizajes logrados a lo largo de la vida. Desde esta perspectiva, se instaura como la única instancia que puede acreditar este reconocimiento, particularmente en niveles operativos. De esta manera, cualquier certificación tendría que pasar por el SPCC. Así, otro tipo de certificaciones como las acreditadas con el Viceministerio de la Micro y Pequeña Empresa a emprendedores textiles, del cuero, artesanos y otros, lograron

acuerdos con el SPCC para certificar a las poblaciones mencionadas. Estas certificaciones no buscaban inicialmente ninguna vinculación con certificaciones académicas, por lo que se veía un nivel de estancamiento respecto a las funciones identificadas para esta instancia. Sin embargo, durante la gestión 2020 se realizarán convenios con instituciones de formación técnica profesional y universitaria para iniciar este proceso de relacionamiento que facilite pensar en lograr metas que aporten tanto al desarrollo individual como social.

Por otro lado, se encuentran otras instancias que, desde ámbitos gubernamentales han desarrollado procesos de certificación de competencias, como la UMSA, el Gobierno Autónomo Municipal de La Paz o la Escuela de Gestión Pública Plurinacional también a niveles operativos. Muchas veces estas certificaciones no han sido reconocidas o se las ha detenido, justamente por adjudicarse atribuciones que supuestamente son exclusivas del SPCC.

Empero cuando se trata de certificaciones a nivel de postgrado, éstas se han aplicado en universidades desde hace muchos años. Por lo que los niveles del nivel 7 en el marco europeo de cualificaciones (CEDEFOP, 2020), han tenido experiencias de VAP sin que el Ministerio y el SPCC tengan nada que argumentar al respecto, gracias especialmente a la autonomía universitaria y a que la proyección del SPCC nunca estuvo en lograr desarrollar un Marco de Cualificación Nacional y menos alcanzar los niveles superiores de estos marcos.

Pese a todo este avance, aún existen grandes dificultades, como la imposibilidad de asociar estas certificaciones, no sólo al ámbito académico, sino al de la empleabilidad; puesto que el mismo Estado no las reconoce cuando se trata de las convocatorias a puestos de servidores públicos, por lo que es necesario trabajar también

en la actualización de los procesos mismos de contratación.

Como se ha observado a lo largo de esta investigación, otra de las dificultades para promover a nivel gubernamental procesos de validación de aprendizajes, es la no transitabilidad entre subsistemas, por esto, este concepto se constituye también en una subcategoría de análisis. A pesar de que se habla de un Sistema Educativo Plurinacional, lo cierto es que aún no puede hablarse de sistema, en el entendido de que entre subsistemas no existe la posibilidad de ingresos y salidas alternativas a las rutas verticales establecidas, por lo que, en realidad se trata de varios subsistemas paralelos, algunos con mejores condiciones y mayores probabilidades de empleabilidad y desarrollo individual. Es decir que, si alguna persona ingresa a la educación técnica, no puede hacer ningún traspaso a la educación universitaria, debe siempre comenzar desde el inicio.

Estas limitaciones están claras para todos los actores, así como su incidencia a nivel de movilidad laboral (Ministerio de Educación, 2018). Esto se vincula muy fuertemente con aquellas representaciones sobre lo que se considera que la educación técnica es y puede ofrecer y los requisitos que la educación universitaria exige para reconocer ciertas titulaciones. Los mundos técnico profesionales y universitario han estado separados de tal manera que sus características curriculares: currículum, carga horaria, contenidos, estructura y otros, no facilitan el reconocimiento de titulaciones intermedias, particularmente con argumentos referidos al cumplimiento de ciertos estándares de calidad académica que caracterizan o no a institutos técnicos y a las universidades, particularmente de aquellas pertenecientes al sistema público de universidades; puesto que cuando se trata de universidades privadas, éstas abren sus puertas al reconocimiento de los títulos obtenidos en

institutos técnicos. Sin embargo, todo lo anterior no implica procesos de VAP, sino solamente la facilidad que ofrece la universidad privada para que personas que deseen continuar estudios superiores de grado provenientes de institutos técnicos, puedan hacerlo a partir de reconocer los títulos de Técnico Superior.

Sin embargo, se reconoce que todos estos aspectos eran válidos cuando los currículums universitarios estaban formulados en torno a objetivos. Ahora que el modelo académico de la universidad habla de formación basada en competencias, podrían retomarse ciertas mesas de diálogo, dado que las universidades debieran haber dejado atrás la formación con énfasis en lo teórico y dar pie más bien a una formación vinculada al quehacer profesional y, por lo tanto, a la integración de la teoría y la práctica profesional real. Esta característica podría permitir abrir el diálogo para que institutos de formación técnica y universidades puedan sentarse a construir verdaderamente un Sistema Educativo Plurinacional.

Esta no transitabilidad es algo que no se encuentra en países que se han estudiado en la presente investigación. Al parecer, la posibilidad de transitar entre subsistemas es una de las características que abre puertas para el reconocimiento no sólo de los títulos, sino de los aprendizajes mismos alcanzados. De esta manera, las universidades reconocen como válidos los saberes que salen de sus cuatro paredes.

El factor de transitabilidad es también un elemento vinculado a la inclusión a la que se hace muchas veces referencia en los documentos oficiales en Bolivia desde la misma Ley de Educación, pero que se reconoce aún debe ser trabajada para lograr la inclusión de todas las poblaciones y el ejercicio pleno del derecho a la educación (Ministerio de Educación, 2018).

Para que todos estos vacíos puedan resolverse en la educación boliviana, una herramienta fundamental sería el contar con un Marco Nacional de Cualificación. Un MNC permite operar desde muchos ángulos para el logro de metas como la inclusión, la democratización, el reconocimiento de los aprendizajes no formales e informales, la transitabilidad y otros (CEDEFOP, 2020) que permitirían poner en práctica procesos de VAP en todos los niveles. Sin embargo, las entrevistas denotan el total desconocimiento de este concepto. Ninguno de los entrevistados conocía sobre esta herramienta. En algunos casos se confundió con el concepto de acreditaciones o con matrices similares a nivel institucional; en otros casos se logró reconocer las posibles características que podría tener una herramienta como esta en Bolivia y las aplicaciones que tendría. Sin embargo, al desconocer en qué consiste, tampoco existía claridad sobre su instrumentalización, si siquiera el personal entrevistado del SPCC conocía de lo que un marco de cualificación representa en un país. A diferencia de lo que está pasando en el mundo en el que los MNC se están integrando cada vez más a los Estados y a las instituciones que operan con ellos, desde los sistemas de certificación, hasta los centros de formación técnico profesional y las universidades. No únicamente en Europa o en países de Norte América, sino en países Latinoamericanos como Colombia, Panamá, Chile, Perú y República Dominicana, se encuentran desarrollando sus propios MNC que justamente buscan proporcionar transitabilidad entre los diferentes subsistemas educativos (Velásquez y Giraldo, 2020).

Así como se analizó previamente el papel de las universidades frente al concepto de aprendizaje a lo largo de la vida, se analiza también a las universidades desde su papel frente a la posibilidad de procesos de VAP. Siendo éste el foco de atención de la presente investigación se ha profundizado en el análisis

y han emergido conceptos aún más específicos referidos a la percepción de los actores de las universidades frente a potenciales procesos de VAP, la normativa universitaria y los procesos de VAP y cómo se perciben las características del currículum universitario.

Considerando el rol de la universidad frente a la sociedad, desde la perspectiva de los entrevistados, en este momento el ingreso y la facilidad que se pueda otorgar a ciertas poblaciones es ya una forma de introducir los procesos de VAP. Sin embargo, se identifican ciertas dificultades cuando se habla de dar mayor impulso a estos procesos, tanto de índole administrativa como académica, particularmente en lo referente a reflexionar qué conocimiento puede ser considerado válido y cuál no válido; adicionalmente, debe considerarse la postura de estudiantes y de colegios profesionales al respecto. Por otro lado, la misma normativa vigente del SUB, ya define la necesidad de certificar competencias laborales y abrir este reconocimiento a través de exámenes de suficiencia, de cursos complementarios o de validar certificaciones de otras instituciones no universitarias.

Hoy en día las universidades afrontan no sólo el desafío de validar los aprendizajes logrados más allá de los espacios formales, una de las grandes demandas hoy se refiere a cómo las universidades incorporan y reconocen los aprendizajes logrados a través de cursos abiertos en línea. En otros países no han aún logrado afrontar estos desafíos que la era digital genera específicamente hablando de procesos de VAP, pese a que incluso los empleadores tienen mayor apertura para este reconocimiento, las experiencias de las universidades aún son escasas y poco sistematizadas debido, entre otros factores, a la lentitud en el afrontamiento a estos nuevos desafíos (Tereseviciene et al., 2020). En todo lo observado, sin embargo, se encuentran

algunas experiencias previas de VAP. Algunas de ellas se acercan, pero no pueden considerarse propiamente procesos de VAP y entre las que sí son VAP se observan tanto experiencias positivas como negativas. En algunos casos se plantea el reconocimiento de aprendizajes previos siempre que se cumplan los criterios de admisión formales; esto es, la presentación de las titulaciones académicas respectivas.

Específicamente experiencias que no pueden considerarse procesos de VAP propiamente dicho dentro de las universidades se encuentran algunas en la EMI y la UCB relacionadas con el campo de las telecomunicaciones y de la formación de maestros para la continuación de sus estudios. No pueden considerarse VAP, porque no implican un proceso de evaluación de sus aprendizajes, sino sólo el reconocimiento de las titulaciones logradas. Entre las que sí se pueden considerar VAP están las desarrolladas en los niveles centrales y municipales de gobierno con el SPCC y el VMPE, y con algunas en las áreas tanto técnicas como artísticas en las que se precisaba contar con profesionales certificados en esas áreas que cumplan con los requisitos para enseñar las mismas. La carencia de personal con esa certificación obligó al Estado a validar sus aprendizajes previos y otorgar las certificaciones que les permitirían enseñar en áreas como las artísticas y algunas áreas técnicas (Ministerio de Educación, 2016).

Finalmente, algunas experiencias no fueron positivas, como la inclusión de profesionales en ejercicio para que actualicen sus conocimientos uniéndolos a aulas de grado, sobre todo en áreas económico-financieras; así como la comparación en el área de la salud entre enfermeras (aprendizajes formales) y comadronas (aprendizajes informales o no formales). En ambos casos se criticó no haber desarrollado procesos de inducción a todos los actores para evitar la desvalorización o sobreestimación, del

conocimiento de los participantes, los profesores y de los profesionales.

Si bien estas experiencias no pueden ser consideradas procesos de VAP, la apertura hacia posibles ensayos ha sido considerada y las opciones que se abren más son las áreas de la salud a nivel de enfermería, comadronas y optometristas. En las áreas técnicas, algunas ingenierías, carreras vinculadas a las finanzas y también algunas carreras en ciencias naturales. Y en áreas sociales y humanas, se piensa que carreras como Comunicación Social, Educación y Artes podrían estar interesadas en incluir procesos de VAP.

Si bien en los países en los que se aplica procesos de VAP de manera sistemática y en los que las universidades son parte de la posibilidad de reconocer aprendizajes para el logro parcial o total de una certificación de grado, la apertura está dada teóricamente a todas las carreras (UNESCO, 2019b); en la práctica a nivel universitario, la mayoría de las experiencias se sitúan precisamente en estas áreas identificadas como potenciales (UNESCO, 2019c).

En Bolivia, la existencia de dos sistemas de universidades, las que pertenecen al Sistema de Universidades Bolivianas (SUB) y aquellas que responden directamente al Ministerio de Educación que se trata de las universidades privadas, plantea un escenario muy particular y que no existe en otros países, añadiendo mayor dificultad al análisis anterior. Específicamente, para aquellas que pertenecen al SUB, aunque tienen más autonomía, la estructura normativa que las reglamenta es muy pesada y el concepto de cumplimiento de esta normativa que, en el caso de las carreras de grado, establece los aspectos curriculares que indican qué conocimiento es válido, lo que le da a ese conocimiento la categoría de "científico". El aseguramiento de la calidad pasa por la verificación del cumplimiento

de todos esos aspectos curriculares y estándares mínimos, así, las opciones de procesos de VAP podrían abrirse más a niveles anteriores y posteriores a los grados.

Los desafíos pasan por lograr que este aseguramiento de la calidad esté presente también en procesos de VAP, para ello y, aun reconociendo las dificultades que estos procesos pueden implicar dentro de las universidades y reconociendo también la absoluta necesidad de aceptar este desafío en la era del aprendizaje a lo largo de la vida, se plantean opciones que automatizan el proceso y garantizan el logro de las metas con menores costos operativos (Kitto et al., 2020). Ejemplos de esta automatización están específicamente vinculados a las características y condiciones de un currículum para carreras de grado en áreas como las de la salud y las tecnologías de la información.

Esto es partir de un análisis de la transformación que ha sufrido la oferta curricular pasando de una estructura de formación por objetivos a un currículum de formación basado en competencias, lo que ha implicado transformar los criterios rígidos del pasado en criterios que respondan de manera más flexible a las demandas de contexto social y productivo. Sin embargo, pese a esta transformación, los procesos de VAP aún pueden estar lejos de aplicarse para aprendizajes no formales e informales; pero sí, para reconocer la posibilidad de transitabilidad entre el subsistema de la educación técnica a la educación superior. Los obstáculos para superar, entre otros, se focalizan en los sistemas de evaluación de los aprendizajes que por el momento sólo permite excepciones en las condiciones de admisión para iniciar una carrera (profesionales de segunda carrera).

### 9.3 SOBRE LA CATEGORÍA: ACTITUDES HACIA PROCESOS DE VAP EN EL SUB

Esta es una categoría fundamental para comprender esta investigación, pues se trata de responder con claridad a la pregunta sobre qué actitudes tienen los actores vinculados a la educación superior universitaria respecto a la inclusión en el Sistema Universitario Boliviano de personas con aprendizajes previos en itinerarios formativos de grado.

Dada la representatividad de la muestra obtenida, los datos pueden ser generalizados a todos los académicos de las carreras participantes, tanto de la UMSA como de la UCB.

El análisis de esta categoría contemplo las tres subcategorías identificadas en la Teoría de la Acción Planificada: intención comportamental, norma subjetiva y creencia de control (Ajzen, 2011). Para esta teoría, estos tres factores se concentran en las creencias que, ante una situación u objeto particular, puedan construir los sujetos evaluados, por lo que las actitudes se analizan desde un modelo unidimensional que se focaliza específicamente en el componente cognitivo.

Es importante resaltar que el instrumento utilizado para la medición de las actitudes, el cuestionario de estimación directa fue construido específicamente con 4 índices (dos a favor y dos en contra de los procesos de VAP) de tal manera que los encuestados tengan que tomar decisiones respecto a la actitud favorable o desfavorable hacia estos procesos. Sin embargo, los resultados muestran en puntuaciones muy moderadas entre lo favorable y lo desfavorable, lo que confirma que la construcción de una actitud requiere información relevante, ya sea ésta falsa o verdadera, respecto al objeto hacia el cual se dirige la actitud (Sedano, Landa, Zubieta y Rovira, 2004; Ajzen, 2005); puesto que se observa que aquellas actitudes construidas desde el

análisis sistemático de la información disponible, implican una alta correlación entre actitud y comportamiento efectivo (Sheppard, Hartwick y Warshaw, 1988).

En la presente investigación, los resultados muestran en general una ambivalencia muy clara en las tres subcategorías y todos sus indicadores, siendo resultados coincidentes entre las dos universidades denotando en el análisis estadístico que en general los resultados son independientes de la institución y que la moderación de las puntuaciones no está vinculada a las características de la institución.

La intención comportamental que define las creencias que puedan tener los evaluados respecto a la posibilidad de participar o promover procesos de VAP, considerando la apertura que puedan mostrar hacia estos procesos, la consideración de la educación como un derecho, las posibilidades de implementar procesos de evaluación confiables y el manejo de los recursos, pone en evidencia el desconocimiento de los encuestados sobre el objeto evaluado, en este caso, los procesos de VAP. La ambivalencia de los resultados se presenta tanto en la subcategoría en general como en sus componentes, aunque no en todas de la misma manera, pues, aunque no sea estadísticamente significativa, existe una diferencia entre universidades de 26 puntos en la intención comportamental en general denotando mayores posibilidades de trabajo en la UCB. Estos resultados permiten concluir algunos puntos importantes:

- Por un lado, el desconocimiento sobre el objeto evaluado no permite definir una postura concreta a favor o en contra de los procesos de VAP. El proceso de VAP en general para todos los niveles, pero especialmente para el de la educación universitaria, es un planteamiento muy poco conocido.



- No es posible predecir que los resultados encontrados apunten hacia una acción respecto a los procesos de VAP, ni favorable ni desfavorable.
- Ello refiere también a la necesidad de ofrecer información clara sobre estos procesos y sus implicancias en cuanto al aprendizaje a lo largo de la vida y al rol de la universidad en estos procesos.

Si la intención comportamental está asociada a la percepción de los logros vinculados a un determinado objeto y además, está relacionada con creencias conscientes sobre este objeto, en el caso de procesos de VAP, no existe el conocimiento suficiente sobre el concepto y, por lo tanto, tampoco existe el conocimiento sobre los posibles logros vinculados a estos procesos, sus consecuencias, ni al impacto social que podría significar. Esto nos muestra cuán lejos está la universidad boliviana de los acuerdos a los que se ha llegado a nivel internacional respecto al concepto de aprendizaje a lo largo de la vida, y de todo lo que han avanzado los marcos nacionales de cualificación. La Universidad ha estado excluida de todos estos procesos. Los mismos se han concentrado en población adulta vinculada a ocupaciones netamente operativas, ni siquiera a nivel técnico, sino a nivel de lo que en Bolivia se conoce como oficios.

Sin embargo, cuando se realiza un análisis por carreras, éste denota diferencias sustanciales en los académicos observados, puesto que carreras como Psicopedagogía, Comunicación Social y Diseño Gráfico de la UCB, y Estadísticas, Electricidad Industrial y Electrónica y Comunicaciones en la UMSA, muestran algunas tendencias favorables a implementar procesos de VAP.

Investigaciones similares realizadas desde la Teoría de la Acción Planificada, muestran

que la intención comportamental obedece principalmente a la información que cada sujeto encuestado tenga en su memoria respecto al objeto sobre el que se le pregunta. Son las creencias construidas a partir de esta evaluación las que pueden determinar la tendencia a actuar en favor o en contra de este objeto evaluado, en este caso los procesos de VAP (Farhat y Guevara, 2020). Efectivamente, es justamente esa tendencia la que puede indicar la predisposición a actuar en concreto respecto a estos procesos.

La ambivalencia encontrada en las actitudes de los encuestados, definida como resultados que muestran que los sujetos no están ni a favor ni en contra (Carvajal, 2019), definen la necesidad de tomar acciones para poner a Bolivia en sintonía con lo que está ocurriendo en el resto del mundo respecto a estos procesos.

En el caso de la subcategoría de las creencias respecto a la Norma Subjetiva, la Teoría de la Acción Razonada, a partir de diferenciar lo actitudinal basado en la percepción o creencia sobre lo que otras personas relevantes al objeto podrían opinar como un predictor del comportamiento efectivo, permite ver que, desde la Psicología, la Sociología y la Educación un objeto puede ser aceptado o no en función de lo que un sujeto considere opinarán otras personas, visibilizando la deseabilidad social, aprobación o desaprobación, como un factor relevante para definir la posibilidad de que una conducta se realice o no (Bravo, Bravo, Preciado y Mendoza, 2021).

En el caso del presente estudio, el análisis estadístico de la subcategoría de norma subjetiva, aunque muestra que no existe diferencias entre la UMSA y la UCB a nivel general, sí muestra ciertas variaciones por indicador. Las percepciones respecto a cómo las autoridades universitarias podrían aceptar la implementación de procesos de VAP muestra que la UMSA podría presentar criterios más favorables que la UCB; de igual

manera, los resultados estadísticos denotan que las instituciones en sí se diferencian según la percepción de los encuestados, en el caso de la UCB, se muestra una tendencia favorable hacia procesos de VAP, a diferencia de la UMSA que indican que los encuestados perciben que la institución como tal podría no estar interesada en la implementación de estos procesos. Finalmente, la misma tendencia anterior se observa cuando se analizan los resultados de los profesionales, desde la UCB, éstos podrían favorecer procesos de VAP y los encuestados de la UMSA, perciben más bien, que los profesionales podrían estar en contra de estos procesos.

Los estudios revisados muestran una correlación importante entre la percepción de lo que otras personas relevantes pueden opinar respecto al objeto, en este caso los procesos de VAP y las intenciones que constituyen a las actitudes (Bravo, et. al., 2021; Farhat y Guevara, 2019).

Uno de los resultados relevantes también es el de cómo perciben los encuestados responderían los estudiantes de sus carreras a la posibilidad de la implementación de estos procesos. En todas las poblaciones UMSA Y UCB responden de manea contraria, si el resultado de una universidad está a favor, la otra está en contra, tanto de aquellos grupos cuyo resultado es estadísticamente significativo, como de los que no; exceptuando en cuanto a los estudiantes. Esto es altamente relevante, puesto que son los estudiantes que en las entrevistas resultan como probables sujetos en contra de estos procesos, dado que podría significar una pérdida de nichos de empleo. Sin embargo, los resultados son positivos en ambas instituciones, más aún en la UMSA.

En el caso de investigaciones sobre actitudes hacia el emprendimiento, se observa que aquellas personas más proactivas, son capaces de tomar riesgos aún en contra de la opinión de ciertas poblaciones (Farhat y Guevara, 2019). Esta

consideración sería relevante especialmente con aquellas carreras de ambas universidades que presentan una intención favorable a pesar de que se perciba que algunas poblaciones puedan no estar de acuerdo con la implementación de procesos de VAP, como el caso de Psicopedagogía de la UCB o Electricidad Industrial en la UMSA. Ahora bien, analizar cuál de estas poblaciones es más o menos relevante para pensar en la implementación de estos procesos, requiere considerar que no se trata de la opinión en sí de las autoridades, los docentes, los profesionales, los estudiantes o la institución en sí. Se trata de la percepción que los encuestados, docentes académicos de ambas universidades consideran que estas poblaciones podrían opinar al respecto. La toma de decisiones debería considerar la opinión directa de estos grupos.

Respecto al análisis por carreras, nuevamente sobresalen las mismas que en la subcategoría de intención comportamental: Comunicación Social, Diseño Gráfico y Psicopedagogía por la UCB y Electricidad Industrial y Electrónica y Comunicaciones en la UMSA. Esto muestra consistencia en general para que estas carreras puedan iniciar con procesos de VAP en sus sistemas de admisión.

La última subcategoría evaluada es la de creencia de control, relacionada a la percepción que tengan los encuestados sobre la capacidad que tengan para dominar las variables asociadas a procesos de VAP, en este caso se consideró la apertura hacia los procesos, las posibilidades de controlar y garantizar la calidad de los procesos evaluativos, la posibilidad de incidir sobre la normativa y la posibilidad de operar los recursos necesarios para desarrollar estos procesos.

En todos los componentes evaluados, el análisis estadístico revela que en esta subcategoría los resultados de las universidades evaluadas son dependientes entre sí, lo que significa que tanto

la UMSA como la UCB presentan resultados relacionados entre sí. En dos de los componentes: la percepción de control de la normativa y la percepción de control de la evaluación son positivas para ambas universidades, y en el caso de la normativa, la percepción es muy alta, lo que implica que los académicos encuestados consideran que podrían modificar las normas vigentes para poder incluir como procesos alternativos a la admisión, la posibilidad de VAP.

De igual manera, se observa que se considera que, llegado el caso, los procesos de evaluación podrían operarse de manera adecuada garantizando la transparencia y calidad del proceso. Estos dos aspectos son fundamentales, pues los resultados muestran cuán cerca podrían estas instituciones y sus actores de implementar estos procesos, dado que la posibilidad de que un determinado comportamiento se pueda presentar como producto de una actitud se da siempre que la percepción de control sea favorable, éste es un factor crítico para construir intenciones comportamentales (Farhat y Guevara, 2019; Bravo, et. al., 2021), lo que está vinculado con el concepto de autoeficacia estudiado por Ajzen (2005).

Las otras dos variables, control sobre la apertura y control sobre los recursos, es diferente en cada universidad, aunque esta diferencia sólo es estadísticamente significativa en el componente de recursos, siendo que la UMSA presenta datos altamente favorables a diferencia de la UCB. Como se había explicado en los resultados, esta diferencia puede explicarse por la autonomía y el acceso a recursos económicos de la universidad pública frente a la universidad privada.

En el análisis de las carreras, en la UCB, la percepción de control en la carrera de Psicopedagogía es de 100%, en cambio las otras carreras tienen posiciones más bien conservadoras. Nuevamente esta situación puede deberse al

desconocimiento sobre el proceso de todas las carreras exceptuando Psicopedagogía que, como se observa en la encuesta de opinión, presentó conocimiento más veraz sobre los procesos de VAP y sus posibilidades de implementación. En el caso de la UMSA son nuevamente las carreras de Electricidad Industrial y Electrónica y Comunicaciones las que presentan resultados positivos, carreras vinculadas a una historia de formación técnica que podría facilitar la realización de estos procesos.

De esta manera, puede observarse que las intenciones comportamentales, la norma subjetiva y la percepción de control, han sido evaluadas con diferentes resultados, en unos casos favorables, en otros desfavorables y en la mayoría ambivalentes. Estos resultados impulsan la necesidad de establecer espacios de diálogo y formación sobre los conceptos vinculados a procesos de VAP, dado que en general se observa desconocimiento y por ende, la construcción de una actitud hacia este objeto estará limitada por este desconocimiento, ya que para activar una actitud hacia un objeto dado, es preciso recabar en la memoria de un sujeto, la información relevante que tenga sobre dicho objeto, información que se construye tanto en base a experiencias directas, personales, como en base a conocimientos desarrollados de forma indirecta, contextuales; son las creencias más asequibles desde la memoria las que podrán tener una correlación más directa con el comportamiento explícito (Ajzen y Fishbein, 2000).

# CAPÍTULO 10

## CONCLUSIONES

### 10.1. CONCLUSIONES VINCULADAS A LOS OBJETIVOS

#### 10.1.1. En relación con las Actitudes hacia procesos de VAP

El primer objetivo general de la presente investigación fue el analizar las actitudes de los distintos actores vinculados a la educación superior universitaria, respecto a la inclusión en el sistema de la Universidad Boliviana de personas con aprendizajes previos en itinerarios formativos de grado.

Lo primero que se realizó para alcanzar este objetivo, fue identificar carreras potenciales que pudieran estar interesadas en incluir estos procesos (Ver apartado 8.1). En este entendido, se logró este objetivo específico en la medida que se identificaron de todos los programas de pregrado que ofrecen las universidades que son parte del sistema, aquellos programas que cumplieran una serie de requisitos, entre ellos, el más importante era que el currículum de la carrera estuviese diseñado en base a la formación por competencias. Una vez lograda esta primera discriminación, en base a un procedimiento de asignación de valores con pesos definidos en función del cumplimiento de ciertos criterios que podrían o no favorecer los procesos de VAP, se seleccionó a 42 carreras de las 85 iniciales con las cuales se procedió a la fase del cuestionario de estimación directa de actitudes.

Paralelamente se inició el proceso de aplicación de entrevistas semiestructuradas que dio lugar al cumplimiento del segundo objeto vinculado al análisis de las actitudes, puesto que esta técnica permitió profundizar sobre las percepciones que varios informantes clave podrían tener sobre procesos de VAP (Ver apartado 8.2). Los resultados muestran, en la mayoría de los casos, desconocimiento sobre lo que estos procesos implican; sólo son conocidos en los espacios laborales y vinculados al reconocimiento de los

saberes operativos que, a nivel de mano de obra calificada, podrían tener ciertos puestos laborales, ya sea que estén vinculados a organismos gubernamentales o a emprendimientos de la micro y pequeña empresa; en general eran desconocidos desde la perspectiva de la universidad y su rol en cuanto al aprendizaje a lo largo de la vida.

Los informantes coincidieron en identificar algunos factores no considerados inicialmente en el análisis, como la cultura y el papel del Ministerio de Educación respecto a procesos de VAP. Se observa el gran desconocimiento sobre los conceptos vinculados a estos procesos, como el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida, la educación como la educación para todos como un derecho cuando se trata de la educación terciaria y los marcos nacionales de cualificación. Desde una concepción políticamente correcta el poner en la agenda de trabajo un tema como la transitabilidad entre subsistemas es aceptado plenamente; sin embargo, cuando se trata de pensar dentro de las universidades el cómo implementarlo, surgen muchas dudas respecto a si un conocimiento adquirido fuera de las aulas puede ser considerado como válido, dado que no cumple con una serie de criterios y requerimientos según la normativa vigente para llegar a una titulación de grado: currículum, carga horaria, evaluaciones y otros.

Por todo ello, se observa que la propuesta de considerar la posibilidad de introducir procesos de VAP como alternativa de ingreso, se vea más factible a nivel de Técnico Superior, vinculado a la formación profesional, nivel 5 en el Marco Europeo de Cualificaciones, o a niveles incluso superiores al grado, niveles 7 y 8. Pese a ello, se reconoce que podrían existir áreas que puedan dentro de la formación de grado, abrirse a estos procesos, especialmente en áreas técnicas, sociales y humanas y en algunos campos del área de la salud. Para la identificación de las actitudes propiamente dichas, se consideró la Teoría de la Acción Planificada. Este marco teórico es especialmente

útil en esta investigación, en primer lugar, porque el modelo tridimensional de actitudes que considera el componente cognitivo, afectivo y conativo, ha sido observado justamente por introducir este último componente que vincula a la actitud con la acción misma; por lo que, si la acción o el comportamiento están considerados dentro del constructo, éste no puede constituirse en un factor que predispone a la conducta. Por otro lado, el modelo tridimensional, incluye aspectos que pueden ser relevantes en objetos de mayor cercanía afectiva hacia los sujetos. En este caso, dado que se trata de un concepto complejo, un objeto institucional, cuya decisión de favorecer o desfavorecer no pasa tanto por los aspectos afectivos como por los aspectos cognitivos de información y conocimiento que los sujetos tuviesen sobre los procesos de VAP, una teoría como la TAP, resulta ser más pertinente para comprender las actitudes de los académicos encuestados como actores vinculados directamente a estos procesos.

Esta es la razón principal para haber optado por la teoría del comportamiento planificado de Ajzen y Fishbein (2005), puesto que esta teoría permite identificar, dentro de componentes básicamente cognitivos, las creencias que pueden dar lugar a la construcción de una actitud que realmente se correlacione con el comportamiento en sí de aceptación de procesos de VAP como una forma alternativa de inclusión de poblaciones excluidas de la educación superior.

Por ello y en base a los resultados alcanzados (ver apartado 8.3), puede afirmarse que este objetivo no se ha logrado a plenitud porque para tener una actitud hacia un determinado objeto o situación es preciso tener un mínimo de conocimiento o incluso de prejuicio hacia ese objeto. En este caso de los procesos de VAP son tan nuevos para la mayoría de la población analizada en el contexto específico universitario, que se dificulta tener una actitud favorable o desfavorable. Solamente estudiando los factores constituyentes de las

actitudes es que se puede comenzar a establecer algún nivel de acercamiento. Y, aun así, ese nivel de acercamiento es muy inicial y podría decirse que emergente. Como se indicaba anteriormente, en la mayoría de los casos de las entrevistas se requirió una explicación de qué era lo que se estaba entendiendo por procesos de VAP para poder, después de una breve explicación, generar algún nivel de opinión al respecto.

Igual en el caso del cuestionario de estimación directa, muestra en general resultados ambivalentes en la mayoría de las subcategorías, especialmente en la intención comportamental que se vincula más directamente a las motivaciones o inclinaciones hacia un comportamiento específico. Aún pese a que el cuestionario de estimación directa para evaluar actitudes fue construido específicamente con 4 índices de tal manera que tengan que tomar decisiones respecto a la actitud hacia lo favorable o hacia lo desfavorable que pudiesen percibir los encuestados sobre procesos de VAP, lo que una vez más confirma el hecho de que aún las actitudes hacia estos procesos están en construcción.

La cantidad de variables moderadoras asociadas a las actitudes, tanto a nivel personal como en relación a las condiciones contextuales, que ha llevado a cuestionar el constructo de actitud desde el modelo tridimensional como un constructo útil para evaluar la posibilidad de elicitación de conductas (Ajzen, 2005). Sin embargo. En el caso de esta investigación, el constructo de actitud toma fuerza desde la perspectiva del objeto de actitud del presente estudio, los procesos de VAP. Dado que se trata de una situación pública, que ha sido evaluada por una población académica que va a requerir del análisis sistemático de la información disponible para pensar en tomar posición al respecto.

Finalmente, un aspecto importante a considerar es que justamente la TAP permite visibilizar aquellos aspectos en los que es posible intervenir

para generar un cambio comportamental y lograr poner a Bolivia en la sintonía del resto de los países del mundo. Más aún cuando nos referimos a procesos que implican una llegada más democrática e inclusiva hacia poblaciones tradicionalmente excluidas. Se trata, pues, de mejorar la calidad educativa a través de la reflexión. sobre información pertinente, respecto al rol de la Universidad en cuanto al aprendizaje, a lo largo de la vida.

### **10.1.2. Factores teóricos y prácticos para abordar procesos de VAP**

Para el segundo objetivo general, la elaboración de una propuesta de procesos de VAP, el alcance ha sido pleno y el aporte, como decíamos (ver apartado 5.4.1.) no es únicamente en relación a los lineamientos que ya existen desde los organismos internacionales, sino además haber propuesto una serie de pasos previos que son los que pueden preparar a una institución, a una carrera para asumir los procesos de VAP. Todo ello implica una concepción del aprendizaje permanente de lo que significa considerar el aprendizaje a lo largo de la vida como una responsabilidad social a la cual las universidades también tienen que responder.

En Bolivia específicamente este proceso no se ha pensado a nivel universitario y solo existen algunas experiencias muy aisladas (ver apartado...5.3). De todos los entrevistados sólo 3 personas entendieron, con cierta claridad de qué se estaba hablando cuando se mencionaron los marcos nacionales de cualificación. Y pese a que en 150 países ya tienen sus marcos definidos, Bolivia está lejos de pensar en ellos y por lo tanto los procesos de validación de aprendizajes previos no saldrán aún del reconocimiento de los saberes empíricos vinculados a oficios u ocupaciones de niveles muy operativos, aunque esto debería ser una política de Estado que permita a todas las personas transitar de los aprendizajes que se construyen desde el mundo empírico hacia el mundo formal. Pese a ser

una de las recomendaciones de entidades como la Organización Internacional del Trabajo, que presenta una serie de recomendaciones basándose en las líneas planteadas por la UNESCO (2012) para que los países miembros las tomen en cuenta (Ver apartado 5.2.). Entre estas recomendaciones se reconocen acciones que ya están desarrollando las IES en distintos países del mundo como Alemania, Inglaterra, Holanda y Korea del Sur entre algunos de ellos, cuyas universidades han incorporado ya el reconocimiento del aprendizaje previo y definiéndolas como socios y *stakeholders* importantes para estos procesos (OIT, 2016; Garnett y Cavaye, 2015).

La propuesta desarrollada inicialmente consideró las cuatro fases identificadas desde los organismos internacionales y toda la bibliografía encontrada; sin embargo, todas las propuestas estudiadas no han desarrollado ninguna orientación respecto a la preparación institucional que se debe considerar para llevar a cabo exitosamente procesos de VAP. Estas fases previas a la difusión, construcción de portafolios, evaluación y certificación, son críticas para garantizar procesos de calidad y transparentes (ver apartado 5.4.1.).

Por supuesto que las fases de preparación institucional a nivel curricular y la preparación a nivel operativo en lo administrativo y lo académico deben adaptarse a la realidad y al contexto de cada institución y de cada país. Pero las líneas propuestas pueden considerarse una guía para que las instituciones de educación superior, incluso otras que no sean universitarias, puedan prepararse para implementar procesos de VAP.

Uno de los proyectos que lograron dar más luces sobre los procesos de VAP y las universidades a la presente propuesta, fue el proyecto ALLinHE (Duvekot, R. y Benedicte, H, 2014), un proyecto Erasmus +, que partió de las experiencias de instituciones de educación superior que se transformaron hacia un concepto más amplio

de LLL para introducir procesos de VAP en las universidades de los países participantes, especialmente dirigiendo sus acciones a poblaciones en condición de vulnerabilidad como inmigrantes y personas con discapacidad. Esto siempre en un concepto que va desde los interesados directos hacia las instituciones y en universidades que estén alineadas a la Declaración de Bolonia (1999).

En base a estas experiencias y desde las líneas definidas en la Convención Mundial sobre el Reconocimiento de las Cualificaciones a nivel de Educación Superior (UNESCO, 2019b), se plantea una propuesta que tome en cuenta a aquellas carreras que están diseñadas en base a formación de competencias y que, por lo tanto, tienen identificados claramente los componentes de vinculación de su malla curricular con las demandas teórico-prácticas de su entorno laboral inmediato y mediano. Partiendo de esta condición, se puede identificar aquellas unidades de competencias que podrían encontrarse en el espacio laboral empírico y en función de ello identificar las evidencias probables que facilitarían la construcción de un portafolios.

Algo que no se ha tocado en esta investigación es cómo los sistemas los programas y el currículum y la didáctica y la evaluación en una carrera, es que aspectos como la carga horaria, los mismos horarios o periodos de clases deben ser reorganizados para adaptados a la situación de aprendizaje específico de personas que no son los estudiantes tradicionales. Este aspecto es una limitación y un tema para trabajarlo en próximas investigaciones considerando que el aprendizaje debe lograr un nivel de personalización que va muy bien con lo que implica la construcción de un itinerario de aprendizaje desde el concepto de listas de reproducción aplicadas a procesos de aprendizaje que personalizan los recursos utilizando las tecnologías de la Información y la comunicación.

Es importante también considerar la posibilidad, como muchos países lo han hecho, de aplicar experiencias piloto para demostrar la factibilidad o no de procesos de VAP y en función de ello plantear posteriormente modificaciones a la normativa.

Si se tienen líneas claras de acción, las intenciones conductuales identificadas en la Teoría de la Acción Planificada pueden predecir mejor la conducta, puesto que están acompañadas por instrucciones que indican claramente cómo proceder con procesos de VAP. (Morales, 1999; Polo, Fernández y Díaz, 2011).

---





# CAPÍTULO 10

## OTRAS APORTACIONES

### 11.1. PLAN GENÉRICO DE LOS PROCEDIMIENTOS PARA LA VAP EN LA UNIVERSIDAD BOLIVIANA

Este capítulo presenta la propuesta para desarrollar procesos de VAP en las universidades bolivianas desde la perspectiva de carreras que están planificadas curricularmente en base al enfoque de formación basado en competencias y tomando en cuenta las evaluaciones que se desarrollaron de la propuesta, tanto a nivel nacional como en base a los expertos internacionales.

#### 11.1.1. Introducción

La Validación de Aprendizajes Previos no es un procedimiento nuevo para, probablemente ningún país en el mundo, muchos países y regiones han implementado sistemas de certificación de competencias que parten justamente de la validación de los aprendizajes logrados específicamente desde el aprendizaje informal y no formal. En gran parte de los casos analizados se ha logrado vincular la certificación con la formación, lo que garantiza no sólo mayor empleabilidad, sino la posibilidad de iniciar o continuar procesos educativos que incidan con más proyección hacia mejores condiciones de calidad de vida. Todo esto particularmente hablando de poblaciones excluidas de la educación formal y, por lo tanto, de la certificación académica.

En Bolivia estos procesos existen hace varios años; sin embargo, se han limitado a la certificación y aún no se ha logrado la vinculación con la academia. Se han dado ya algunos pasos para considerar la formación técnica como una meta, ya sea a nivel de técnico medio o técnico superior. El primer caso permitiría el acceso de personas que no cuenten con el bachillerato completado lograr una certificación académica; para el segundo, la certificación de técnico superior, se precisa la conclusión de los estudios secundarios. Hasta

este punto es al que se ha llegado, dada la poca transitabilidad entre subsistemas existente en las regulaciones bolivianas.

La presente propuesta pretende plantear una serie de pasos que permitan desarrollar procesos de VAP en carreras de grado universitarias, partiendo de la identificación de las fases de preparación y organización institucional, administrativa y de gestión para finalmente llegar a la implementación de los lineamientos definidos por la UNESCO. Todo ello, considerando que la validación de aprendizajes previos implica un cambio en la concepción de aprendizaje, así como reconocer que la educación formal no es la única válida para desarrollar competencias, además de asumir como universidades un rol mucho más amplio respecto al aprendizaje a lo largo de la vida.

### **11.1.2. Plan genérico de los procedimientos para la VAP en la universidad boliviana**

La posibilidad de implementar procesos de VAP en las universidades requiere de varios aspectos y de poner en ejecución diferentes recursos normativos, económicos y técnicos, por lo que debe existir una decisión y apoyo político tanto de autoridades como de aquellos actores directamente involucrados.

La presente propuesta no contempla incidir directamente en los aspectos normativos, siendo que éstos están fuera del alcance de una investigación como la presente; aunque sí se pretende plantear procedimientos que puedan dar luces para reglamentar estos procesos garantizando así su rigurosidad y transparencia.

El foco de atención serán los procedimientos operativos de preparación y gestión de un proceso de VAP desarrollado en una carrera de grado. Sin embargo, este planteamiento también puede ser utilizado, con ciertas modificaciones, en otros niveles, como el

Técnico Superior, o el de postgrado, en la medida que se plantean pasos genéricos que permitan a las instituciones prepararse para la implementación de estos procesos.

La propuesta que se desarrolla a continuación es fruto de la investigación, la consulta y la validación tanto de directores de carrera y docentes universitarios, como de los expertos internacionales consultados y las sugerencias que han incluido en su valoración.

*Figura N° 11.01 Esquematización de los momentos y fases de la propuesta del plan para la implementación de procesos de VAP*

*Fuente: Elaboración propia.*



A continuación, se desarrolla cada uno de estos momentos:

#### **11.1.2.1. MOMENTO 1: Identificación de condiciones curriculares que permiten los procesos de VAP**

El proceso inicia proveyendo a la carrera interesada en incorporar procesos de VAP como forma de admisión alternativa a la tradicional de dos documentos de trabajo:

- A. Guía del proceso de VAP. Este documento incluye, además de la descripción de los

pasos que como carrera deben seguir, un glosario con todos los términos necesarios para comprender a cabalidad cada fase del proceso y un ejemplo completo que servirá como referencia para desarrollar el proceso (**Anexo E**)

- B. Planillas vacías de trabajo para que cada carrera las complete en función de todo lo previsto en el documento A. Las mismas se presentan in extenso en este apartado.

Para iniciar el proceso de VAP en una carrera de pregrado, es preciso inicialmente identificar las características y condiciones curriculares que presenta para verificar si será factible o no que pueda plantearse esta posibilidad. Ello implica responder reflexivamente algunas preguntas que orientarán a los directivos y docentes de una determinada carrera sobre esta posibilidad. El objetivo de esta primera fase es: Definir las condiciones curriculares que hacen posible la participación de una determinada carrera en procesos de VAP.

Para ello los objetivos operativos son:

- Determinar las condiciones curriculares
- Identificar las evidencias potenciales y
- Definir la metodología de evaluación para cada unidad de competencia.

Por lo tanto, las tablas de trabajo que se presentan inicialmente implican la respuesta y análisis a ciertas condiciones curriculares. Estas preguntas implican una valoración inicial sobre:

- ¿Mi carrera está diseñada desde un enfoque de formación por competencias? Si la formación y su currículum estuviesen planteados desde objetivos, la posibilidad de abrirse a procesos de VAP es muy reducida, dada la desvinculación del entorno laboral, el énfasis en el desarrollo disciplinar de los contenidos y la disociación entre teoría y práctica de una gran parte de las materias. Por el contrario, si el planteamiento curricular está basado en la formación de competencias, la vinculación con el entorno laboral, la integración de la teoría y la práctica y la perspectiva transdisciplinar facilitarían procesos de VAP.

Si el currículum está diseñado desde la formación basada en competencias, las áreas en las que se organiza seguro que responden a familias laborales del campo en cuestión. Identificar estas áreas y definir cuáles podrían vincularse al desarrollo empírico de habilidades, permitirá tener mayor claridad para la toma de decisiones respecto a qué instancias, organizaciones u otros acudir para convocar a interesados en procesos de VAP.

- ¿Existen profesionales empíricos que podrían estar interesados en procesos de VAP?

Las universidades saben de si en sus campos de acción se pueden encontrar personas que hubiesen desarrollado competencias desde la práctica empírica o con aprendizajes informales. Además de considerar si estas personas estuviesen interesadas en procesos de VAP, lo que les permitiría continuar con estudios superiores. Mucha de esta población podría poseer certificación a nivel de técnico superior, pero dada la no transitabilidad entre subsistemas no puede pensar en desarrollar mayores opciones de formación.

- ¿Es posible que existan sectores (*stakeholders*) de la sociedad civil que estuviesen interesados en procesos de VAP?

En algunos rubros, trabajadores con formación empírica pueden encontrarse organizados de asociaciones con las cuales se puede establecer vínculos importantes para llevar adelante procesos de VAP, aspecto que facilitaría contar con postulantes interesados, posibles medios de financiamiento y personal que puede tener roles importantes en el proceso, más

allá de los postulantes mismos.

● ¿Qué unidades de competencia en cada área seleccionadas podrían ser factibles de incorporar procesos de VAP? ¿Para cada unidad de competencia se pueden identificar posibles evidencias de logro de aprendizajes?

Se entiende que la organización de un currículum basado en competencias debería constituir su malla curricular en

base a asignaturas que están diseñadas en función de una unidad de competencia específica, lo que da lugar a organizarse de manera individual o en grupos organizados por familias laborales, para identificar posibles evidencias que los postulantes puedan recabar en sus portafolios que hubiesen desarrollado en sus diversas experiencias.

En base a estas preguntas se construyen las siguientes tablas de trabajo:

**Tabla N 11.01 Tabla de Trabajo 1.1 Cumplimiento de la carrera de condiciones de arranque para posibilitar procesos de VAP**

Fuente: Elaboración propia.

Carrera:	SI	NO
¿La carrera de ..... está diseñada desde un enfoque de formación por competencias?		
¿Existen profesionales empíricos que podrían estar interesados en procesos de VAP en la carrera de.....?		
¿Es posible que existan sectores ('stakeholders') de la sociedad civil que estuviesen interesados en procesos de VAP vinculados a la carrera .....		
¿Qué áreas de la carrera de .....serían las más viables para admitir procesos de VAP?		
Área 1		
Área 2		
Área N		
¿Qué unidades de competencia en cada área seleccionadas podrían ser factibles de incorporar procesos de VAP? <i>Una unidad de competencia está vinculada a una asignatura específica en la malla curricular que se ofrece en cada carrera</i>	¿Para cada unidad de competencia se pueden identificar posibles evidencias de logro de aprendizajes?	
	SI	NO
Competencia 1.1		
Competencia 1.N		
Competencia 2.1		
Competencia 2.N		
Competencia 3.1		
Competencia 3.N		
Competencia 4.1		
Competencia 4.N		
Competencia 5.1		
Competencia 5.N		

**Tabla N° 11.02. Tabla de Trabajo 1.2**  
**Potencialidad de cada área de formación para**  
**posibilitar procesos de VAP**

Fuente: Elaboración propia.

ÁREA DE FORMACIÓN:							
COMPETENCIA DE ÁREA	UNIDADES DE COMPETENCIA	ASIGNATURAS	TIPO DE EVIDENCIA	EVIDENCIAS / PRODUCTOS POSIBLES			
Identificar una de las áreas de formación que pueda potencialmente incluirse en procesos de VAP Ejem: Asesorar y diseñar sistemas, programas y estrategias de formación, en espacios de educación formal para optimizar los procesos de aprendizaje y enseñanza, de acuerdo con las necesidades y demandas de estos espacios y de la sociedad.	Ejem. Diagnosticar y elaborar propuesta de mejora respecto al modelo pedagógico, respetando las características contextuales	Ejem: MODELOS PEDAGÓGICOS EN EL TIEMPO Y LA ACTUALIDAD	<input type="checkbox"/> Prueba escrita <input type="checkbox"/> Proyecto/ producto desarrollado en el pasado <input type="checkbox"/> Resolución de casos <input type="checkbox"/> Desempeño directo <input type="checkbox"/> Referencias externas <input type="checkbox"/> Certificaciones de formación <input type="checkbox"/> Certificaciones laborales <input type="checkbox"/> Evaluaciones laborales <input type="checkbox"/> Juego de roles <input type="checkbox"/> Ensayos <input type="checkbox"/> Otros	Ejem: 1. Proyecto de mejora pedagógica presentado a un centro educativo de cualquier nivel. 2. Diseño/Adecuación de un proyecto psicopedagógico educativo que involucren sustentos en modelos pedagógicos			
					1.		
					N.		

**Tabla N° 11.03. Tabla de Trabajo 1.3: Definición de niveles de logro y características de los productos a ser evaluados en procesos de VAP**

Fuente: Elaboración propia.

CICLO	NIVEL	UNIDAD DE COMPETENCIA A SER EVALUADAS	Reprobación		Aprobación	
			NIVEL 1 Estándar Receptivo bajo 0 - 29	NIVEL 2 Estándar Resolutivo básico no autónomo 30 - 59	NIVEL 3 Estándar Autónomo alto 60 - 85	NIVEL 4 Estándar Estratégico Superior 86 - 100
		Ejemplo: Formular un proyecto de investigación aplicada para contribuir a la solución de problemáticas psicopedagógicas, a partir de la metodología de la investigación-acción desde la ética, rigurosidad y responsabilidad que requiere un proyecto de este tipo, aportando con actitud proactiva al trabajo grupal	La investigación presenta incoherencias y poca sistematicidad en los aspectos teóricos, metodológicos, de aplicación en campo y de procesamiento y reflexión de la información sin consideraciones éticas ni respeto a las personas participantes del estudio.	La investigación presenta algunas incoherencias y poca sistematicidad en los aspectos teóricos, metodológicos, de aplicación en campo y de procesamiento y reflexión de la información, demostrando algunas consideraciones éticas y respeto a las personas participantes del estudio.	La investigación comprende todos los aspectos teóricos, metodológicos, de aplicación en campo y de procesamiento y reflexión de la información de manera sistemática, manejando los datos con ética y respeto a las personas participantes del estudio.	La investigación comprende todos los aspectos teóricos, metodológicos, de aplicación en campo y de procesamiento y reflexión de la información de manera rigurosa, coherente y sistemática, manejando todos estos aspectos con ética y respeto a las personas participantes del estudio.
		N				
<p>Situación / desempeño / producto que evidencia el logro del aprendizaje:</p> <hr/> <hr/> <p>Características consideradas del producto:</p> <hr/> <hr/> <p>Años de experiencia de la persona: _____</p>						

### 11.1.2.2. MOMENTO 2: Preparación Académico-Administrativa para la incorporación de procesos de VAP

Una vez que se define una carrera como potencial para procesos de VAP y se toma la decisión de

participar, deben tomarse también decisiones para revisar, organizar e implementar todos los pasos para preparar los aspectos técnicos necesarios: procedimientos, presupuestos, recursos operativos, humanos e instrumentales. El objetivo de esta fase es: Definir los



procedimientos operativos y las herramientas necesarias para llevar a cabo con transparencia y calidad procesos de VAP.

Para ello los objetivos operativos son:

- Definir el procedimiento administrativo y sus costos,
- Preparar el programa de capacitación para llevar adelante el proceso,
- Elaborar guías para cada actor involucrado: Postulantes, Asesores y Evaluadores
- Capacitar al recurso humano responsable: Asesores y Evaluadores

Organizar estos procesos requiere del compromiso de todos los actores y de preparar los mecanismos necesarios para garantizar la rigurosidad y transparencia del proceso. Los pasos contemplados en la presente propuesta implican:

- Definición de los procedimientos.

Esto implica identificar todos los pasos previos, entre y posteriores a la VAP. Cada paso debe estar claramente definido en cuanto a tareas, responsables, tiempos, costos; pero considerando los factores críticos y aquellos que pueden flexibilizarse en función de determinadas condiciones. Ello permitirá contar con un marco de acción claro, pero también permeable a las características y contingencias de cada universidad o carrera.

**Tabla N° 11.04 Tabla de Trabajo 2.1. Elaboración del procedimiento de VAP**

*Fuente: Elaboración propia.*

OBJETIVO	ACTIVIDAD	RECURSOS	PARTICIPANTES
Establecer los procedimientos, los costos y los responsables de la validación de competencias	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Definir los procedimientos y las acciones del proceso de validación de competencias               <ul style="list-style-type: none"> <li>● Académicos</li> <li>● Administrativos</li> <li>● Financieros</li> </ul> </li> <li>● Establecer los costos del proceso y los responsables</li> </ul>	Matriz de costos	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Equipo técnico de la Universidad</li> <li>● Direcciones de carrera y docentes</li> <li>● Oficina de administración de VAP</li> </ul>
Producto	<b>Protocolo de procedimientos y guías de candidatos</b>		

- Preparación del programa de capacitación de Asesores y Evaluadores

Se trata de elaborar los procesos de capacitación en cuanto al diseño curricular que deberá contemplar las funciones de estos dos actores, considerando que la

preparación debe ser amplia y comprensiva para que cada rol esté claramente identificado en cuanto a las competencias a desarrollar. En el primer caso, se debe contar con competencias en cuanto a la educación como derecho, aprendizaje a lo largo de la vida, aprendizajes formales,

no formales e informales, elaboración de portafolios y acompañamiento educativo. En el segundo, se debe hacer énfasis en *el manejo y aplicación de herramientas*

de evaluación auténtica, especialmente rúbricas y entrevistas.

**Tabla N° 11.05 Tabla de Trabajo 2.2.**  
**Preparación del programa de capacitación para procesos de VAP**

Fuente: Elaboración propia.

OBJETIVO	ACTIVIDAD	RECURSOS	PARTICIPANTES
<b>PREPARAR AL EQUIPO DE DOCENTES EN VAP QUE CAPACITARÁN ASESORES Y EVALUADORES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diseñar el curso de formación: competencias, carga horaria, modalidad, didáctica, evaluación</li> <li>Definir la logística</li> </ul>	Referentes nacionales e internacionales	<ul style="list-style-type: none"> <li>Equipo técnico de la Universidad</li> <li>Direcciones de carrera y docentes</li> <li>Oficina de administración de VAP</li> </ul>
<b>PRODUCTO</b>	<b>Programa del curso de capacitación en procesos de VAP listo</b>		

● **Elaboración de Guías: Asesores, Evaluadores y Postulantes**

Cada una de las funciones requiere de la existencia de guías y manuales que permitan fluidez en su ejecución y claridad sobre cada paso. Las Guías para Asesores del proceso de construcción de portafolios deben concentrarse en el acompañamiento en la recopilación de evidencias críticas en función de todo lo desarrollado en el primero momento, pero contemplar también competencias de orientación en esta búsqueda con sensibilidad y ética.

Aquellos para los Evaluadores, deben definir claramente el manejo de estándares, criterios, indicadores y diversas herramientas; además de técnicas de entrevista para valorar la veracidad de las evidencias presentadas en un portafolio. Todo ello permitirá una retroalimentación

permanente a las definiciones de las competencias, tareas, saberes y procesos que deben cumplir estos actores, incluso en la renovación del personal previsto para esta tarea.

Finalmente, la Guía para los postulantes, debe tener la cualidad de orientar de manera crítica en cada uno de los pasos que deben seguir, ofreciendo información clara de cada paso y su responsabilidad en este proceso que es voluntario y que debe ser asumido con la posibilidad de permitirle apropiarse, reconocer y valorar aprendizajes que no estaban probablemente sistematizados y organizados con el fin de demostrar las competencias previamente establecidas de la carrera a la que se postula.

**Tabla N° 11.06 Tabla de Trabajo 2.3.  
Elaboración de Manuales**

Fuente: Elaboración propia.

OBJETIVO	ACTIVIDAD	RECURSOS	PARTICIPANTES
Elaborar las Guías para todos los actores vinculados a los procesos de VAP	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseñar la Guía para Asesores</li> <li>• Diseñar la Guía para los evaluadores</li> <li>• Diseñar la Guía para los postulantes</li> </ul>	Referentes nacionales e internacionales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Equipo técnico de la Universidad</li> <li>• Direcciones de carrera y docentes</li> <li>• Oficina de administración de VAP</li> </ul>
<b>Producto</b>	<b>Tres guías diseñadas coherentes con los otros elementos del proceso</b>		

- Capacitación del equipo de docentes especializados en VAP

Una vez hecho esto, es preciso preparar en términos de formación y capacitación al personal responsable de cada uno de los pasos de la VAP, especialmente de asesores y evaluadores. Ambas funciones son críticas para facilitar la calidad de los procesos. En este punto es muy importante contar con actores del ámbito

académico, laboral e incluso sindical en caso de existir, pues una participación de todos estos actores facilitará el desarrollo de los procesos y la garantía de calidad y transparencia necesarios.

Esta formación también debe enriquecer a los participantes tanto en términos personales como en el análisis de sus propios procesos de aprendizajes formales, no formales e informales.

**Tabla N° 11.07 Tabla de Trabajo 2.4.  
Capacitación actores**

Fuente: Elaboración propia.

OBJETIVO	ACTIVIDAD	RECURSOS	PARTICIPANTES
Formar en competencias específicas de validación de aprendizajes a través de un curso on-line o presencial a guías y evaluadores del proceso (especialistas del área)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sensibilizar a los actores respecto a las características del proceso</li> <li>• Convocar a actores de distintos ámbitos: académicos, laborales, sindicales</li> <li>• Desarrollar el curso</li> </ul>	Referentes nacionales e internacionales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Equipo técnico de la Universidad</li> <li>• Direcciones de carrera y docentes</li> </ul>
<b>Productos</b>	<b>Equipo de actores capacitados como Asesores y Evaluadores para VAP</b>		

### 11.1.2.3. MOMENTO 3: Implementación de la VAP

como modalidad de ingreso a la Universidad Finalmente, este momento está constituido por las cuatro etapas identificadas desde los organismos internacionales.

El objetivo de esta fase es: Desarrollar procesos de VAP con fines de reconocimiento, validación y acreditación de aprendizajes previos.

Para ello los objetivos operativos son:

- Difundir la convocatoria para posibles interesados
- Acompañar en el proceso de construcción de portafolios en función de los requerimientos establecidos para cada carrera y para cada unidad de competencia
- Valorar y calificar los aprendizajes previos mediante el uso de todas las herramientas y técnicas de evaluación previstas para cada unidad de competencia.

- Certificar y registrar los resultados de la evaluación de cada postulante para cada unidad de competencia valorada

Inicialmente, se trata de convocar a los potenciales postulantes. Esto a través de medios masivos y redes sociales, además de contar con el apoyo de algunas asociaciones que con las que se estableció el contacto en la fase anterior. La actividad crítica de esta etapa es la explicación a los postulantes sobre todo el proceso y particularmente, sobre la construcción de su portafolio de evidencias. Esta es el factor decisivo para registrarse como postulante efectivo y la que le permite tomar decisiones al respecto, valorando en un primer vistazo los logros alcanzados y comprándolos con los requisitos y productos definidos en la carrera a la que postularía.

Asimismo, se le presenta el Manual del Postulante y éste debe ser comprendido también a cabalidad para que la decisión que se tome sea la más informada posible.

#### **Tabla N° 11.08 Tabla de Trabajo 3.1 Identificación**

Fuente: Elaboración propia.

OBJETIVO	ACTIVIDAD	RECURSOS	PARTICIPANTES
DEFINIR LA POBLACIÓN META Y LOS PROCEDIMIENTOS MÁS PERTINENTES PARA CONVOCARLA	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Definir la estrategia para convocar a los potenciales candidatos</li> <li>● Realizar la convocatoria a los potenciales candidatos</li> <li>● Registrar a los potenciales candidatos</li> <li>● Explicar a los potenciales candidatos las características del proceso en todas sus etapas: beneficios, requisitos, costos y otros</li> </ul>	Protocolo de inscripción	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Dirección de carrera</li> <li>● Guías de validación</li> <li>● Potenciales candidatos</li> <li>● Oficina de administración de VAP</li> </ul>
<b>PRODUCTO</b>	<b>Lista y registro de potenciales candidatos</b>		

## ● Construcción del Portafolio.

Esta es una etapa fundamental en el proceso de VAP, requiere que tanto el postulante como el asesor trabajen conjuntamente en pro de la construcción de un portafolio que realmente refleje los aprendizajes logrados y que pueda responder a los criterios establecidos en la carrera a la que se postula definidos en el primer momento de esta propuesta. Esto es, que el portafolio, además de contener la información del currículum vitae poniendo énfasis en referencias externas, certificaciones de formación, certificaciones laborales; pueda también presentar aquellas evidencias en términos de proyectos o productos desarrollados en el pasado vinculados a las competencias requeridas, resolución de casos, resultados de evaluaciones laborales y otras. No se trata de que cada postulante se presente a la validación de todas las competencias, sino que seleccione aquellas que cree

va a poder evidenciar para que sean acreditadas. Por ello, el acompañamiento y orientación del asesor es fundamental para la toma de decisiones.

También debe orientarse al postulante respecto a la posibilidad de demostrar los logros de aprendizaje a partir de desempeños directos, juego de roles, ensayos u otras formas directas.

También deberá preparar al postulante para desenvolverse adecuadamente en la entrevista de evaluación, dado que no se trata de una entrevista de trabajo, sino de un espacio en el que podrá ahondar en los factores críticos de cada experiencia y de cómo éstas se relacionan con los requisitos y criterios establecidos por la carrera.

En este punto será importante utilizar el formulario STARRT como herramienta de reflexión para las evidencias recolectadas **(Anexo F)**.

**Tabla N° 11.09 Tabla de Trabajo 3.2  
Asesoramiento en la recopilación de evidencias**

Fuente: Elaboración propia.

OBJETIVO	ACTIVIDAD	RECURSOS	PARTICIPANTES
Realizar la evaluación de aprendizajes previos de los postulantes registrados	<ul style="list-style-type: none"> <li>Organizar el procedimiento de validación</li> <li>Convocar a los evaluadores y veedores del proceso</li> <li>Definir el cronograma de evaluaciones</li> <li>Entrevista basada en criterios (formulario STARRT)</li> <li>Realizar la evaluación</li> </ul>	Protocolo de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>Evaluadores</li> <li>Potenciales candidatos</li> </ul>
<b>Producto</b>	<b>Protocolos de evaluación aplicados a los candidatos</b>		

## ● Evaluación

Se trata de la etapa cúspide de este proceso en la que los evaluadores verificarán las evidencias presentadas, entrevistarán al postulante para completar y verificar los criterios de cada una de las competencias a las que postula. Se trata de un proceso personalizado y que, en función de la complejidad de las competencias y las evidencias a ser evaluadas puede tomar un tiempo entre la revisión del portafolio, la verificación de la calidad y cumplimiento de requisitos de cada evidencia y la entrevista de evaluación en sí misma.

La entrevista deberá constituirse en un espacio de encuentro con el postulante para dialogar sobre sus experiencias, a la vez de demostrar la rigurosidad en la evaluación para garantizar que se están cumpliendo todos los estándares establecidos. Si se cuenta con un veedor, éste deberá también poder garantizar la calidad y la transparencia del proceso.

Este aspecto es fundamental para que la certificación otorgada, en caso de aprobación, sea equivalente a haber cursado la formación correspondiente a esa unidad de competencia y que sus desempeños estarían al mismo nivel que los estudiantes regulares.

FASE 3 ETAPA		Implementación de la VAP como modalidad de ingreso a la Universidad CERTIFICACIÓN		
OBJETIVO	ACTIVIDAD	RECURSOS	PARTICIPANTES	
Certificar los aprendizajes previos de los postulantes acreditados según el nivel, área y ciclo	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elaborar el informe de acreditaciones por unidades de competencia a Dirección Académica Regional</li> <li>Registrar las calificaciones obtenidas.</li> <li>Notificar a los postulantes los resultados del proceso.</li> <li>Orientar a los postulantes aprobados sobre los siguientes pasos y posibilidades</li> </ul>	Registro en Sistema Académico	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dirección de carrera</li> <li>Dirección Académica Regional</li> </ul>	
<b>Producto</b>	<b>Registro académico realizado</b>			

## ● Certificación

Finalmente, la última etapa está más vinculada a las tareas administrativas del registro mismo de los resultados del proceso. En caso de aprobación, una unidad de competencia que está vinculada a una o más asignaturas deberá ser introducida en su equivalente cuantitativo (las calificaciones en Bolivia van de 0 a 100) en el sistema de registro de notas. En caso de reprobación o de no alcanzar el nivel esperado para desarrollar

este proceso el registro no se lleva a cabo, dado que el postulante tendría que cursar la o las asignaturas correspondientes, por lo que no puede figurar ninguna nota.

Concluido el proceso de evaluación, también deberá orientarse al postulante respecto a los pasos que debe seguir para continuar con aquellas asignaturas que no estuviesen contempladas den el proceso de VAP. Deberá inducirse al postulante a lo que será su formación como estudiante regular de una determinada carrera.

**Tabla N° 11.11 Tabla de Trabajo 3.4 Certificación**

Fuente: Elaboración propia.

FASE 3		Implementación de la VAP como modalidad de ingreso a la Universidad		
ETAPA		CERTIFICACIÓN		
OBJETIVO	ACTIVIDAD	RECURSOS	PARTICIPANTES	
Certificar los aprendizajes previos de los postulantes acreditados según el nivel, área y ciclo	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elaborar el informe de acreditaciones por unidades de competencia a Dirección Académica Regional</li> <li>Registrar las calificaciones obtenidas.</li> <li>Notificar a los postulantes los resultados del proceso.</li> <li>Orientar a los postulantes aprobados sobre los siguientes pasos y posibilidades</li> </ul>	Registro en Sistema Académico	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dirección de carrera</li> <li>Dirección Académica Regional</li> </ul>	
<b>Producto</b>	<b>Registro académico realizado</b>			

Esta propuesta está destinada a carreras que consideren es posible incorporar en sus procesos de admisión a estudiantes no tradicionales en la medida que se puedan valorar los aprendizajes desarrollados en la práctica laboral y éstos

puedan ser reconocidos, evaluados y certificados, permitiendo establecer comparaciones entre los aprendizajes que se desarrollan en las aulas y aquellos que se pudiesen haber desarrollado de manera empírica.

# CAPÍTULO 12

## LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Una investigación tiene siempre limitaciones en el desarrollo de sus diferentes pasos, desde la delimitación clara del problema a investigar, la recensión bibliográfica, la definición de la metodología más pertinente para abordar el fenómeno y sobre todo en el estudio de campo, para concluir con todo el procesamiento de la información que un estudio serio requiere.

Esta investigación no está exenta de las limitaciones ya mencionadas. De hecho, comenzó siendo una propuesta para llevar a cabo procesos de VAP en instituciones de educación superior. Sin embargo, esta delimitación del fenómeno de estudio tuvo tropiezos iniciales por la inexperiencia de la investigadora que tuvo contacto muy limitado con los procesos de validación de aprendizaje previos y consideró ingenuamente era un aporte innovador y disruptor en el ámbito educativo. Después de unos meses de iniciar el proceso de búsqueda, resultó que los procesos de VAP son un fenómeno altamente conocido, particularmente en Europa, tanto así, que se cuestionó el aporte que podría significar “rizar el rizo”, pues los procesos ya estaban definidos y existen lineamientos internacionales que orientan a países e instituciones para llevar a cabo la VAP. En este escenario, la investigación tuvo que virar de dirección y focalizarse a las actitudes de los actores que podrían estar vinculados a procesos de VAP, dado que no se aplican estos procesos en las instituciones educativas bolivianas, particularmente no vinculadas a grados académicos de ningún nivel.

Ingresar en este campo fue un desafío puesto que el constructo de actitudes tiene un cuerpo de conocimientos muy amplio y un desarrollo histórico que data de inicios de la Psicología Social, es probablemente uno de los constructos más estudiados y que presenta modelos para su comprensión de gran heterogeneidad conceptual y metodológica, además de



profundos cuestionamientos a su utilidad. Comprender y decidir sobre el modelo más apropiado para el presente estudio fue un gran reto, lo que implicó una búsqueda profunda, minuciosa y que tomó mucho tiempo y retrasó el proceso de investigación.

Por otro lado, ya en la definición de población meta e informantes clave, la dificultad estribó en el profundo desconocimiento sobre el tema de investigación de los participantes de la investigación. Cada entrevista develaba que el hecho de investigar sobre actitudes requiere que los encuestados o entrevistados, para haber desarrollado una actitud determinada hacia un determinado objeto, es preciso que tengan un mínimo de conocimiento sea éste acertado o erróneo, en este caso de los procesos de VAP. Estos procesos son tan nuevos para la mayoría de la población analizada, y más aún en el contexto específico universitario, no tenían ningún conocimiento anterior; por lo que no existe la posibilidad de tener una actitud favorable o desfavorable. Solamente estudiando los aspectos más constituyentes del fenómeno: intención comportamental, norma subjetiva y percepción de control, es que se puede comenzar a establecer algún nivel de acercamiento y, aun así, ese nivel de acercamiento es muy inicial y emergente. Incluso, en la mayoría de las entrevistas, se requirió una explicación previa respecto a qué era lo que se estaba mencionando ante conceptos como “aprendizaje a lo largo de la vida”, “aprendizajes formales, informales y no formales” y “validación de aprendizajes previos”. Por lo que los resultados del cuestionario de estimación directa son bastante ambivalentes y no son del todo concluyentes si se los analiza de manera general, lo que no ocurre cuando se realiza un análisis más profundo de cada una de las categorías estudiadas.

Esto se observa pese a que el instrumento de estimación directa de las actitudes buscó la toma

de postura, ya sea a favor o en contra utilizando únicamente cuatro índices de selección, siendo precisamente en la subcategoría de intención comportamiento que se observa esta ambivalencia con más claridad que en las otras subcategorías.

Este desconocimiento se considera una de las más grandes limitaciones del presente estudio. Otro de los factores que incidió negativamente en la investigación, es el carecer de acceso a información y a datos fidedignos y actualizados. A la fecha (2021) las estadísticas bolivianas llegan en algunos casos al 2018 como las más actualizadas, y en el peor al 2012, lo que no permite tener una visión clara, completa y vigente del estado de situación de muchos aspectos que la presente investigación requerían para alcanzar los objetivos propuestos.

Igualmente, en relación con este punto, otra limitación fueron los cambios en puestos de dirección de ciertos espacios gubernamentales que van presentando los datos en función de intereses políticos. A fines del 2019 se produjo un cambio de gobierno que tenía carácter transitorio. Toda la información que derivaba de este cambio mostraba cómo el gobierno anterior había realizado una mala gestión. En octubre de la gestión pasada, el partido que había dejado el gobierno volvió a ser elegido, por lo que los datos y la información que puede encontrarse ahora en las páginas oficiales, presenta cómo el gobierno de transición realizó una mala gestión.

Respecto a los aspectos metodológicos, tanto la estructura del estudio, como los instrumentos a utilizarse no presentaron ninguna limitación. Se considera que las categorías utilizadas han sido cuidadosamente seleccionadas, así como todas las fases y técnicas de recolección de datos. El estudio de campo mismo respecto a los primeros dos instrumentos: la encuesta de opinión y la entrevista semiestructurada, no

presentó ninguna dificultad en su aplicación. No fue así con el cuestionario de estimación directa que medía las actitudes, pues presentó algunas dificultades en cuanto a llegar a la muestra definida de los académicos estudiados en ambas universidades. Para ello se requirió mucha paciencia e insistir frecuentemente en el llenado de los cuestionarios.

Posteriormente, y una vez recabada toda la información prevista, el trabajo de procesamiento de datos, así como la elaboración de la propuesta para la implementación de procesos de VAP dentro de la universidad boliviana, no presentó mayores dificultades. Sí hubo algunos retrasos en la validación de esta propuesta, tanto para la planificación del taller con autoridades universitarias en Bolivia, así como la validación

de expertos internacionales; sin embargo, estos retrasos no constituyeron ninguna limitación.

Finalmente, otra de las limitaciones del presente estudio, es que no llega a plantear aspectos operativos de la implementación misma de los procesos de VAP en las universidades, como la gestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje para que la población beneficiaria pueda incluirse en los itinerarios formativos, considerando que es población adulta, con mayor experiencia que los estudiantes tradicionales, por lo que es preciso preguntarse sobre cómo desarrollar los procesos de aprendizaje con estas poblaciones, en términos de horarios apropiados, didáctica, complementariedad entre estudiantes tradicionales y los que se suman con experiencia empírica y formación docente.

---



# CAPÍTULO 13

## NUEVOS ESTUDIOS DE CONTINUIDAD

Para concluir esta investigación, es preciso abrir las posibilidades que a futuro se proyectan de forma tal que se continúe contribuyendo al desarrollo del conocimiento en educación en general y en el ámbito de la educación superior en particular.

Por lo tanto, las investigaciones que podrían derivar del presente estudio pueden ir por tres caminos:

1. Las actitudes y la teoría de la acción planificada aplicada a objetos complejos y de características institucionales.
2. Los procesos de validación de aprendizajes previos.
3. La confluencia de los dos anteriores.

El primero, la investigación sobre actitudes deberá continuar ampliando, enriqueciendo y corrigiendo el cuerpo de conocimientos existente hasta la fecha. Abordarse desde el cuestionamiento al constructo mismo y a los modelos que tratan de explicarlas y, sobre todo, determinar su capacidad predictiva respecto al comportamiento. La importancia de estudiar las actitudes radica en la posibilidad de predecir el comportamiento consecuente a esas actitudes. Si y esto no es posible, el estudio de las actitudes resulta totalmente infructífero.

Este constructo desde el modelo de la TAP ha permitido comprender los vacíos a nivel de intención comportamental, norma subjetiva y percepción de control; sin embargo, aún hay mucho que no puede explicarse, debido a la cantidad de variables concurrentes para predecir la posibilidad de que un comportamiento se produzca o no o cómo modificarlo. Más aún a situaciones concretas no sólo en la lógica de objetos actitudinales vinculados a comportamientos personales como el consumo

de determinadas sustancias, la generación de hábitos, o comportamientos de ciudadanía y compromiso ambiental; sino dentro de las instituciones para facilitar los cambios hacia la sintonía de sociedades más inclusivas, democráticas, participativas, equitativas. Estudios que permitan comprender mejor y abordar, de manera más pertinente, los distintos fenómenos para lograr las transformaciones que faciliten el desarrollo de las instituciones, las comunidades y los Estados. Esto siempre desde el cuidado ético que debe considerarse cuando se trata de modificación del comportamiento humano y sus impactos a corto, mediano y largo plazo.

Este último aspecto es fundamental cuando se trata de incidir sobre todo a nivel cognitivo, lo que afecta a las creencias que una persona pueda tener sobre ciertos objetos actitudinales para conocer cuáles serían los comportamientos precedentes y, de igual manera, las modificaciones que podrían generarse en estos comportamientos. De alguna manera, desde un cuestionamiento ético, es un atenuante pensar en que el comportamiento humano es muy complejo para poder ser manipulado totalmente; pero saber también del peligro que implica el conocer los medios para esta manipulación, es altamente preocupante. Por ello, la necesidad de hacer énfasis en el factor ético del manejo de las investigaciones que puedan continuar desarrollando el campo de las actitudes.

Es precisamente este aspecto que puede considerarse de manera muy clara cuando se plantea la investigación de las actitudes desde la TAP, puesto que ésta no se focaliza en los aspectos afectivos de la actitud, sino más bien en aquellos cognitivos como las creencias tanto en cuanto al propio comportamiento, a la percepción de lo que otros significativos podrían pensar o hacer respecto al objeto actitudinal evaluado y a las creencias de cuánto control volitivo podría tener

una determinada persona sobre ese objeto. Ello implica, que pensar en la modificación de un determinado comportamiento, requiere de incidir en el conocimiento que tenga una persona sobre ese objeto, por lo que se trata de llegar a una transformación consciente e informada; por lo que es preciso investigar sobre todos estos factores, proponiendo modelos cada vez más completos y pertinentes, para poder comprender y predecir el comportamiento.

Este es el tipo de investigaciones que deben desarrollarse desde un abordaje educativo de las actitudes y donde confluye la psicología y la pedagogía con el fin de buscar soluciones a problemas de profunda importancia para la vida del ser humano en el siglo XXI.

Respecto al segundo campo de investigaciones, en Latinoamérica en general, y en Bolivia en particular, existen grandes vacíos de lo que significan ciertos conceptos, como el aprendizaje a lo largo de la vida, aprendizajes informales y no formales y procesos de validación de aprendizaje previos y su implementación vinculada a Marcos Nacionales de Cualificación, para la consecución de títulos parciales o totales a distintos niveles.

La existencia de procesos de certificación por competencias es un avance importante; sin embargo, esta certificación de competencias, que se desarrolla a nivel de ocupaciones en Bolivia no ha desarrollado una base de datos de acceso público para la investigación. Se desconoce cuál ha sido el impacto de las certificaciones entregadas dada la amplitud de los campos ocupacionales abordados (desde músicos de banda hasta técnicos en seguridad de aviación) (SPCC, 2017). Investigaciones que establezcan los cambios generados a nivel de las personas que han sido certificadas, así como de las instituciones empleadoras de estas personas e incluso de las asociaciones a partir de las cuales se tramitan las certificaciones. Si esta certificación

ha tenido o no un impacto, éste es un asunto que debe definitivamente investigarse.

Por otro lado, Bolivia carece de un Marco Nacional de Cualificaciones de referencia, por lo que la investigación es absolutamente nula al respecto. Aún en países que cuentan hace años con este instrumento, no existen suficientes estudios respecto a sus alcances, sus logros, los impactos y en el caso boliviano, dado el desconocimiento existente respecto a este instrumento. ¿Cuáles son los requisitos para la construcción de esta herramienta en Bolivia? ¿Quiénes deberían participar en la construcción del mismo? ¿Cómo este marco de cualificaciones podría o no favorecer el reconocimiento de los aprendizajes previos? Considerando todos los lineamientos internacionales que existen al respecto y los acuerdos internacionales que Bolivia también ha firmado.

Teniendo un MNC, las investigaciones podrían también dirigirse hacia la definición de necesidades emergentes de distintas poblaciones para alcanzar procesos de certificación laboral. Procesos que permitan el reconocimiento de los aprendizajes previos, y que permitan a su vez, la vinculación con los grados académicos. Y todo lo que esto significaría. ¿Existe ya la posibilidad de plantear estas certificaciones? ¿A qué niveles académicos: ¿técnico medio, técnico superior, licenciatura? ¿Cuáles serían las mejores alianzas? ¿Qué estamentos del Estado, qué instituciones de evaluación y formación?

Considerando la existencia del SPCC, del Viceministerio de la micro y pequeña empresa, así como de otras experiencias que ya generan acciones de certificación, reconocimiento y acreditación de aprendizajes previos, urge investigar sobre estas experiencias, tanto de los mismos procesos respecto a la pertinencia y calidad de lo ya llevado a cabo, así como de las proyecciones que puedan generarse a futuro,

los efectos que han tenido en lo personal, comunitario, institucional y otros. Asimismo, sabiendo de experiencias en posgrado, es preciso conocer estas experiencias y los impactos que hubiese tenido en las personas participantes, así como en las instituciones. Sería de gran interés abordar este fenómeno de una manera más integral. Proyectar qué pasaría si estos procesos se institucionalizan tanto a nivel de formación técnica como postgradual, lo que permitiría reflexionar en qué pasaría si se implementasen a nivel de grado, ¿cómo podría incidir en el desarrollo social de diversas comunidades, de las personas, de las instituciones de los empleadores. ¿Qué papel jugaría el Estado, las instituciones de formación en general y las universidades en particular?, ¿Qué tanto podríamos como universidades, abrir los currículos para considerar diversas formas de salidas y entradas intermedias? ¿Cómo podrían rediseñarse los currículos con itinerarios formativos cada vez más personalizados, haciendo uso de todas las tecnologías desarrolladas para el aprendizaje y desde la perspectiva de las listas de reproducción que permiten personalizar la formación a niveles nunca antes pensados? ¿Cómo se podrían atender a las necesidades particulares de las personas, considerando sus aprendizajes, experiencias, sus proyecciones, sin dejar la formación de competencias con la calidad que se espera? ¿Cómo pueden las universidades mejorar sus procesos formativos para tener productos profesionales con la garantía de una alta calidad de formación personal y profesional? ¿Es posible mejorar la vinculación de los procesos formativos con las necesidades sociales y el aprendizaje no formal e informal que se lleva a cabo en el campo mismo del desarrollo laboral? ¿Qué se requiere para dar respuesta al encargo social, pero ofreciendo la posibilidad de reflexionar críticamente más allá de la respuesta reactiva con una proyección que va de lo local a lo global y de lo inmediato a lo mediano?

Es preciso considerar que la investigación en el campo educativo no solamente contribuye al enriquecimiento del cuerpo de conocimientos de las ciencias de la educación, sino que debe necesariamente permitir el desarrollo de soluciones, respuestas, proyectos, que permitan que aquellos aspectos principales de la educación se lleven a cabo. Esto es pensar en la educación como un derecho primordial el que Estados, instituciones educativas, actores y sociedad en general deben salvaguardar y en la educación para todos (EpT) considerando que el lema del Reporte Global de Monitoreo de Educación (UNESCO, 2020b) “INCLUSIÓN Y EDUCACIÓN: Todas y todos sin excepción”, debe poder alcanzar una educación de calidad para todos, incluida la educación superior (Objetivo de Desarrollo Sostenible 4.3, la consideración el aprendizaje a lo largo de la vida y el acceso de poblaciones no tradicionales en las universidades. Por eso la necesidad de contar con todos los mecanismos posibles que permitan el alcance de esta meta.

Si consideramos que la educación es un derecho para todos y que todos significa no únicamente población en educación inicial, primaria y secundaria, el ejercicio de este derecho se debe pensar también desde la educación superior y así, las IES deben asumir protagonismo y responsabilidad en el cumplimiento del mismo. Por tanto, abrirse e investigar el impacto de procesos como la VAP en Bolivia, así como se ha hecho en otros países, permitiría conocer a profundidad la incidencia en la social, lo institucional y lo personal que conllevan estos procesos y si estas transformaciones afectan positivamente o no al individual y su comunidad; más cuando se trata de poblaciones excluidas. Ello permitiría generar políticas de financiamiento a estos procesos que podrían facilitar la llegada a poblaciones más extensas y, por lo tanto, tener efecto también a nivel de desarrollo productivo, tecnológico, económico y social, puesto que democratizan todos los niveles

educativos y permite mejorar la calidad de vida de los ciudadanos de un determinado país.

Asimismo, un aspecto fundamental de los procesos de VAP que podrían aplicarse en Bolivia a nivel de educación superior, considerando las áreas identificadas como prioritarias para la inclusión de personas con experiencia empírica: salud, técnicas, humanas y sociales (ver apartado 8.2.2.6. Fig. 8.16), es el papel de la mujer, considerando que principalmente en las áreas de la salud y en las humanas y sociales podrían existir poblaciones significativas de mujeres con experiencias empírica que pueda ser acreditada. Áreas como la educación parvularia, la educación de personas con discapacidad, la atención y cuidado de la salud en ancianos, niños, embarazos, iniciativas a nivel de emprendimientos comerciales, de producción de textiles y otras similares, podría ser un área que requiere mucho desarrollo de conocimientos, puesto que por el momento son especulaciones que necesitan de investigaciones serias, a pesar de que las ocupaciones certificadas por el SPCC tienen una gran presencia femenina (Ver figura 5.01), aún no existe paridad en estos procesos y éste es otro de los aspectos que deben ser investigados.

Uno de los aspectos cuestionados en la presente investigación fue si la cantidad de personas que entran en la categoría de aprendices empírico es tan significativa como para general la necesidad de respuestas a nivel de políticas institucionales y estatales. Si bien la cantidad de personas interesadas en procesos de validación y acreditación, puede no ser significativa en términos numéricos, sí es significativa en cuanto al impacto de transformación social que estas personas pueden generar, ampliando de manera exponencial estos impactos en cuanto a que las personas que alcanzan estas certificaciones pueden generar transformaciones laborales y hasta familiares desde una perspectiva de

movilidad sociales gracias a niveles cada vez más altos de educación.

Otro campo de investigación que se ha reconocido como necesario de abordar desde las instancias internacionales como la UNESCO, la OCDE, el CEDEFOT y la OIT, es el desarrollo de competencias digitales y la necesidad de reconocer, evaluar y certificar éstas, más en las circunstancias que ha traído la pandemia del COVID – 19 y la toma de consciencia que hoy más que nunca estas competencias no se están desarrollando desde el aprendizaje formal, sino más bien desde el informal y el no formal. Por lo que, dada la cantidad de oferta y demanda al respecto, es preciso desarrollar estándares para considerar estas competencias como un potencial importante para el desarrollo profesional de personas de todas las áreas. Y ésta es una realidad que ha llegado para instalarse definitivamente en nuestras sociedades, no se trata de una moda pasajera, sino de un nuevo modo de aprender tan valioso como el que ofrecen las instituciones de aprendizaje formal. La pregunta es si los procesos de investigación podrán llevar el paso de estas transformaciones que se desarrollan de manera tan vertiginosa, ofreciendo cada vez mayor número de

herramientas e infinidad de aplicaciones que se actualizan casi a ritmo diario. ¿Podrá la academia seguir el ritmo y presentar datos y propuestas que permitan conocer a profundidad los impactos de estos aprendizajes? ¿Cómo integrar las miles de alternativas tipo Massive Online Open Courses (MOOC) que hoy se ofrecen y que no generan reconocimiento formal?

Todas estas preguntas y temas para futuras investigaciones se cruzan en el tercer punto, cuando se reflexiona sobre los actores que pueden permitir que se lleven a cabo o se encuentren las respuestas más precisas. Y al hablar de actores, se está haciendo referencia a las actitudes que tendrán estos actores para llevar a cabo estos procesos y las respuestas que se requieran. No es posible avanzar en desarrollo social sin saber cómo y bajo qué parámetros los tomadores de decisiones y los ejecutores de los procesos, así como la sociedad en su conjunto pueden facilitar o dificultar este desarrollo; de ahí la importancia de integrar una vez más ciencias como la Pedagogía y la Psicología para comprender a las instituciones, las personas, las sociedades, la interacción entre éstas y las transformaciones a las que están sometidas.

---









## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- Aignerren, M. (2010). *Técnicas de Medición por Medio de Escalas: La sociología en sus escenarios* (18). <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/view/6552/6002>
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. Addison-Wesley Pub
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (2000). *Attitudes and the attitude-behavior relation: Reasoned and automatic processes*. *European review of social psychology*. (1-33). <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14792779943000116>
- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality, and behavior*. McGraw-Hill Education (UK).
- Ajzen, I. (2011). *The theory of planned behaviour: Reactions and Reflections*. *Psychology & Health*. 26:9,1113- 127, DOI: 10.1080/08870446.2011.61399
- Ajzen, I. y Albarracín, D. (2007). *Predicting and changing behavior: A reasoned action approach*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Alaminos, A; Castejón, J. L. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Serie docencia universitaria-EEES. Alcoy: Marfil.
- Albarracín, D. Johnson, B.T. Zanna, M.P. y Kumkale, G.T. (2005). *Attitudes: Introduction and Scope*. En D. Albarracín, B.T. Johnson, y M.P. Zanna (s.f.). *The Handbook of Attitudes* (pp.3-20). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Albornoz, C. (2015). *Educación y Aprendizaje a lo largo de la vida: Desafíos para América Latina y el Caribe*. Apuntes Educación y Desarrollo Post-2015. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/APUNTE05-ESP.pdf>
- Alcón, M. y Menéndez, J.L. (2015). *La Contribución de las Rúbricas a la Práctica de la Evaluación Auténtica*. *Revista Observar* 9, 5-17. <https://www.raco.cat/index.php/Observar/article/download/307094/397074>
- Alejo Pacheco, Marcelino & Mendoza Ontiveros, Martha Marivel, & Rodríguez Huerta, Pino (2012) *Las Representaciones Sociales de los Estudios Universitarios en México. El caso de la Licenciatura en turismo el Centro Universitario UAEM Texcoco*. *Estudios y Perspectivas en Turismo* 21(6) 1502-1520. <http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/40095>

- Álvarez, S. M. (2020). El desafío de repensar la Universidad en la era digital. *Cuadernos Universitarios*, 13, pp. 9-26. <http://revistas.ucasal.edu.ar/index.php/CU/article/download/297/274>
- Alzate, T. Puerta, A. y Morales, R. (2008). *Una mediación pedagógica en educación superior en salud: El diario de campo*. Revista Iberoamericana de Educación Vol. N.º 47/4 Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). <http://rieoei.org/deloslectores/2541Alzate.pdf>
- Andersson, P., Halttunen, T. y Nistrup, U. (2017). Quality in Validation of Prior Learning. Experiences from Work with the Nordic Model for Quality in Validation of Prior Learning. Nordic Network for Adult Learning. <https://norden.diva-portal.org/smash/get/diva2:1360719/FULLTEXT01.pdf>
- Arana, M. (2010). *Sistematización de la Experiencia del Proyecto de Transformación de la Educación Superior en Bolivia*. La Paz: FAUTAPO.
- Armitage, C.J. y Conner, M. (2001). Efficacy of the theory of planned behaviour: A meta-analytic review. *British Journal of Social Psychology*, (471–499). <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1348/014466601164939>
- Arocena, R. y Sutz, J. (2016). *Universidades para el Desarrollo*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Oficina de Montevideo. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Montevideo/pdf/PolicyPapers-CILAC-UnivParaDesarrollo.pdf>
- Avila, J. y Knight, J. (2005). *Educación Superior en América Latina: La dimensión internacional*. Bogotá: Banco Mundial.
- Barbero, J (2003). *Saberes hoy, diseminaciones, competencias y transversalidades*. Revista Iberoamericana de Educación- Número 32. <http://www.rieoel.org/rie32a01.html>

- Benavides, Mayumi, O y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*. (118-124). [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-74502005000100008&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502005000100008&lng=en&tlng=es).
- Betti, M., Dávila, D., Martínez, A., y Vannini, I. (2021). *Una ruta hacia un sistema de aseguramiento de la calidad en Educación Superior: la experiencia del proyecto TRALL*. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS)*. N° 12 (77-115). <http://hdl.handle.net/11585/527391>.
- Bharadwaj, A. (2000). *Integrating positivist and interpretive approaches to information systems research: A Lakatosian model*. *Foundations of Information Systems*. <http://aisel.aisnet.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1181&context=amcis1996>
- Bizquera, R. (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bjornavold, J. (2014). *Making learning visible*. Cedefop UK Conference, Birmingham. [http://scqf.org.uk/wpcontent/uploads/2014/05/FinalEQF\\_Conference\\_Proceedings\\_2014-Web.pdf](http://scqf.org.uk/wpcontent/uploads/2014/05/FinalEQF_Conference_Proceedings_2014-Web.pdf)
- Blasco, H. Otero, L. (2008). *Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La entrevista (I)*. *Nure Investigación*. [https://www.researchgate.net/publication/242473335\\_Tecnicas\\_conversacionales\\_para\\_la\\_recogida\\_de\\_datos\\_en\\_investigacion\\_cualitativa\\_La\\_entrevista\\_I](https://www.researchgate.net/publication/242473335_Tecnicas_conversacionales_para_la_recogida_de_datos_en_investigacion_cualitativa_La_entrevista_I)
- Brauer, S. (2020). *Digital Open Badge-Driven Learning: Practical applications to support Validation of Prior Learning*. In R. Duvekot, A. Karttunen, M. Noack & L. Van den Brande (Eds.), *Making Policy Work: Validation of Prior Learning for Education and the Labour Market* (pp. 147-158). Houten/Berlin: EC-VPL/Bertelsmann Stiftung. <https://ec-vpl.nl/downloads/book-2020-english-vplbiennale-making-policy-work.pdf>
- Bokova, I. y General, D. (2015). *Informe final que contiene un proyecto de texto de recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232596s.pdf>
- Bonal Sarró, X., y González, S. (2021). *Educación formal e informal en confinamiento: una creciente desigualdad de oportunidades de aprendizaje*. *Revista De Sociología De La Educación-RASE*, 14(1), 44. <https://doi.org/10.7203/rase.14.1.18177>
- Borda, P. Dabenigno, V. y Freidin, B. (2017). *Estrategias para el análisis de datos cualitati-*

vos. DIIGG. [http://209.177.156.169/libreria\\_cm/archivos/pdf\\_1605.pdf](http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/pdf_1605.pdf)

Bouvy T, de Theux M. (2007). *Une grille pour analyser un dispositif d'évaluation*. Université Catholique de Louvain. Propuesta presentada en el congreso de AIPU en Montreal.

Boyatzis, R. (1982). *The competent manager: A model for effective managers*. New York: Wiley.

Brunner, J (2005). *La Necesidad de los Pactos Educativos*. Texto presentado a I Foro Latinoamericano de Educación, Fundación Santillana, Buenos Aires. [http://200.6.99.248/~bru487cl/files/Pactos%20educativos\\_JJBrunner](http://200.6.99.248/~bru487cl/files/Pactos%20educativos_JJBrunner)

Cáceres M. y Pérez C. (2016). *Las competencias y la gestión del conocimiento en el currículo*. Reflexiones, (5-16). Revista de Educación, Cooperación y Bienestar Social-IEPC año III número 9. <http://www.revistadecooperacion.com/numero9/numero9.htm>

Callejo, J. (2002). *Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación*. Revista española de salud pública (409-422). [http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S113557272002000500004&script=sci\\_abstract&tlng=en](http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S113557272002000500004&script=sci_abstract&tlng=en)

Canavire, B. (2011). *Educación para adultos en América Latina: programa de alfabetización "Yo, sí puedo"*. CPU-e, Revista de Investigación Educativa. <https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/40/303>

Cárdenas Cabello, Fernando, & Luna Nemecio, Jose Manuel. (2020). Evaluación en línea ante la pandemia por Covid-19: retos y oportunidades para las universidades mexicanas. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(6), 394-403. Epub 02 de diciembre de 2020. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2218-36202020000600394&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000600394&lng=es&tlng=es).

Carrera, C. y Marín, R. (2011). *Modelo Pedagógico para el Desarrollo de Competencias en Educación Superior*. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación". (1-32). <https://www.redalyc.org/pdf/447/44718060003.pdf>

Carrillo, M. Leyva-Moral, Juan y Medina, J. (2011). *El análisis de los datos cualitativos: un proceso complejo*. Index de Enfermería. (96-100). <https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962011000100020>

- Carvajal Villamizar, Y. (2019). Actitudes de los Docentes y Estudiantes hacia las Personas con Discapacidad en una Institución Pública. *Revista Científica Signos Fónicos*, Vol. 5, Núm. 1. <https://doi.org/https://doi.org/10.24054/01204211.v1.n1.2019.3979>
- Casanova, I. Canquiz, L. Paredes, I. e Inciarte, A. (2018). *Visión general del enfoque por competencias en Latinoamérica*. *Revista de Ciencias Sociales, Venezuela*. (24). 114-125. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7025273>.
- Casas, J. García, J. y González, F. (2006). *Guía técnica para la construcción de cuestionarios*. *Odiseo Revista electrónica de pedagogía*. [https://www.odiseo.com.mx/2006/01/casas\\_garcia\\_gonzalez-guia.htm](https://www.odiseo.com.mx/2006/01/casas_garcia_gonzalez-guia.htm)
- Casas, J. Repullo, J. y Donado, J. (2003a). *La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I)*. *Atención Primaria*, 31(08), 527–538. <http://www.elsevier.es/es-revista-atencion-primaria-27-articulo-la-encuesta-como-tecnica-investigacion--13047738>
- Castro D, (2008). *Los órganos unipersonales territoriales de gestión académica en la universidad: contexto, problemáticas y propuestas de mejora*. [Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona]. <http://www.tdx.cat/TDX-0123108-165736>.
- Castro, M. Fernández, B. Mendieta, P. y Potilli, A. (2018). *Los aportes de la Iglesia Católica a la educación boliviana 1952-2010*. Universidad Católica Boliviana “San Pablo”, Regional La Paz.
- Centre Inffo. (2009). *La formación profesional continua en Francia*. [www.centre-inffo.fr](http://www.centre-inffo.fr)
- Centro de Investigación y Documentación sobre problemas de la Economía, el Empleo y las Cualificaciones Profesionales. (1999). *Competencias Profesionales. Enfoques y Modelos a Debate*. Colección: cuadernos de trabajo. Número 27. [https://www.oei.es/historico/etp/competencias\\_profesionales\\_enfoques\\_modelos\\_debate\\_cidec.pdf](https://www.oei.es/historico/etp/competencias_profesionales_enfoques_modelos_debate_cidec.pdf)
- Centro Interamericano de Desarrollo. (2016). *Educación Superior en Iberoamérica Informe 2016*. [http://www.cinda.cl/download/libros/CINDA-2012-Informe-de-Educaci%C3%B3n-Superior-INTERIOR-101%20\(1\).pdf](http://www.cinda.cl/download/libros/CINDA-2012-Informe-de-Educaci%C3%B3n-Superior-INTERIOR-101%20(1).pdf)
- Chaparro, F. (2001). *Conocimiento, aprendizaje y capital social como motor de desarrollo*. *Ciência Da Informação*, 30(1), 19–31. <http://doi.org/10.1590/S0100-19652001000100004>.



- Chile Valora. (2019). *Articulación con Formación*. ChileValora. <https://www.chilevalora.cl/articulacion-con-formacion/formacion-tecnica/>
- Choi, S. (2008). *Country Background Report*. Development, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (1-76). <https://www.oecd.org/korea/41679912.pdf>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2015). *Bases de Datos y Publicaciones Estadísticas*. [http://estadisticas.cepal.org/cepalstat/WEB\\_CEPALSTAT/Portada.asp](http://estadisticas.cepal.org/cepalstat/WEB_CEPALSTAT/Portada.asp)
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2017). *Bases de Datos y Publicaciones Estadísticas*. [http://estadisticas.cepal.org/cepalstat/WEB\\_CEPALSTAT/Portada.asp](http://estadisticas.cepal.org/cepalstat/WEB_CEPALSTAT/Portada.asp)
- Comisión Europea, (2009). *El Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente* (EQF-MEC) Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. [https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch\\_es.pdf](https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch_es.pdf)
- Comisión Europea. (2012). *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. Communication from the commission to the European parliament, the council, the European economic and social committee and the committee of the regions. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012SC0375&rid=2>
- Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana. (2009). *XI Congreso del Sistema de la Universidad Boliviana*.
- Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana. (2011). *Modelo Académico del Sistema de la Universidad Boliviana 2011*. La Paz: CEUB. [http://ceub.edu.bo/academica/documentos/normas/01\\_Modelo\\_Academico\\_09\\_14.pdf](http://ceub.edu.bo/academica/documentos/normas/01_Modelo_Academico_09_14.pdf)
- Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana. (2013). *I Foro Nacional de Desarrollo Curricular*. Sucre: Bolivia.
- Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana. (2014a). *XII Congreso de Universidades del Sistema de la Universidad Boliviana*.
- Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana. (2014b). *II Conferencia Nacional Ordinaria*

*De Universidades*. La Paz: CEUB.

Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana. (2015b). *Acerca de la Institución*. [http://ceub.edu.bo/index.php?option=com\\_content&view=article&id=22&Itemid=34](http://ceub.edu.bo/index.php?option=com_content&view=article&id=22&Itemid=34)

Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana. (2015c). *Modelo académico del sistema de la universidad boliviana 2015–2019*. <http://www.planificacion.umsa.bo/documents/1778193302/0/CEUB+MODELO+ACADEMICO+SUB.pdf>

Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana. (2016). *Boletín Informativo 2016*. [http://ceub.edu.bo/cifras/docuemntos/BOLETIN\\_N\\_5\\_2015.pdf](http://ceub.edu.bo/cifras/docuemntos/BOLETIN_N_5_2015.pdf)

Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana. (2017). *Sistema de la Universidad Boliviana en Cifras*. <http://ceub.edu.bo/cifras/>

CONOCER. (2015). *Entidad de Certificación y Evaluación de la Universidad Tecnológica de Tijuana*. Universidad Tecnológica de Tijuana. <https://conocer.gob.mx/wp-content/uploads/2017/05/TIJUANA.pdf>

CONOCER. (2018). *Encuentro Nacional del Sistema Nacional de Competencias 2018*. Mesa: Educación Superior Relatoría Final. [https://conocer.gob.mx/contenido/Encuentro\\_Del\\_Sistema\\_Nacional\\_De\\_Competicencias/Sitio/Mesas\\_Sectoriales/Relatoria\\_Mesa\\_Educacion\\_Superior.pdf](https://conocer.gob.mx/contenido/Encuentro_Del_Sistema_Nacional_De_Competicencias/Sitio/Mesas_Sectoriales/Relatoria_Mesa_Educacion_Superior.pdf)

CONOCER. (2020). *Listado de Entidades de Certificación y Evaluación*. <https://conocer.gob.mx/listado-de-entidades-de-certificacion-y-evaluacion/>

Constitución Política del Estado. [Const.] Art...Fecha. (Bolivia). Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia. (Se podría incluir el link)

Cook, T. y Reichardt, C. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. J. M. A. Méndez (Ed.). Madrid: Morata.

Córdoba, M. (2013). *Evaluación Auténtica*. Instituto Tecnológico de Santo Domingo. Gestión de la docencia. <https://www.intec.edu.do/downloads/documents/profesorado/evaluacion-autentica.pdf>

- Córdoba, M. (2013). *Evaluación Auténtica*. República Dominicana: Instituto Tecnológico De Santo Domingo (INTEC).
- Córdova, H. (2009). *Gestión de la transformación pedagógica en universidades públicas bolivianas*. Revista Integra Educativa, 2(3), 135-147. [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1997-40432009000300007&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432009000300007&lng=es&tlng=es).
- Córdova, H. (2018). *Cambio de las Universidades Públicas Bolivianas al Enfoque de Competencias*. En prensa
- Corral, Y. (2010). *Diseño de Cuestionarios para la Recolección de Datos*. Revista Ciencias de la Educación. Vol. 20 / N° 36 / Valencia, Julio – Diciembre. p.p. 152-168. <http://hdl.handle.net/123456789/1985>
- Corvalan, O. (2008). *Las Competencias ya no son lo que eran (Ni serán lo que son)*. En Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias. Vol 1 N° 1. [https://www.semanticscholar.org/paper/Las-competencias-ya-no-son-lo-que-eran-\(ni-ser%C3%A1n-lo-Corval%C3%A1n/7a8ea897d8b44cb1f2ca1ebf1ea10db08fe35372](https://www.semanticscholar.org/paper/Las-competencias-ya-no-son-lo-que-eran-(ni-ser%C3%A1n-lo-Corval%C3%A1n/7a8ea897d8b44cb1f2ca1ebf1ea10db08fe35372)
- Defence Awarding Organisation (DAO), (Updated 22 February 2021) *Recognition of prior learning policy*. GOV.UK. Retrieved from <https://www.gov.uk/government/publications/dao-policies/dao-recognition-of-prior-learning-policy-updated-15-april-2020>.
- Dávila, D. (2009). *Sistematización de Experiencias Innovadoras bajo el Enfoque de Formación Basada en Competencias(FBC)*. La Paz: FAUTAPO
- Dávila, D. (2010). *Formación Basada en Competencias en la Universidad Boliviana. Sistematización de la Experiencia del Proyecto de Transformación de la Educación Superior en Bolivia*. La Paz: FAUTAPO
- Dávila, D. (2013). *Aprendizaje a lo largo de la vida*. Antecedentes y desafíos para la universidad de hoy. Revista Ciencia y Cultura, Vol.17, N°30, pp. 87-101.
- Dawes, R. (1975). *Fundamentos y técnicas de medición de actitudes*. México: Limusa.
- Daza, R., y Padilla, Á. (2014). *Regulación de la educación superior en Bolivia. La nueva normativa*. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe Organismo Internacional Universidades, (62), 19-41. <http://www.redalyc.org/pdf/373/37333040004.pdf>

De la Fuente, S. (2011). *Análisis de Componentes Principales*. Universidad Autónoma de Madrid. [Máster en Econometría]. <http://www.estadistica.net/>

Decreto Supremo N° 212 de 2009. [Presidencia del Estado]. *Creación de la Escuela Plurinacional de Gestión Pública*. Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia. (Se podría incluir el link)

Decreto Supremo N° 29876 de 2017. [Presidencia del Estado]. Nombre del Decreto. Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia. (Se podría incluir el link)

Decreto Supremo N° 29894 de 2009. [Presidencia del Estado]. *Estructura organizativa del Órgano Ejecutivo del Estado Plurinacional*. Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia. (Se podría incluir el link)

Delors, J. (1996). *La Educación encierra un Tesoro*. Ediciones UNESCO-Santillana, Madrid, España.

Dellepiane, P. A. (2020) *Introducción a la Educación basada en Competencias para una nueva Educación Superior*. DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia, Núm. 38. <https://www.raco.cat/index.php/DIM/article/view/371587>.

Demicheli, G., y García, Á. (2016). *Universidades Tradicionales Y Calidad Institucional. Actitudes Y Creencias De Sus Estudiantes*. Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología, 8(2), 9-21. <http://revistas.iberoamericana.edu.co/index.php/ripsicologia/article/view/671>

Díaz, M, González, A, Henao, A. y Pérez, M, (2012). *Introducción al Análisis Estadístico Multivariado Aplicado*. Barranquilla: Universidad del Norte

Diez Farhat, Said, & Guevara, Rubén. (2020). *Incidencia de la actitud conductual en las intenciones emprendedoras en estudiantes universitarios*. *Contaduría y administración*, 65(2), 00015. Epub 09 de diciembre de 2020. <https://doi.org/10.22201/fca.24488410e.2019.2074>

Díaz, R y Arancibia, V. (2002). *El Enfoque de las Competencias Laborales: Historia, Definiciones y Generación de un Modelo de Competencias para las Organizaciones y las personas*. *Psykhé*; Vol.11, N°2,2(17,214. <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/433>

- Díaz, T. (2000). *Validación De Competencias En Francia*. Educación XX1, 3(1). <https://doi.org/10.5944/educxx1.3.1.409>
- Díaz-Barriga, Á. (2019). *Competencias en educación: Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula*. Revista Iberoamericana de Educación Superior. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2011.5.44>
- Dirección General de Docencia. (2009). *Orientaciones para la Renovación Curricular*. Universidad Católica de Temuco. <http://repositoriodigital.uct.cl/handle/10925/519>
- Dirección General de Educación Superior Universitaria. (2012). *Guía de Universidades 2012 del Estado Plurinacional de Bolivia*. La Paz: Ministerio de Educación
- Dulzaides, M. y Molina, A. (2004). *Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso*. ACIMED, 12(2), 1. [http://scieloprueba.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1024-94352004000200011&lng=es&tlng=es](http://scieloprueba.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352004000200011&lng=es&tlng=es).
- Duvekot, R. Halba, B. Aagaard, K, Gabršček, S. y Murray, J. (2014). *The Power of VPL. Validation of Prior Learning as a multi-targeted approach for access to learning opportunities for all*. Inholland University AS & European Centre Valuation Prior Learning. [http://www.iriv.net/pdf/Biennale-book1-Power\\_of\\_VPL\\_final.pdf](http://www.iriv.net/pdf/Biennale-book1-Power_of_VPL_final.pdf)
- Duvekot, R. Kang, D. J. y Murray, J. (2014). *Linkages of VPL: Validation of Prior Learning as a Multi-targeted Approach for Maximising Learning Opportunities for All* (Vol. 2). Inholland University AS and European Centre Valuation Prior Learning. [http://www.vplbiennale.com/wp-content/uploads/2014/05/2\\_linkagesofvpl.pdf](http://www.vplbiennale.com/wp-content/uploads/2014/05/2_linkagesofvpl.pdf)
- Duvekot, R. y Geerts, J. (2012). *Handbook for the assessment and validation of pedagogical competences of adult educators*. Timisoara, IREA/Brumar.
- Duvekot, R. y Benedicte, H. (2014). *Validation of Prior learning (VPL) in Europe's higher education A focus on personalizing the VPL-model*. <https://cl3s.nl/wp-content/uploads/2015/01/ALLinHE-synthesis-report-Dec-20141.pdf> .
- Duvekot, R., Coughlan, D. y Aagaard, K. (2017). *The Learner at the Centre. Validation of Prior Learning strengthens lifelong learning for all*. European Centre Valuation Prior Learning/ VIA University College. VPL-Biennale nr. 6. [www.ec-vpl.eu](http://www.ec-vpl.eu), [www.via.dk](http://www.via.dk)

Duvekot, R., Karttunen, A., Noack, M. y Van den Brande, L. (2020). *Making policy work*. European Centre Valuation of Prior Learning & Bertelsmann Stiftung. <https://vplbiennale.org/books/>

EducaPro. (2011). *Estudio Laboral de Bolivia*. Programa de Financiamiento Educativo. La Paz: EducaPro.

Eisenhart, M. y Howe, K. (1993). *Criterios de investigación cualitativa (y cuantitativa): prolegómenos*. Revista de educación, (300), 173-189. (Falta link)

Elliot, J. (2000). *El Cambio Educativo desde la Investigación-Acción*. Madrid: Ediciones Morata S.L.

Elliot, J. (2005). *La Investigación-Acción en Educación*. Madrid: Ediciones Morata S.L.

EGPP – Escuela de Gestión Pública Plurinacional. (2021). <https://egpp.gob.bo/>

European Centre for the Development of Vocational Training. (1999). *Ágora V - Detección, evaluación y reconocimiento de competencias no formalizadas*. CEDEFOP. Panorama series. [https://www.google.com.bo/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CBwQFjAAahUKEwj-70fWc4ovGAhXGjw0KHQRIAHE&url=http%3A%2F%2Fwww.cedefop.europa.eu%2Ffiles%2F5132\\_es.pdf&ei=v6h7Vbv2A8afNoSQgYgH&usg=AFQjCNFyNd-yQeqm-bxfpL\\_yw01Uj9VxkfQ&sig2=G6piHFzRK\\_GQ4orP6rwL8Q&bvm=bv.95515949,d.cWc](https://www.google.com.bo/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CBwQFjAAahUKEwj-70fWc4ovGAhXGjw0KHQRIAHE&url=http%3A%2F%2Fwww.cedefop.europa.eu%2Ffiles%2F5132_es.pdf&ei=v6h7Vbv2A8afNoSQgYgH&usg=AFQjCNFyNd-yQeqm-bxfpL_yw01Uj9VxkfQ&sig2=G6piHFzRK_GQ4orP6rwL8Q&bvm=bv.95515949,d.cWc)

European Centre for the Development of Vocational Training. (2009). *European Guidelines for Validating Non-Formal and Informal Learning*. Office. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. <http://doi.org/10.2801/008370>

European Centre for the Development of Vocational Training. (2015d). *Matching People's Skills to Labour Market Needs. Promoting Learning for Work*. - doi:10.2801/38050 <https://www.google.com.bo/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CCQqFjAAahUKEwiKqpSg5ovGAhX-JCpIKHUNwBms&url=http%3A%2F%2Fwww.cedefop.europa.eu%2Fen%2Fpublications-and-resources%2Fpublications%2F9097&ei=96x7VcrSJMmVyATD4JnYBg&usg=AFQjCNEWydUkpElzyjB9pKl-tuiyTgQXYw&sig2=rOL8BzqjnLOqxrlC4DH8Ew&bvm=bv.95515949,d.aWw>.

European Centre for the Development of Vocational Training. (2015a). *European Guidelines*

for Validating Non-Formal and Informal Learning. Office. <http://doi.org/10.2801/008370>

European Centre for the Development of Vocational Training. (2015b). *Global inventory of regional national qualifications frameworks Vol 1*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233043>

European Centre for the Development of Vocational Training. (2016). *Spotlight on VET THE NETHERLANDS*. DOI: 10.2801/50692 <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/8065>

European Centre for the Development of Vocational Training. (2016b). *Directrices Europeas para la Validación del Aprendizaje No Formal e Informal*. DOI: 10.2801/758304 <https://op.europa.eu/s/o9ML>

European Centre for the Development of Vocational Training. (2019). *Global inventory of regional national qualifications frameworks Vol 2*. <https://unesdoc.unesco.org/search/d316a428-719f-4273-a343-3e66db82c9a7>

European Centre for the Development of Vocational Training. (2020). Nota informativa: Avances en los MNC en 2019. [https://www.cedefop.europa.eu/files/9150\\_es.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/9150_es.pdf)

European Commission; CEDEFOP; ICF International. (2014). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2014*. Final synthesis report. <http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2014/87244.pdf>

European University Continuing Education Network. (2012). *ALLUME - A Lifelong Learning University Model for Europe*. Final Report - Public Part, 22. [http://allume.eucen.eu/sites/allume.eucen.eu/files/2009\\_3791\\_FR\\_ALLUME\\_pub.pdf](http://allume.eucen.eu/sites/allume.eucen.eu/files/2009_3791_FR_ALLUME_pub.pdf)

Falko, F. Presseau, J. y Araújo-Soares, V. (2014). *Time to retire the theory of planned behavior*. *Health Psychology Review*, 8:1, 1-7, DOI: 10.1080/17437199.2013.869710

Fantini, A. Arias-Galicia, F. y Guay, D. (2001). *Globalization and 21st century competencies: Challenges for North American higher education*. Western Interstate Commission for Higher Education.

FAUTAPO. (2020). *Educación para el Desarrollo*. <http://portal.fundacionautapo.org/>

- Fazio, R. (1990). *Multiple processes by which attitudes guide behavior: The MODE model as an integrative framework*. *Advances in experimental social psychology*, 23, 75-109. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0065260108603184>
- Fazio, R. (2007). *Attitudes as Object-Evaluation Associations of Varying Strength*. *Social Cognition*, 25(5), 603-637. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2677817/>
- Fernández, B. Rodríguez, Z. Pereira, A. y Gómez, G. (2010). *La Transferencia De Conocimiento Entre Universidad Y Empresa En La Comunidad Autónoma De Galicia*. Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación. Barcelona.
- Fernández, M. (2014). *El aprendizaje informal en comunidades de práctica virtuales en la administración pública: evaluación y acreditación*. [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona. <http://www.tdx.cat/handle/10803/286284>
- Fichten, C. Amsel, R. Jorgensen, M. Nguyen, M. Budd, J. Havel, A. King, L. Jorgensen, S. y Asuncion, J. (2016). *Theory of Planned Behavior: Sensitivity and Specificity in Predicting Graduation and Drop-Out among College and University Students*. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. 15. 38-52.
- Fishbein, M. y Ajzen, I. (2010). *Predicting and Changing Behavior: The Reasoned Action Approach*. New York: Psychology Press.
- Fons, M. (2010). *Leer y Escribir para Vivir*. Barcelona: Graó.
- Frade, L. (2009). *Planeación por Competencias*. México: Ed. Inteligencia Educativa.
- Francis, J. Eccles, M. Johnston, M. Walker, A. Grimshaw, J. Foy, R. Kaner, E. Smith, L. y Bonetti, D. (2004). *Constructing questionnaires based on the theory of planned behaviour: A manual for health services researchers*. Centre for Health Services Research University of Newcastle. <http://openaccess.city.ac.uk/1735/1/TPB%20Manual%20FINAL%20May2004.pdf>
- Fundación Educación para el Desarrollo. (2010). *Programa de Educación Superior*. Programas de Educación. La Paz: Fundación Educación para el Desarrollo FAUTAPO.
- Gairín, J. (12 de noviembre, 2014). *Acceso y Permanencia de Grupos Vulnerables en la Universidad*. [Discurso principal] Congreso Iberoamericano de Ciencias Tecnología, Inno-



vación y Educación.

- Gairín, J. Gómez, D. Armengol, C. y Del Arco Bravo, I. (2013). *El acceso a la universidad para personas mayores en España*. Los programas universitarios para personas mayores: revisando la realidad. *Revista de orientación educacional*, (51), 45-65. <https://repositori.udl.cat/handle/10459.1/60392>
- Gairín, J. y Muñoz, J. (2014). *El acceso a la universidad de colectivos específicos en el contexto español*. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9 (1): 125-142. <http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/1856>
- Gairín, J., Moreno, J., García, P., y Suárez, C. (2020). Aprendizaje informal del profesorado: vinculación con el desarrollo profesional y organizacional. *Revista Brasileira De Educação*, 25. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782020250046>
- Galvis, R. (2007). *De un Perfil Docente Tradicional a un Perfil Docente Basado en Competencias*. ACCIÓN PEDAGÓGICA, N° 16 pp. 48 – 57. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968589>
- García, A. (2019). *Panorama de la educación superior en Iberoamérica a través de los indicadores de la Red INDICES*. Red INDICES: Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad. <http://www.redindices.org/documentos>
- García, L. (2008). *Aproximación epistemológica al concepto de ciencia: una propuesta básica a partir de Kuhn, Popper, Lakatos y Feyerabend*. *Andamios*, 4(8), 185-202. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-00632008000100008&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632008000100008&lng=es&tlng=es).
- García-Zabaleta, E., Díez-Gómez, A., Santiago Campión, R., y Valdemoros San Emeterio, M. (2020). El potencial pedagógico del Estudio de Caso mediante el uso del e-portfolio y la e-rúbrica: una experiencia interdisciplinar. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (74), 149-169. <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.74.1599>
- Garnett, J., y Cavaye, A. (2015). *Recognition of prior learning: opportunities and challenges for higher education*. *Journal Of Work-Applied Management*, 7(1), 28-37. doi: 10.1108/jwam-10-2015-001
- Gillham, J. y Woelfel, J. (1977). *The Galileo system of measurement: Preliminary evidence for precision, stability, and equivalence to traditional measures*. *Human Communication Research*, 3(3), 222-234. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1468-2958.1977>

tb00520.x/full

Global University Network for Innovation. (2008). *La Educación Superior en el Mundo 3. Educación Superior: Nuevos Retos y Roles Emergentes para el Desarrollo Humano y Social*. Madrid: Mundi Prensa.

Gómez, G. Flores, J. y Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.

González, L. Lameiras, M. y Varela, M. (1990). *Escalamiento de magnitud en la satisfacción laboral I. Validez de la ley de potencia*. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 43(3), 411-417.

González, S. y Ortiz G. (2011). *Professional competencies in the higher education*. *Educación Médica Superior*, 25(3), 234-243. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412011000300011&lng=es&lng=en](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412011000300011&lng=es&lng=en)

Guerrero, D. y De los Ríos, I. (2013). *Modelos internacionales de competencias profesionales*. *DYNA: Ingeniería e industria*, 88 (3), 266-270. Repositorio Institucional PIRHUA. Universidad de Piura. [https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/1670/Modelos\\_internacionales\\_competencias\\_profesionales.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/1670/Modelos_internacionales_competencias_profesionales.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Guibert Beunza, Amalia, y Lera-López, Fernando. (2020). Evaluación por competencias. El caso de la "empresa simulada". *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(39), 181-194. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201939guibert10>

Hagger, M. Chan, D. Protogerou, C. y Chatzisarantis, N. (2016). *Using meta-analytic path analysis to test theoretical predictions in health behavior: An illustration based on meta-analyses of the theory of planned behavior*. *META-ANALYTIC PATH ANALYSIS IN PREVENTIVE MEDICINE* 89. 10.1016/j.yjmed.2016.05.020. [https://www.researchgate.net/publication/303565232\\_Using\\_meta-analytic\\_path\\_analysis\\_to\\_test\\_theoretical\\_predictions\\_in\\_health\\_behavior\\_An\\_illustration\\_based\\_on\\_meta-analyses\\_of\\_the\\_theory\\_of\\_planned\\_behavior](https://www.researchgate.net/publication/303565232_Using_meta-analytic_path_analysis_to_test_theoretical_predictions_in_health_behavior_An_illustration_based_on_meta-analyses_of_the_theory_of_planned_behavior)

Harris, J. Breier, M. y Wihak, C. (2014). Leicester: NIACE.

[https://www.researchgate.net/publication/305281195\\_Theory\\_of\\_Planned\\_Behavior\\_Sensitivity\\_and\\_Specificity\\_in\\_Predicting\\_Graduation\\_and\\_Drop-Out\\_among\\_College\\_and\\_University\\_Students](https://www.researchgate.net/publication/305281195_Theory_of_Planned_Behavior_Sensitivity_and_Specificity_in_Predicting_Graduation_and_Drop-Out_among_College_and_University_Students)

- Impulsa Perú. (2019). *El Programa* | Programa Impulsa Perú. <http://www.impulsaperu.gob.pe/portal/el-programa>
- Instituto de Desconcentración Regional Universitaria - Capacitación y Certificación Intercultural (IDRU-CCI) (2014). *Boletín Informativo*. N° 5. La Paz, Bolivia.
- Instituto de Estudios Avanzados en Desarrollo INESAD. (2016). *El ABC del desarrollo en Bolivia*. U – Universidades. La Paz: INESAD
- Instituto Nacional de Estadística. (2012). *Censo de Población y Vivienda*. Bolivia. <http://anda.ine.gob.bo/index.php/catalog/8>
- Instituto Nacional de Estadística. (2015). *Estadísticas Sociales*. <http://www.ine.gob.bo/indice/indice.aspx?d1=0402&d2=6> el 16 de mayo de 2015
- Irigoin, M. y Vargas, F. (2002). *Certificación de competencias. Del concepto a los sistemas*. Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional. Competencia laboral y valoración del aprendizaje. Montevideo: Cinterfor. N° 152, [https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file\\_articulo/ir\\_va.pdf](https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_articulo/ir_va.pdf)
- Kaplowitz, S. Fink, E. y Bauer, C. (1983). *A dynamic model of the effect of discrepant information on unidimensional attitude change*. *Behavioral Science*, 28(3), 233-250. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/bs.3830280306/abstract>
- Kitto, K., Sarathy, N., Gromov, A., Liu, M., Musial, K., & Shum, S. (2020). Towards skills-based curriculum analytics. *Proceedings Of The Tenth International Conference On Learning Analytics & Knowledge*. <https://doi.org/10.1145/3375462.3375526>
- Krosnick, J. Judd, C. y Wittenbrink, B. (2005). *The Measurement of Attitudes*. En D. Albaracín, B.T. Johnson, y M.P. Zanna (Eds.), *The Handbook of Attitudes* (pp.21-77). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Kwasnicka, D, Dombrowski, S, White, M. y Sniehotta F. (2016). *Theoretical explanations for maintenance of behaviour change: a systematic review of behaviour theories*. *Health Psychology Review*, 10:3, 277-296, DOI: 10.1080/17437199.2016.1151372
- Lago de Vergara, D. Suárez, G. y Montes, A. (2014). *Calidad de la Educación Superior: Un Análisis de sus Principales Determinantes*. *Revista Saber, ciencia y libertad*, Vol. 9, N°.

1. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5104971>

Lai, C. y Wilson, M. (2020). *Measuring implicit intergroup biases*. *Social and Personality Psychology Compass*. doi: 10.1111/spc3.12573

Lakatos, I. y Feigl, H. (1982). *Historia de la ciencia y sus reconstrucciones racionales* (pp. 9-73). Tecnos.

Lee, A. (1991). *Integrating positivist and interpretive approaches to organizational research*. *Organizations Sciences*, 2, 342-365. <https://www.jstor.org/stable/2635169>

Ley N° 1565. (1994). Ley de Reforma Educativa. Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia. (Se podría incluir el link) <http://www.oei.es/historico/quipu/bolivia/>

Ley N° 070 de 2010. Ley de Educación Avelino Siñani – Elizardo Pérez. Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia. (<http://www.gacetaoficialdebolivia.gob.bo/normas/busquedag1?q=Avelino+Sinani>)

Ley N° 947 de 2017. Ley De Micro Y Pequeñas Empresas. Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia. (<http://www.gacetaoficialdebolivia.gob.bo/normas/buscar/947>)

Liobikiene, G. Mandravickaite, J. y Bernatoniene, J. (2016). *Theory of planned behavior approach to understand the green purchasing behavior in the EU: A cross-cultural study*. *Ecological Economics*, 125, 38–46. <https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2016.02.008>

López, E. (2016). *En Torno al Concepto de Competencia: Un Análisis de Fuentes*. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20 (1), 311-322. Universidad de Granada. <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=56745576016>

López, F. (2005). *Posibles escenarios mundiales de la educación superior*. Perfiles educativos (Vol. XXVII). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO.

López, F. (2006). *Escenarios mundiales de la educación superior*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO. [bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/segre-ra/](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/segre-ra/)

- López, F. (2010). *El grupo de discusión como estrategia metodológica de investigación: aplicación a un caso*. Edetania: estudios y propuestas socio-educativas, (38), 147-156. <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/303>
- López-Gil, K. S., y Sevillano García, M. L. (2020). Desarrollo de competencias digitales de estudiantes universitarios en contextos informales de aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 38(1 Marzo-Ju), 53-78. <https://doi.org/10.6018/educatio.413141>
- Lucca, N. y Berríos, R. (2003). *Investigación cualitativa, fundamentos, diseños y estrategias*. Colombia: Ediciones S. M.
- Machado, J. y Pohl, A. (2004). *LOS DILEMAS DEL RECONOCIMIENTO DEL APRENDIZAJE INFORMAL*. Revista de Estudios de Juventud. [www.injuve.es/sites/default/files/65tema5.pdf](http://www.injuve.es/sites/default/files/65tema5.pdf)
- Maldonado, S. (2007). *Manual práctico para el diseño de la Escala Likert*. México: Trillas.
- Manríquez, L. (2012). ¿Evaluación en competencias? *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(1), 353-366. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000100022>
- Marsick, V. y Watkins, K. (2003) *Organization Questionnaire Demonstrating the Value of an Organization's Learning Culture: The Dimensions of the Learning*. En *Advances in Developing Human Resources* 14(4), 626–639. <http://doi.org/10.1177/1523422303251341>
- Marsick, V., y Watkins, K. (2018). *Introduction to the Special Issue: An Update on Informal and Incidental Learning Theory*. *New Directions For Adult And Continuing Education*, 2018(159), 9-19. <https://doi.org/10.1002/ace.20284>
- Martínez, L. (2007). *La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación*. Bogotá: Perfiles libertadores.
- Martínez, M. Santillán, S. y Loayza, M. (2016). *Educación Superior en Iberoamérica, Informe Nacional Bolivia*. Centro Interuniversitario de Desarrollo. <https://cinda.cl/publicacion/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016-informe-nacional-bolivia/>
- Martínez-Salgado, C. (2012). *El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias*. Departamento de Atención a la Salud, Universidad Autónoma Metropolitana 17(3), 613-619. <http://www.scielosp.org/pdf/csc/v17n3/v17n3a06>

- Mayorga, R. (1999). *Los desafíos a la universidad latinoamericana en el siglo XXI*. Revista Iberoamericana De Educación, 21, 25-40. <https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie2101032>
- Mella, O. (1998). *Naturaleza y Orientaciones Teórico-Methodológicas de la Investigación Cualitativa*. Revista Científica Umbral – N° 1. <http://www.reduc.cl/wp-content/uploads/2014/08/NATURALEZA-Y-ORIENTACIONES.pdf>
- Merle, V. (2007). *Genèse de la loi de janvier 2002 sur la validation des acquis de l'expérience*. La Revue De L'ires, 55(3), 43. <https://doi.org/10.3917/rdli.055.0043>
- Ministerio de Educación. (2011). *Modelo Educativo y Currículum Base Plurinacional*. La Paz, Bolivia.
- Ministerio de Educación. (2013). *Memoria Institucional del Sistema Plurinacional de Certificación de Competencias*. [https://www.minedu.gob.bo/index.php?option=com\\_k2&view=item&id=405:memoria-institucional-del-sistema-plurinacional-de-certificacion-de-competencias-spcc-2013&Itemid=1089](https://www.minedu.gob.bo/index.php?option=com_k2&view=item&id=405:memoria-institucional-del-sistema-plurinacional-de-certificacion-de-competencias-spcc-2013&Itemid=1089)
- Ministerio de Educación. (2014). *Unidad de Formación N° 1. Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo*. Cuadernos de Formación Continua. Programa de formación complementaria para maestras y maestros en ejercicio (PROFOCOM). [https://www.minedu.gob.bo/index.php?option=com\\_k2&view=item&id=903:unidad-de-formacion-no-1-modelo-educativo-sociocomunitario-productivo-extracto&Itemid=1165](https://www.minedu.gob.bo/index.php?option=com_k2&view=item&id=903:unidad-de-formacion-no-1-modelo-educativo-sociocomunitario-productivo-extracto&Itemid=1165)
- Ministerio de Educación. (2016). *Reglamento de Organización y Funcionamiento del Sistema Plurinacional de Certificación de Competencias*. <https://www.minedu.gob.bo/files/publicaciones/veaye/spcc/Reglamento-SPCC.pdf>
- Ministerio de Educación. (2018). *La Educación de Jóvenes y Adultos en Bolivia Una aproximación a la situación de los Centros y Subcentros de Educación Alternativa*. [https://siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/bo\\_0270.pdf](https://siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/bo_0270.pdf)
- Ministerio de Educación. (2021). *Desafíos de la Educación Superior en Bolivia*. [https://www.minedu.gob.bo/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2700&catid=157&Itemid=470](https://www.minedu.gob.bo/index.php?option=com_content&view=article&id=2700&catid=157&Itemid=470)
- Ministry of Defence. (23 de febrero de 2021). *Guidance DAO recognition of prior learning policy*. <https://www.gov.uk/government/publications/dao-policies/dao-recognition-policy>

tion-of-prior-learning-policy-updated-15-april-2020

- Mintzes, J. Wandersee, J. y Novak, J. (2005). *Teaching Science for Understanding: A Human Constructivist View*. Educational Psychology. Nueva York.
- Moreno, T. (2012). *La evaluación de competencias en educación*. Sinéctica, (39), 01-20. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2012000200010&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2012000200010&lng=es&tlng=es).
- Moscovici, S. (1991). *Psicología social: influencia y cambio de actitudes: individuo y grupos*. Barcelona: Paidós.
- Mousalli, G. (2017). *Los instrumentos de evaluación en la investigación educativa*. Mérida. [https://www.researchgate.net/publication/321397866\\_Los\\_Instrumentos\\_de\\_Evaluacion\\_en\\_la\\_Investigacion\\_Educativa](https://www.researchgate.net/publication/321397866_Los_Instrumentos_de_Evaluacion_en_la_Investigacion_Educativa)
- Naciones Unidas. (2015). *La Declaración Universal de los Derechos Humanos*. [http://www.un.org/es/documents/udhr/index\\_print.shtml](http://www.un.org/es/documents/udhr/index_print.shtml)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1997). *Informe Final Quinta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos*. Hamburgo, Alemania. <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/finrepspa.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2000). *Foro Mundial sobre la Educación*. Marco de Acción de Dakar. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (2005). *Informe de 2005 Educación para Todos - El Imperativo de la Calidad*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150169>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009a). *CONFITEA. VI Conferencia Internacional de Educación de Adultos: "Vivir y aprender para un futuro viable: El poder del aprendizaje de adultos*. <http://www.unesco.org/en/confinteavi>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009b). *Marco de acción de Belém: Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la*

*educación de adultos para un futuro viable*. Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEAVI). [http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/working\\_documents/confintevi\\_framework\\_es.pdf](http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/working_documents/confintevi_framework_es.pdf)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009c). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. [http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado\\_es.pdf](http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2010). *Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos*. [https://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/AdultEducation/es/GRALE\\_spanisch.pdf](https://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/AdultEducation/es/GRALE_spanisch.pdf)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2012). *Directrices de la UNESCO para el reconocimiento, validación y acreditación de los resultados del aprendizaje no formal e informal*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216360\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216360_spa)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (2013a). *INFORME MUNDIAL SOBRE EL APRENDIZAJE Y LA EDUCACIÓN DE ADULTOS. Repensar la Alfabetización*. Instituto de la UNESCO por el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida. <https://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/AdultEducation/en/Informe-mundialsobrelaprendizajeylaeducaciondeadultosGRALERepensandolaAlfabetizacion.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2013b). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Institute for Lifelong Learning. (2013c). *2nd Global Report on Adult Learning and Education - Rethinking Literacy*. <https://eric.ed.gov/?id=ED560502>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Institute for Lifelong Learning. (2015). *UIL The Role of Higher Education in Promoting Lifelong Learning*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233592>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Institute



for Lifelong Learning. (2014). *UIL Global Observatory of Recognition, Validation and Accreditation (RVA) of Non-formal and Informal Learning Profiles and Case Studies from Africa*. <http://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/LifelongLearning/en/GlobalObservatoryRVA.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Institute for Lifelong Learning. (2019). *UIL 4º Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos: No dejar a nadie atrás: Participación, Equidad e Inclusión* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374755>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019b) *Global Convention on the Recognition of Qualifications Concerning Higher Education*.: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373602/PDF/373602eng.pdf.multi.page=31>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019c). *Global Inventory of Regional and National Qualifications Frameworks. Volume I: National and Regional Cases*. UNESCO Institute for Lifelong Learning (LUI), UNESCO, European Training Foundation (ETF) and the European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop) (Vol. I, p. 744). doi:10.2816/908029

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019d). *Convenio Regional de Reconocimiento de Estudios, Títulos y Diplomas de Educación Superior en América Latina y el Caribe*. UNESCO. <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/03/Convenio-Regional-de-Reconocimiento-de-Estudios-T%C3%ADtulos-y-Diplomas-de-Educaci%C3%B3n-Superior-en-Am%C3%A9rica-Latina-y-el-Caribe.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020) *A practical guide to recognition: implementing the Global Convention on the Recognition of Qualifications Concerning Higher Education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374905>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020b) *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>

Organización Internacional del Trabajo. (2005). *Recomendación sobre el desarrollo de los recursos humanos: Educación, formación*. <https://www.oitcinterfor.org/node/7095>

Organización Internacional del Trabajo. (2016). Recognition of Prior Learning (RPL) Learning Package. [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed\\_emp/---ifp\\_skills/documents/publication/wcms\\_626246.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_626246.pdf)

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2007). *Sistemas de cualificaciones. Puentes para el aprendizaje a lo largo de la vida*. Instituto Nacional de las Cualificaciones. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. [https://www.oecd-ilibrary.org/education/sistemas-de-cualificaciones\\_9789264063495-es](https://www.oecd-ilibrary.org/education/sistemas-de-cualificaciones_9789264063495-es)

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2020). The impact of COVID-19 on education - Insights from Education at a Glance 2020. <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>

Orozco, C. (2005). ¿Medir lo inmensurable? Evaluar el aprendizaje en ambientes informales. *Revista Electrónica Sinéctica*, núm. 26, febrero-julio, 2005, pp. 94-97. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente Jalisco, México <http://www.redalyc.org/pdf/998/99815914010.pdf>

Padilla, J. González, A. Pérez, C. (1998). *Elaboración del cuestionario*. En: Rojas A, Fernández J, Pérez C, editores. *Investigar mediante encuestas*. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos. Madrid: Editorial Síntesis.

Palmer, T. (2015). *15 Characteristics of a 21st-Century Teacher*. Edutopia. <https://www.edutopia.org/discussion/15-characteristics-21st-century-teacher>

Pereira, Z. (2011). *Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta*. *Revista Electrónica Educare*, 16, (1), 15-29, 1409-42-58. Universidad Nacional. Heredia, Costa Rica. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194118804003.pdf>

Pereyra, M. (2008). *La Investigación-acción en educación*. Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacional. Universidad Nacional del Rosario. <http://www.fcpolit.unr.edu.ar/redaccion1/2008/10/14/la-investigacion-accion-en-educacion/>

Pérez, G. (2001). *Aprender a lo largo de la vida. Desafío de la sociedad actual*. Universidad de Huelva. <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/3435>

Pérez, M. (2014). *EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS MEDIANTE PORTAFOLIOS*. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 53(1),19-35. ISSN: 0716-0488. Pon-

tificia Universidad Católica de Valparaíso Chile. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3333/333329700003>

Pérez, R. y Vásquez, D. (2010). *Los grupos de discusión como metodología adecuada para estudiar las cogniciones sociales*. Actualidades en psicología, 23(10-111), 87-101. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0258-64442010000100004](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0258-64442010000100004)

Pintado, M. (2017). *Aplicación de la Teoría de la Conducta Planificada en la Seguridad Vial: velocidad, alcohol y drogas*. [Tesis doctoral]. Universidad Católica de Murcia, Murcia. <http://hdl.handle.net/10952/2678>

Polo Sánchez, M<sup>a</sup> Tamara, & Fernández Jiménez, Carolina, & Díaz Batanero, Carmen (2011). Estudio de las actitudes de estudiantes de Ciencias Sociales y Psicología: relevancia de la información y contacto con personas discapacitadas. *Universitas Psychologica*, 10(1),113-123. ISSN: 1657-9267. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64719284010>

Ponce Lopez, I., Juárez Hernández, L., y Tobón Tobón, S. (2020). Construcción y validación de un instrumento para evaluar el abordaje de la sociedad del conocimiento en docentes. *Apuntes Universitarios*, 10(1), 40-65. <https://doi.org/10.17162/au.v10i1.417>

Porto, L. y Ruiz, J. (2014) *Los grupos de discusión*. En *Métodos y Técnicas Cualitativas y Cuantitativas Aplicables a la Investigación en Ciencias Sociales*. Tirant Humanidades, México, pp. 253-273. ISBN 978-84-16062-32-4

Pozo, J. (2015). *Competencias profesionales*. Madrid: Narcea.

Prislin, R. y Crano, W. (2008). *Attitudes and attitude change*. New York: Psychology press.

Quintana, A. y Montgomery, W. (Eds.) (2006). *Psicología: Tópicos de actualidad*. Lima: UNMSM.

Ramos, G. y López, A. (2020). ¿Continúan siendo necesarios los conocimientos en la educación por competencias? *Atenas Revista Científico Pedagógica* ISSN 1682-2749. Vol. 3 N° 51. <http://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/586/869>

Reyes L. (2007). *La teoría de acción razonada: implicaciones para el estudio de las actitudes*. *Revista Investigación Educativa Duranguense*, N°. 7, 2007, págs. 66-77. Uni-

versidad pedagógica de Durango. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2358919>

Rodríguez, D.y Valldeoriola, J. (2009). *Metodología de la Investigación*. Universitat Oberta de Catalunya. <https://www.studocu.com/bo/document/universitat-oberta-de-catalunya/metodologias-cualitativas-para-la-investigacion-social/apuntes/rodriguez-gomez-d-valldeoriola-2009-metodologia-de-la-investigacio/3378180/view>

Rodríguez, Viviana, & Mladinic, Antonio. (2016). *Ambivalencia Actitudinal Ante el Cambio Organizacional: Un Análisis Desde el Individuo en Contexto Laboral*. *Psykhé (Santiago)*, 25(1), 1-17. <https://dx.doi.org/10.7764/psykhe.25.1.733>

Rodríguez, G. y Weise, C. (2006). *Educación Superior Universitaria en Bolivia*. UNESCO/IESALC. Estudio Nacional. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [393] <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000148999>

Ruíz, M. (2010). *Enseñar en Términos de Competencias*. México: Trillas.

Ryu, M. (2013). *CREDIT FOR PRIOR LEARNING From the Student, Campus, and Industry Perspectives*. ACE. <https://www.acenet.edu/Documents/Credit-for-Prior-Learning-Issue-Brief.pdf>

Sabán, C. (2010). «Educación Permanente» y «Aprendizaje Permanente»: Dos modelos teórico-aplicativos diferentes. En *Revista Ibero-Americana de Educação*. N.º 52, pp. 203-230. <http://www.rieoei.org/rie52a10.pdf>

Samaja, J. (2018). *La triangulación metodológica (Pasos para una comprensión dialéctica de la combinación de métodos)*. *Revista Cubana de Salud Pública*, 44(2), 431-443. <https://scielosp.org/article/rcsp/2018.v44n2/431-443/es/>

Samra, R. (2014). *A New Look at Our Old Attitude Problem*. *Journal of Social Sciences*, 10(4), 143. <http://thescipub.com/PDF/jssp.2014.143.149.pdf>

Sancho Noriega, C. (2020). La evaluación por competencias. *Controversias Y Concurrencias Latinoamericanas*, 12(21), 389-406. <http://ojs.sociologia-alas.org/index.php/CyC/article/view/221>

- Sandoval M, (2010). *Gestión del Conocimiento y Competencias: ¿Una Nueva Forma de Educar?* *Ánfora*, 17(29),61-90. ISSN: 0121-6538. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=357835616004>
- Sanmartí, N. (2007). *10 Ideas Clave: Evaluar para Aprender*. Barcelona: Grao. <https://www.grao.com/es/producto/10-ideas-clave-evaluar-para-aprender-ic001>
- Schettini, P. y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP).
- Seid, G. (2016). *Procedimientos para el análisis cualitativo de entrevistas. Una propuesta didáctica*. En V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales 16 al 18 de noviembre de 2016 Mendoza, Argentina. Métodos, metodologías y nuevas epistemologías en las ciencias sociales: desafíos para el conocimiento profundo de Nuestra América. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Centro Interdisciplinario de Metodología de las Ciencias Sociales. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=eventos&d=Jev8585>
- Seoane, A. (2013). *Gestión de competencias de aprendizaje informal*. Grupo de investigación en InterAcción y eLearning (GRIAL). Universidad de Salamanca. <https://repositorio.grial.eu/handle/grial/253>
- Serrudo, M. (2006). *Historia de la Universidad Boliviana*. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 8, 49-64. ISSN: 0122-7238. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86900804>
- Servicio Ecuatoriano de Capacitación Profesional. (s.f.). *Certificación por Competencias Laborales*. <https://www.secap.gob.ec/certificacion-por-competencias-laborales/>
- Servicio Nacional de Aprendizaje. (2019). 23 de septiembre. <http://www.sena.edu.co/es-co/Paginas/default.aspx>
- Sevilla, M. (2018). *Taller de Construcción del Plan de Educación y Formación Técnico-Profesional*. [https://www.cepal.org/sites/default/files/presentations/presentacion\\_p\\_sevilla.pdf](https://www.cepal.org/sites/default/files/presentations/presentacion_p_sevilla.pdf)
- Sevilla, M. y Montero, P. (2019). *El reconocimiento de aprendizajes previos en la Educación Técnica Profesional*. La experiencia chilena. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(1), 7-22. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000100007>

- Sheppard, B. Hartwick, J. y Warshaw, P. (1988). *The theory of reasoned action: A meta-analysis of past research with recommendations for modifications and future research*. Journal of consumer research, 15(3), 325-343. <https://academic.oup.com/jcr/article-abstract/15/3/325/1793930/The-Theory-of-Reasoned-Action-A-Meta-Analysis-of>
- Sherman, J. (2014). *Dual-process theories of the social mind*. New York: Guilford Press.
- Singh, M. (2015). *Global Perspectives on Recognizing Non-formal and Informal Learning - Why Recognition Matters*. <http://doi.org/10.1007/978-3-319-15278-3>
- Singh, S., & Ehlers, S. (2019). Recognition of Prior Learning. *Andragoška Spoznanja*, 25 (1), 69-87. <https://doi.org/10.4312/as.25.1.69-87>
- Sistema Plurinacional de Certificación de Competencias. (2017). Ministerio de Educación. [https://www.minedu.gob.bo/index.php?option=com\\_k2&view=itemlist&task=category&id=73:sistema-plurinacional-de-certificacion-de-competencias&Itemid=1085](https://www.minedu.gob.bo/index.php?option=com_k2&view=itemlist&task=category&id=73:sistema-plurinacional-de-certificacion-de-competencias&Itemid=1085)
- Sotés, M. (2008). *La Educación-Formación y el Reconocimiento del Aprendizaje No Formal y en España*. En Revista Española de Educación Comparada 14, 345–371. <http://www.sc.ehu.es/sfwseec/reec/reec14/reec1412.pdf>
- Stefani, D. (2005). *Teoría de la Acción Razonada: Una propuesta de evaluación cuali-cuantitativa de las creencias acerca de la institucionalización geriátrica*. Revista Evaluar, 5. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar/article/viewFile/538/478>
- Steinmetz, H. Knappstein, M. Ajzen, I. Schmidt, P. y Kabst, R. (2016). *How effective are behavior change interventions based on the theory of planned behavior? A three-level metaanalysis*. Zeitschrift Für Psychologie, 224, 216–233. [https://www.researchgate.net/profile/Dolores\\_Albarracin2/publication/325114583\\_THE\\_INFLUENCE\\_OF\\_ATTITUDES\\_ON\\_BEHAVIOR\\_The\\_Influence\\_of\\_Attitudes\\_on\\_Behavior/links/5af852fa4585157136e795d5/THE-INFLUENCE-OF-ATTITUDES-ON-BEHAVIOR-The-Influence-of-Attitudes-on-Behavior.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Dolores_Albarracin2/publication/325114583_THE_INFLUENCE_OF_ATTITUDES_ON_BEHAVIOR_The_Influence_of_Attitudes_on_Behavior/links/5af852fa4585157136e795d5/THE-INFLUENCE-OF-ATTITUDES-ON-BEHAVIOR-The-Influence-of-Attitudes-on-Behavior.pdf)
- Strauss, A. Corbin, J. y Zimmerman, E. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia
- Suárez, M. (2002). *Algunas reflexiones sobre la Investigación – Acción colaboradora en la educación*. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, Vol. 1, N° 1, 40-56 (2002).

Universidad de Vigo. España. [http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen1/REEC\\_1\\_1\\_3.pdf](http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen1/REEC_1_1_3.pdf)

Sulbarán, D. (2009). *Medición de actitudes*. Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación. <http://psicologiaexperimental.files.wordpress.com/2010/03/escalasdeactitudes.pdf>.

Summers, Gene (1976). *Medición de Actitudes*. México: Trillas

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des Compétences*. Montréal: Les Éditions de la Chenelière.

Tardif, J. (2008). *Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a su implementación*. Revista de Currículum y Formación del Profesorado. Vol. 12, Núm. 3. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41516>

Tereseviciene, M., Trepule, E., Dauksiene, E., Tamoliune, G., & Costa, N. (2020). Are Universities Ready to Recognize Open Online Learning?. *International Education Studies*, 13(2), 21. <https://doi.org/10.5539/ies.v13n2p21>

Tezanos, J. (2003). *Las reformas de la educación superior en Bolivia*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140086>

Tobón, S. (2008). *Formación Basada en Competencias*. Bogotá: EcoEdiciones.

Tobón, S. Pimienta, J. y García, J. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y Evaluación de Competencias*. México: Pearson- Prentice Hall.

Tosi, J. Ledesma, R. Poó, F. Montes, S. y López, S. (2018). *EL TEST DE ASOCIACIONES IMPLÍCITAS (IMPLICIT ASSOCIATION TEST). UNA REVISIÓN METODOLÓGICA*. *Revista Iberoamericana De Diagnóstico Y Evaluación - E Avaliação Psicológica*, 46(1), 175-187. doi: 10.21865/ridep46.1.13

Trillo, F. Rubal, X. y Zabalza, M. (2003). *La educación en actitudes y valores*. Santa Fe: ediciones Homosapiens.

Trujillo-Segoviano, J. (2014). *El enfoque en competencias y la mejora de la educa-*

ción. *Ra Ximhai*, 10(5),307-322. ISSN: 1665-0441. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=461/46132134026>

Tünnermann, C. (2011). LA EDUCACION SUPERIOR FRENTE A LOS DESAFIOS CONTEMPORÁNEOS. Lección Inaugural del Año Académico. Universidad Centroamericana Managua, Nicaragua. [https://www.unl.edu.ar/iberoextension/dvd/archivos/panelistas/po-nencia\\_carlos\\_tunnermann\\_berheim.pdf](https://www.unl.edu.ar/iberoextension/dvd/archivos/panelistas/po-nencia_carlos_tunnermann_berheim.pdf)

Ubillos, S., Mayordomo, S. y Pérez, D. (2004). *Actitudes: definición y medición. Componentes de la actitud. Modelo de la acción razonada y acción planificada*. En D. Páez, I. Fernández, S. y E. Zubieta (Eds.), *Psicología social, cultura y educación*. Madrid: Pearson.

United Nations for Development Program. (2012). *Poverty Reduction. Scaling up local innovation for transformational change*. [http://www.undp.org/content/dam/undp/library/Poverty%20Reduction/Participatory%20Local%20Development/China\\_EqualizingHigherEduc\\_web.pdf](http://www.undp.org/content/dam/undp/library/Poverty%20Reduction/Participatory%20Local%20Development/China_EqualizingHigherEduc_web.pdf)

Valdez, R. (2014). *Aportes conceptuales de la educación de personas jóvenes y adultas: hacia la construcción de sentidos comunes en la diversidad*. Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000224714>

Valencia, M. (2000). *La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones*. *Investigación y educación en enfermería*, 18(1), 13-26. <https://www.redalyc.org/pdf/1052/105218294001.pdf>

Vargas, I. (2012). *La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos*. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119-139. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3945773>

Velásquez, S. y Giraldo, D., (2020). *Normalización de competencias laborales en el sector diseño, confección y moda: el caso colombiano comparado con otros países latinoamericanos*. *Revistaespacios.com*. <http://www.revistaespacios.com/a20v41n22/a20v41n22p09.pdf>

Villa, A. (2020). Competence-based learning: development and implementation in the university field. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 19-46. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13015>



- Villalobos, E. (2010). *Perspectiva didáctica para la formación basada en competencias*. Revista TEORÍA Y PRAXIS INVESTIGATIVA, Volumen 5 - No. 1. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3701521.pdf>
- Vitale, M. y Romance, N. (2005). *Portfolios in Science Assessment: A Knowledge- Based Model for Classroom Practice*. Elsevier. <http://doi.org/10.1016/B978-012498365-6/50010-X>
- Yang, J. (2015). *Recognition, Validation and Accreditation of Non-formal and Informal Learning*. in UNESCO Member States. UNESCO/UII. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232656e.pdf>
- Yang, J. Schneller, C. y Roche, S. (2015). *The Role of Higher Education in Promoting Lifelong Learning*. UNESCO/UII <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002335/233592e.pdf>
- Zabala, J. (2005). *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad. Competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario*. Barcelona: Octaedro.
- Zapana, V. (9 de septiembre de 2014), *Bolivia está entre los 4 países con menor tasa de analfabetismo*. Página Siete. <http://www.paginasiete.bo/sociedad/2014/9/9/bolivia-esta-entre-paises-menor-tasa-analfabetismo-31702.html>
- Zapata, J. (2015). *El modelo y enfoque de formación por competencias en la Educación Superior: apuntes sobre sus fortalezas y debilidades*. Revista Academia y Virtualidad, 8, (2), 24-33. [https://www.researchgate.net/publication/291949190\\_El\\_modelo\\_y\\_enfoque\\_de\\_formacion\\_por\\_competencias\\_en\\_la\\_Educacion\\_Superior\\_apuntes\\_sobre\\_sus\\_fortalezas\\_y\\_debilidades](https://www.researchgate.net/publication/291949190_El_modelo_y_enfoque_de_formacion_por_competencias_en_la_Educacion_Superior_apuntes_sobre_sus_fortalezas_y_debilidades)
- Zavala, A. (2008). *La Práctica Educativa. Cómo Enseñar*. México: Graó.

## Anexo A



Universitat  
Autònoma  
de Barcelona

**Departament de Pedagogia Aplicada**  
Edifici G-6  
08193 - BELLATERRA  
Tel. 3 - 581 16.20 Fax 3 - 581 3052

### ENCUESTA A DIRECTORES / JEFES DE CARRERA DEL SISTEMA UNIVERSITARIO EN LA CIUDAD DE LA PAZ

#### Aprendizaje a lo largo de la vida

Hoy en día se plantea que la persona adulta es sujeto de aprendizaje en tanto la educación no se circunscribe únicamente a una época concreta de la vida como lo es la niñez o la juventud. Hablamos del aprendizaje a lo largo de la vida en todos los grupos etarios y en todos los niveles educativos, incluyendo la educación superior. Esto desde la perspectiva del ser humano como aprendiz más allá de los espacios formales; es decir, aprende en el cotidiano de resolver problemas, desde lo empírico, lo que le permite desarrollar competencias e inclusive impactar en la institución donde se desarrolla, aún fuera de los espacios formales.

Con el objeto de establecer las bases de un posible proyecto en este sentido, en el país; mucho agradeceremos que pueda responder con sus criterios, sobre este tema.

#### **DATOS GENERALES:**

Universidad:	
Facultad:	
Carrera:	
Puesto (Cargo):	
Nombre completo:	
Antigüedad en el cargo	
Correo Electrónico:	
Tel. Celular:	
Tel. Oficina:	

A continuación, se le presentan una serie de ítems, que buscan conocer su carrera y la posibilidad de la validación de aprendizajes previos en ella. Es importante que tenga en cuenta que:

- No existen respuesta correctas o incorrectas
- En caso de que tenga duda entre las opciones, señale aquella que se acerca más a su realidad
- En cada pregunta debe marcar con una "X" en el recuadro la opción de su preferencia.

1. El currículum de su carrera está bajo el enfoque de...

Formación basada en  
objetivos

Formación basada en  
competencias

2. ¿Usted cree que las personas que tienen aprendizajes previos puedan ser incluidos en un plan de licenciatura y así obtener su título, validando su experiencia?  
Sí  No
3. ¿Se ha planteado formalmente en su carrera la posibilidad de esta validación?  
Sí  No
4. ¿Usted cree que: Los logros de aprendizaje del Proyecto Académico de su carrera están formulados en términos de acciones complejas vinculadas al quehacer profesional?  
Sí  No
5. ¿Considera viable normativamente la implementación de la validación de aprendizajes previos en su carrera?  
Sí  No
6. ¿Considera que económicamente es posible plantear la validación de aprendizajes previos en su carrera?  
Sí  No
7. ¿Su carrera cuenta con personal capacitado para llevar adelante procesos de validación de aprendizajes previos?  
Sí  No
8. ¿Cree usted que estos procesos podrían significar un aporte al desarrollo productivo y al bien social de nuestra ciudad?  
Sí  No

Le agradecemos mucho sus respuestas y le solicitamos permiso para ponernos en contacto con usted de manera que podamos profundizar en sus respuestas.

¡Muchas gracias!

## Anexo B



**Universitat  
Autònoma  
de Barcelona**

**Departament de Pedagogia Aplicada**  
Edifici G-6  
08193 - BELLATERRA  
Tel. 3 - 581 16.20 Fax 3 - 581 3052

### GUÍA DE ENTREVISTA

1. ¿Qué sabe respecto al concepto de aprendizaje a lo largo de la vida? ¿Por medio de qué fuentes ha desarrollado este el aprendizaje a lo largo de la vida?
2. ¿Considera que existe transitabilidad entre subsistemas, específicamente entre Instituto Técnico Superior y Universidad? ¿Qué opina al respecto?, ¿Cómo le afecta pensar en que esta transitabilidad se desarrolle en el SEP? En caso de estar a favor de la transitabilidad ¿Qué acciones asumiría para facilitarla?
3. ¿Tiene conocimiento que en otros países se han desarrollado procedimientos para la validación de aprendizajes previos a través de los Marcos de Cualificación?, ¿Si estuviera en sus manos, facilitaría este procedimiento? ¿Le parece que ésta es una práctica que deberíamos implementar desde las instituciones públicas/privadas/Universidad? ¿Por qué?
4. ¿Considera que es posible plantear la validación de aprendizajes previos en la Universidad boliviana? ¿Aceptaría esta posibilidad? ¿podría comprometerse a participar de estas innovaciones?
5. ¿Cuáles cree podrían ser las carreras potenciales para la validación de aprendizajes previos? ¿Cree que habría aceptación de parte de los actores para implementar este proceso? ¿Considera que sería necesario contar con profesionales que obtengan certificación por este procedimiento? ¿Apoyaría estas iniciativas?
6. ¿Se ha realizado, bajo su autoridad, alguna experiencia en este sentido? ¿Dónde? ¿Cómo? ¿Usted cree que ha sido una experiencia positiva? Si no ha sido positiva, ¿Por qué?

## Anexo C



**Universitat  
Autònoma  
de Barcelona**

**Departament de Pedagogia Aplicada**

Edifici G-6

08193 - BELLATERRA

Tel. 3 - 581 16.20 Fax 3 - 581 3052

### **CUESTIONARIO DE ACTITUDES HACIA LA VALIDACIÓN DE APRENDIZAJES PREVIOS EN LA UNIVERSIDAD**

Mi nombre es Alejandra Martínez Barrientos y me encuentro desarrollando mi tesis doctoral en la Universitat Autònoma de Barcelona. Su título es '*Actitudes hacia la Validación de Aprendizajes Previos para su Inclusión en el Sistema de la Universidad Boliviana en la ciudad de La Paz*' y está dirigida por el Dr. Joaquín Gairín Sallán.

Centrada en las universidades del sistema público de la ciudad de La Paz, Bolivia, el presente cuestionario busca evaluar las actitudes hacia la validación de aprendizajes previos logrados de manera empírica o fuera de la educación formal para la inclusión en la universidad de las personas que validen estos aprendizajes, en el curso de itinerarios formativos que les permitan lograr el título de licenciatura.

Para este propósito, pongo a su consideración los siguientes conceptos:

Hoy en día se plantea que la persona adulta es sujeto de aprendizaje en tanto la educación no se circunscribe únicamente a una época concreta de la vida como lo es la niñez o la juventud. Hablamos del aprendizaje a lo largo de la vida en todos los grupos etarios y en todos los niveles educativos, incluyendo la educación superior. Esto desde la perspectiva del ser humano como aprendiz más allá de los espacios formales; es decir, aprende en el cotidiano a resolver problemas, desde su experiencia empírica, lo que le permite desarrollar competencias e inclusive impactar en la institución donde se desarrolla, aún fuera de los espacios formales.

Por otro lado, según la normativa del CEUB, las universidades del Sistema de la Universidad Boliviana, deben reconocer competencias laborales, ello podría implicar que éstas deben considerar la incorporación, como estudiante regular para que logren una profesión a nivel de licenciatura, poblaciones que provienen de la vida laboral sin antecedentes académicos formales o a las que actualmente no son reconocidas por nuestras universidades. A este proceso se denominará, en el presente cuestionario: "Validación de Aprendizajes Previos (VAP)". Ej.: adultos con experiencia laboral o técnicos que han sido formados en institutos.

Este proceso está centrado específicamente en la persona, quien decide en primera instancia iniciar y/o continuar con el VAP. Por ello, debe considerarse con mucho cuidado la integridad de la persona, así como la confidencialidad de la información que presenta, que estándares de comportamiento ético serán aplicados, tomado en cuenta que los resultados del proceso serían de propiedad exclusiva del postulante, además de los mecanismos que se ponen en marcha para garantizar un trato sin ningún tipo de discriminación.

Por lo tanto, es importante partir de ciertos principios que van a dirigir más claramente estos procesos:

- El VAP es una elección voluntaria a la que cualquier persona tendría que tener acceso.
- Es preciso clarificar y comunicar los propósitos del VAP con precisión y anticipación.
- Es preciso definir claramente las fases de la validación, así como comunicar éstas a los candidatos.

El proceso de validación de aprendizajes previos, a nivel mundial y según recomendaciones de la UNESCO, está constituido por cuatro pasos fundamentales que se constituyen en herramientas que permiten a las universidades, a las empresas, a los tomadores de decisiones, a los institutos de investigación, y a todos los involucrados, desarrollar una estrategia para favorecer una cultura de aprendizaje permanente. Se inicia en la identificación de los aprendizajes logrados de manera no formal e informal, continúa con la construcción y recopilación de documentación que se constituye en la evidencia de estos aprendizajes, pasa a la evaluación de los mismos y, finalmente y si así se ha definido, se certifican los mismos en función de las características del sistema educativo al que pertenece el candidato (UNESCO, 2015).

#### *Identificación*

Es preciso que la persona que se postule al RVA, inicie el proceso identificando aquellos conocimientos, habilidades y competencias logrados a lo largo de su experiencia de vida. Este auto reconocimiento progresivo es fundamental y difiere de persona a persona y puede haber sido desarrollado en varios contextos. Se considera que esta toma de consciencia es en sí misma un logro del proceso, en tanto la persona se apropia de sus resultados de aprendizaje (CEDEFOP, 2015).

#### *Documentación*

Esta fase posterior a la de identificación, implica el suministro de evidencia de los logros del aprendizaje adquirido. En la mayoría de los casos, esto se lleva a cabo a través de la construcción de un portafolio en el que se incluye un CV y una historia de la carrera del individuo, con los documentos y / o muestras de trabajo que dan fe de sus logros de aprendizaje. El proceso debe ser flexible para considerar diversos tipos de pruebas: documentos escritos, demostraciones prácticas, descripciones de terceras personas, certificados, diplomas, evidencias de participación, tareas desempeñadas o experiencia de trabajo, todo aquellos que se constituya en información sobre los logros de aprendizaje (CEDEFOP, 2015).

#### *Evaluación*

La evaluación se conoce normalmente como la etapa en la que los logros del aprendizaje de una persona se comparan con ciertos estándares previamente definidos. Este proceso es fundamental para garantizar la credibilidad del proceso, por lo que las herramientas y los procesos deben ser presentados de una manera lo más transparente posible, así se evita que la certificación obtenida sea considerada inferior a la lograda a través de procesos formales de educación (CEDEFOP, 2015).

Es preciso considerar si las herramientas utilizadas para la evaluación están adaptadas a las necesidades y características del individuo, si estos cumplen criterios de fiabilidad y / o validez, qué estándares están siendo utilizados y qué tan pertinentes son para considerar la variabilidad individual que caracteriza el aprendizaje no formal e informal y si las condiciones para la evaluación han sido claramente definidas y comunicadas a los candidatos y a las instituciones educativas en términos de procedimiento, herramientas y estándares de evaluación.

Finalmente, es importante estructurar las cualificaciones en módulos o unidades de aprendizaje. Esto permitirá facilitar reconocimientos parciales en aquellos individuos cuya cualificación no sea completa y requieran continuar con su itinerario formativo (CEDEFOP,

2015).

#### *Certificación*

La certificación implica una evaluación sumativa que confirma oficialmente el logro de resultados en comparación con los estándares esperados y logrados en un nivel suficiente. Es muy importante que este proceso se lleve a cabo bajo el prestigio de una autoridad u organización creíble. El valor y la aceptación de una certificación adquirida a través de procesos de validación de aprendizajes previos, estará en función de la legitimidad de la autoridad u organismo que otorga dicha certificación (CEDEFOP, 2015).

Con el objeto de establecer las bases de un posible proyecto en este sentido, en el país y dentro del Sistema de la Universidad Boliviana; mucho agradeceremos que pueda responder con sus criterios, sobre este tema al siguiente cuestionario:

#### **DATOS GENERALES:**

Edad:	Sexo:
Universidad:	
Facultad:	
Carrera:	
Puesto (Cargo):	Antigüedad en el cargo:
Correo Electrónico:	
Tel. Celular:	Tel. Oficina:

Formación de pregrado:	Formación en post grado:	Área:	Año de obtención del título:
Formación de pregrado:	Diplomado	1.	
		2.	
		3.	
	Especialidad	1.	
		2.	
		3.	
	Maestría	1.	
		2.	
		3.	
	Doctorado	1.	
		2.	
		3.	

A continuación se le presentan varias preguntas que deberá responder marcando según su criterio en función de la siguiente escala:

- Totalmente en desacuerdo
- Desacuerdo
- Acuerdo
- Totalmente de acuerdo

No existen respuestas correctas o incorrectas, por lo que le pido pueda responder con aquella que se aproxime de mejor manera a su forma de pensar.

		Totalmente en	Desacuerdo	Acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	Pienso que las universidades deben considerar positivamente que personas adultas con experiencia laboral específica puedan buscar su profesionalización.				
2	Pienso que abrir la universidad, a personas que no son los bachilleres recién egresados, es beneficioso para la democratización de la educación superior.				
3	Pienso que los docentes de mi carrera estarían dispuestos a participar activamente en procesos de evaluación para la validación de aprendizajes previos.				
4	Creo que las autoridades superiores de mi universidad considerarían a los procesos de validación de aprendizajes previos como una circunstancia desfavorable dentro de la institución.				
5	Creo que tengo las competencias y atribuciones requeridas para proponer la implementación de procesos de validación de aprendizajes previos en mi unidad académica.				
6	Considero que, en mi unidad académica, no es posible validar los aprendizajes previos a partir de su evaluación a través de distintas modalidades.				
7	Pienso que puedo generar compromiso desde los actores de mi unidad académica para incluir la validación de aprendizajes previos como una opción de ingreso.				
8	Considero que la posibilidad de validar aprendizajes previos para que personas con conocimiento empírico ingresen a las universidades es altamente deseable para la sociedad en su conjunto.				
9	Creo que es posible gestionar el presupuesto necesario para llevar a cabo procesos de validación de aprendizajes previos en mi unidad académica.				
10	Creo que los profesionales en ejercicio de mi carrera estarían dispuestos a aceptar procesos de validación de aprendizajes previos como modalidad de ingreso a la universidad.				
11	Pienso que la realización, de procesos de validación de aprendizajes previos en mi unidad académica, depende básicamente de mi gestión como autoridad.				
12	Considero que incorporar personas que no sean solo los bachilleres y que ingresen a través de procesos de validación de aprendizajes previos es positivo para los beneficiarios.				
13	Considero que estoy suficientemente informado como para iniciar un proceso de validación de aprendizajes previos.				
14	Pienso que se puede invitar a docentes a formarse para llevar adelante procesos de validación de aprendizajes previos.				
15	Considero que las autoridades superiores de mi universidad perciben que la validación de aprendizajes previos es una oportunidad académica interesante.				
16	Considero que la validación de aprendizajes previos puede constituirse en una oportunidad para hacer crecer mi unidad académica.				
17	Considero que tengo el conocimiento necesario para implementar procesos de validación de aprendizajes previos en mi unidad académica.				



		Totalmente en	Desacuerdo	Acuerdo	Totalmente de acuerdo
18	Considero que en mi unidad académica es difícil que se puedan gestionar los recursos humanos y financieros para implementar procesos de validación de aprendizajes previos.				
19	Pienso que, si se formula una norma para la validación de aprendizajes previos, tiene altas probabilidades de éxito.				
20	Considero podría plantear la validación de aprendizajes previos en mi unidad académica siempre que se generen nuevas normativas al respecto.				
21	Considero que los profesionales en ejercicio de mi carrera no aprobarían la implementación de procesos de validación de aprendizajes previos dentro de la universidad.				
22	Creo que alentar la posibilidad de que las universidades reconozcan y acrediten los aprendizajes previos, como una oportunidad académica para aportar a la democratización de la educación superior, es positivo para la sociedad en su conjunto.				
23	Considero que es posible construir instrumentos confiables y válidos para evaluar aprendizajes previos, en mi universidad.				
24	Considero que la utilización de instrumentos y matrices de calificación construidas en base a procesos de estandarización en la validación de aprendizajes previos, permiten objetividad en el proceso.				
25	Considero que la normativa de las universidades debería contemplar la posibilidad de reconocer los aprendizajes logrados en institutos técnicos cuya seriedad y calidad educativa esté acreditada.				
26	Considero que las decisiones respecto a procedimientos de validación de aprendizajes previos deberían depender de las autoridades en mi unidad académica.				
27	Creo que un procedimiento muy riguroso para la validación de aprendizajes previos asegura la calidad del proceso.				
28	El aprendizaje es un derecho. Creo que las universidades deben considerar esta realidad y abrir sus puertas a procesos de validación de aprendizajes previos.				
29	Creo que los docentes de mi carrera percibirían negativamente la posibilidad de implementar procesos de evaluación para la validación de aprendizajes previos.				
30	Creo que las universidades podrían beneficiarse al instaurar procesos de validación de aprendizajes previos.				
31	Pienso que mi equipo de docentes podría diseñar y seleccionar instrumentos válidos y confiables para la evaluación de los aprendizajes previos.				
32	Pienso que las autoridades de mi universidad valorarán la posibilidad de certificar aprendizajes previos como una innovación importante dentro de la institución.				
33	Pienso que los estudiantes de mi carrera percibirían, como una competencia negativa para su desempeño laboral futuro, a personas que ingresan mediante validación de aprendizajes previos.				
34	Pienso que puedo investigar sobre qué hacen las universidades de otros países respecto a la validación de aprendizajes previos.				

		Totalmente en	Desacuerdo	Acuerdo	Totalmente de acuerdo
35	Considero que la posibilidad de formas de ingreso a través de validación de aprendizajes previos a las carreras universitarias sería bien recibida por la sociedad en general.				
36	Considero que es posible realizar la incorporación de procesos de validación de aprendizajes previos en mi universidad.				
37	Considero que puedo profundizar mi conocimiento para implementar procesos de validación de aprendizajes previos.				
38	Creo que el hecho de que la universidad abra sus puertas a la validación de los aprendizajes generados a través de la formación empírica, es positivo para la propia universidad.				
39	Creo que es posible realizar la capacitación de recursos humanos en procesos de validación de aprendizajes previos.				
40	Pienso que los estudiantes de mi carrera recibirían positivamente procesos de validación de aprendizajes previos para incluir población no tradicional en las aulas				
41	Considero que es imposible obtener los recursos financieros necesarios en mi universidad para realizar procesos de validación de aprendizajes previos.				
42	Considero que es posible que la sociedad civil esté demandando a las universidades un reconocimiento formal de los aprendizajes previos.				
43	Creo que los profesionales de mi disciplina verían con buenos ojos si se implementan procesos de validación de aprendizajes previos en mi carrera.				
44	Considero que los estudiantes de mi carrera acogerían a personas que ingresan mediante validación de aprendizajes previos.				
45	Considero que se puede gestionar los recursos financieros necesarios para llevar adelante procesos de validación de aprendizajes previos.				
46	Pienso que, si un proceso de evaluación para la validación de aprendizajes previos de manera rigurosa, tiene altas probabilidades de credibilidad.				
47	Considero que los docentes de mi carrera opinarían positivamente sobre incluir procesos de validación de aprendizajes previos como modalidad de ingreso.				
48	Pienso que es posible contar con personal capacitado en mi universidad para la aplicación de instrumentos para la validación de aprendizajes previos.				
49	Considero que no existen instrumentos para una evaluación rigurosa y ética de los aprendizajes previos, por lo que esta evaluación es imposible de realizarse.				
50	Considero que la gestión de recursos financieros que garanticen la sostenibilidad de procesos de validación de aprendizajes previos es viable en mi unidad académica.				
51	Considero que el desarrollo de procesos de validación de aprendizajes previos en nuestro contexto es factible de realizarse en mi unidad académica.				
52	Si la normativa lo permitiese, pienso yo podría realizar procesos de validación de aprendizajes previos en mi unidad académica.				

¡¡¡Muchas gracias!!!

## Anexo D



**Universitat  
Autònoma  
de Barcelona**

**Departament de Pedagogia Aplicada**  
Edifici G-6  
08193 - BELLATERRA  
Tel. 3 - 581 16.20 Fax 3 - 581 3052

Cuestionario de validación de expertos internacionales

Estimado expert@

Mi nombre es Alejandra Martínez Barrientos y me encuentro desarrollando mi tesis doctoral en la Universitat Autònoma de Barcelona. Su título es 'Actitudes hacia la Validación de Aprendizajes Previos y su Inclusión en el Sistema de la Universidad Boliviana en la ciudad de La Paz' y está dirigida por el Dr. Joaquín Gairín Sallán.

Mi propósito, una vez evaluadas las actitudes, es diseñar y validar los procedimientos de validación de aprendizajes previos (VAP) para su implementación en universidades del Sistema Universitario Boliviano.

Con el fin de que usted pueda revisar los procedimientos propuestos, le solicito me pueda colaborar revisando el documento "TABLAS DE TRABAJO Exp Internacionales" que adjunto a la presente. El objetivo de este proceso es justo la validación de la propuesta para desarrollar procesos de VAP en diferentes carreras de la Universidad Católica Boliviana San Pablo, para la inclusión de personas con aprendizajes informales y no formales en itinerarios formativos de grado.

Para que pueda desarrollar la tarea con mayor facilidad, pongo a su consideración algunas definiciones conceptuales que le permitirán comprender mejor el enfoque desde el cual se elabora esta propuesta.

### MARCO CONCEPTUAL

- *VALIDACIÓN DE LOGROS DE APRENDIZAJE*

*Proceso por el que un organismo competente confirma que determinados resultados de aprendizaje (conocimientos, destrezas y/o competencias), obtenidos por una persona en un contexto formal, no formal o informal, se han evaluado conforme a criterios previamente establecidos y cumplen el nivel mínimo exigido. La validación suele llevar aparejada una certificación.*

*La Validación consiste en cuatro fases distintas: · Identificación a través de un diálogo de las experiencias particulares de un individuo; · Documentación, lo que permite hacer visibles las experiencias de un individuo; · Evaluación formal de esas experiencias; y · Certificación de los resultados de la evaluación, lo que conduce a una cualificación parcial o total.*

- *MARCOS NACIONALES DE CUALIFICACIÓN*

Marco de políticas nacionales que definen la relación entre ciertos criterios de cualificación y el aprendizaje a lo largo de la vida con el propósito de facilitar la interrelación entre trabajo y formación. El Marco Europeo de Cualificaciones (EQF-MEC) permite identificar ocho niveles y potencialmente logra la conversión de los aprendizajes no formales e informales en los distintos sistemas de educación permanente y transferencia de créditos de cada país, logrando con ello igualdad de oportunidades, integración de las personas al mercado laboral y movilidad social. En él, y según acuerdo entre los Ministros de Educación de los países miembros y en el marco del Proceso de Bolonia, los niveles tendrían una correspondencia con los grados de educación superior, según la siguiente correspondencia:

**Tabla nº 1. Compatibilidad con el marco de cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior.**

Fuente: Adaptado de la Unión Europea, 2009

NIVELES	CONOCIMIENTOS	DESTREZAS	COMPETENCIAS	GRADO ACADÉMICO
5ª	Amplios conocimientos especializados, fácticos y teóricos, en un campo de trabajo o estudio concreto, siendo consciente de los límites de esos conocimientos	Gama completa de destrezas cognitivas y prácticas necesarias para encontrar soluciones creativas a problemas abstractos	Labores de gestión y supervisión en contextos de actividades de trabajo o estudio en las que pueden producirse cambios imprevisibles Revisión y desarrollo del rendimiento propio y ajeno	Técnico Superior
6ª	Conocimientos avanzados en un campo de trabajo o estudio que requiera una comprensión crítica de teorías y principios	Destrezas avanzadas que acrediten el dominio y las dotes de innovación necesarias para resolver problemas complejos e imprevisibles en un campo especializado de trabajo o estudio	Gestión de actividades o proyectos técnicos o profesionales complejos, asumiendo responsabilidades por la toma de decisiones en contextos de trabajo o estudio imprevisibles Asunción de responsabilidades en lo que respecta a la gestión del desarrollo profesional de particulares y grupos	Licenciatura
7ª	Conocimientos altamente especializados, algunos de ellos a la vanguardia en un campo de trabajo o estudio concreto, que sienten las bases de un pensamiento o investigación originales Conciencia crítica de cuestiones de conocimiento en un campo concreto y en el punto de articulación entre diversos campos	Destrezas especializadas para resolver problemas en materia de investigación o innovación, con vistas al desarrollo de nuevos conocimientos y procedimientos, y a la integración de los conocimientos en diversos campos	Gestión y transformación de contextos de trabajo o estudio complejos, imprevisibles y que requieren nuevos planteamientos estratégicos, asunción de responsabilidades en lo que respecta al desarrollo de conocimientos y/o prácticas profesionales y a la revisión del rendimiento estratégico de equipos	Maestría

<b>8ª</b>	Conocimientos en la frontera más avanzada de un campo de trabajo o estudio concreto y en el punto de articulación entre diversos campos	Destrezas y técnicas más avanzadas y especializadas, en particular en materia de síntesis y evaluación, necesarias para resolver problemas críticos en la investigación y/o la innovación y para ampliar y redefinir conocimientos o prácticas profesionales existentes	Autoridad, innovación, autonomía, integridad académica y profesional y compromiso continuo sustancial y acreditado respecto al desarrollo de nuevas ideas o procesos en la vanguardia de contextos de trabajo o estudio, incluida la investigación.	<b>Doctorado</b>
-----------	---	---	---	------------------

• *DIRECTRICES DE LA UNESCO RVA (2012)*

1. *Instaurar el Reconocimiento, Validación y Acreditación (RVA) como un componente clave de la estrategia nacional de aprendizaje a lo largo de toda la vida*
2. *Instaurar sistemas de RVA accesibles a todos*
3. *Hacer del RVA parte integral de los sistemas de educación y Formación*
4. *Crear una estructura nacional de coordinación que integre a todos los actores sociales interesados*
5. *Fortalecer las capacidades del personal del RVA*
6. *Diseñar mecanismos sostenibles de financiación*

Por lo tanto, si la validación realmente se convierte en una ruta alternativa de formación, aquella certificación lograda a través del proceso de validación debería considerar los mismos estándares que aquella lograda formalmente (UNESCO, 2014).

• *ETAPAS DEL PROCESO DE CERTIFICACION (Según la Organización Internacional del Trabajo. Dirección Nacional de Empleo | Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 2016)*

1. *Difusión: Convocatoria inicial para impulsar el proceso. Actores: Coordinación Técnica y Comité*
2. *Documentación: Selección de candidatos que cumplen con los requisitos establecidos Actores: Orientador/a*
3. *Evaluación: Recopilación y generación de evidencias directas e indirectas del candidato Actores: Evaluadores*
4. *Certificación: Dictamen para certificar un perfil profesional o unidades de competencia del perfil Actores: Comité de Validación y Certificación*

• *GLOSARIO*

|

*Competencia*

*Un saber-actuar complejo que moviliza un conjunto integrado de recursos internos (conocimientos, habilidades y actitudes) y externos (banco de datos, recursos tecnológicos, expertos, etc.) para enfrentar “situaciones problema” reales o similares a los encontrados en la práctica profesional. Las competencias se derivan de habilidades que son relevantes para un desempeño exitoso y se validan por expertos en el campo en mención.*

### *Áreas de Formación*

*Áreas identificadas y contextualizadas a partir de sistematizar la información recogida en un Estudio de Contexto y en coherencia con los ámbitos de desempeño profesional (UCB, 2014).*

### *Unidad de Competencia*

*Es la unidad mínima de competencias profesionales, susceptible de reconocimiento y acreditación parcial, vinculada a un módulo formativo que describe la formación necesaria para adquirir esa unidad de competencia. (Portal de Educación de Castilla y León, 2020)*

### *Evidencias*

*Son productos o pruebas manifiestas de aprendizaje recogidas directamente en el proceso de formación con el fin de demostrar el logro de las competencias y sus correspondientes niveles. (Tobón, 2008)*

### *Saberes*

*Son las destrezas, habilidades, conocimientos teóricos-declarativos, actitudes y valores que se movilizan, integran, articulan y transfieren como recursos para hacer frente a problemas de la práctica real o simulada de una profesión. (Magro, 2018)*

### *Criterios de Desempeño*

*Son las normas o estándares de evaluación que identifican o determinan la calidad que debe mostrar el estudiante que ha logrado una competencia u objetivo de aprendizaje. (García sf)*

### *Niveles*

*Escala que evidencia la forma en que resuelven los problemas profesionales que se le presentan: Inicial-Receptivo, Básico, Autónomo y Estratégico. (Tobón, 2014)*

### Niveles de Logro

Nivel	Características
<b>I. Inicial</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hay recepción de información</li> <li>• Hay interés general en los temas de la competencia</li> <li>• El desempeño es muy básico y operativo</li> <li>• Hay baja autonomía</li> <li>• Se tienen nociones sobre la realidad</li> </ul>
<b>II. Básico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se resuelven problemas sencillos del contexto</li> <li>• Hay labores de asistencia a otras personas</li> <li>• Se tienen elementos técnicos de los procesos implicados en la competencia</li> <li>• Se poseen algunos conceptos básicos</li> <li>• Responsabilidad en el cumplimiento de actividades</li> </ul>
<b>III. Autónomo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hay autonomía en el desempeño (no se requiere de asesoría de otras personas)</li> <li>• Se gestionan proyectos y recursos</li> <li>• Hay argumentación científica</li> <li>• Se resuelven problemas de diversa índole con los elementos necesarios</li> <li>• Alta claridad de la competencia respecto al proyecto ético de vida</li> </ul>
<b>IV. Estratégico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se plantean estrategias de cambio en la realidad</li> <li>• Hay creatividad e innovación</li> <li>• Compromiso incondicional con los problemas del contexto y de la humanidad</li> <li>• Hay desempeños intuitivos de calidad</li> <li>• Hay altos niveles de impacto en la realidad</li> <li>• Alto grado de teorización científica, con crítica y espíritu propositivo</li> </ul>

### PORTAFOLIO

El portafolio es la carta de presentación, se utilizan para planificar, organizar nuestra educación y documentos. Permite exhibir muestras de trabajo, actividades informales y habilidades. Se puede utilizar para aplicar a los programas de educación o entrenamiento, conseguir un trabajo, obtener un salario más alto, mostrar habilidades, seguir el desarrollo personal o de manera más integral. (Moussalli, 2016)

### ETAPAS DEL PROCESO DE DISEÑO DE UNA PROPUESTA DE VAP EN LA UNIVERSIDAD

¿Cómo iniciamos el proceso?

2. Identificamos Carrera potencial
3. Seleccionamos áreas de desempeño laboral dentro de la carrera
4. Identificar las asignaturas y las Unidades de Competencia que podrían haber sido desarrolladas de manera informal o no formal
5. Determinamos posibles evidencias, criterios de desempeño/producto para cada UC

6. Definimos los saberes involucrados en el desempeño/producto
7. Definimos los niveles de logro posibles para cada saber

*EJEMPLO En función de todo el marco conceptual anterior, se le solicita por favor revisar el*

<b>Carrera</b>	Licenciatura en Psicopedagogía
<b>Área de formación</b>	Psicopedagogía de la Educación Formal y No Formal
<b>Unidad de Competencia: Procesos Cognitivos en Educación</b>	Intervenir sobre los procesos cognitivos que participan en la enseñanza aprendizaje para responder a los problemas de la actividad educativa considerando la diversidad y el respeto a los individuos y sus grupos:
<b>Evidencia</b>	Proyecto: Experiencia, caso o propuesta general de intervención educativa sobre los procesos cognitivos involucrados en la enseñanza aprendizaje sustentada a partir de la teoría cognitiva y del aprendizaje, estructuras y procesos y rol del psicopedagogo en este proceso.
<b>Criterios</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Procesos cognitivos que intervienen en situaciones concretas de enseñanza aprendizaje identificados adecuadamente.</li> <li>➤ Características y fundamentos de la Teoría Cognitiva y del aprendizaje argumentadas.</li> <li>➤ Estrategias de intervención sobre procesos cognitivos que intervienen en la enseñanza aprendizaje planteadas a partir de la teoría cognitiva y del aprendizaje.</li> </ul>

*documento anexo y valorar cada fase y cada tarea a realizar por parte de la carrera interesada con el fin de garantizar un proceso de VAP altamente riguroso, transparente y viable. Le agradecemos mucho su colaboración y observaciones a esta propuesta que seguro se enriquecerá con su experiencia.*

Fdo:

  
Alejandra Martínez Barrientos  
[mmartinez@ucb.edu.bo](mailto:mmartinez@ucb.edu.bo)

  
VºBº: Joaquín Gairín Sallán (Dtor Tesis)  
[joaquin.gairin@uab.es](mailto:joaquin.gairin@uab.es)



## Anexo E

### GUÍA PARA LA VALIDACIÓN DE APRENDIZAJES PREVIOS

La presente guía para la Validación de Aprendizajes Previos (VAP) permitirá que su institución abra sus procesos de admisión para reconocer los aprendizajes logrados en su vida laboral, así como a partir de sus aprendizajes formales, no formales e informales previos que podrán ser validados de modo que pueda acceder a la certificación de ciertas materias del pensum y concluir su formación de grado.

Esta guía le permitirá tener una idea más clara de lo que significa este proceso de modo que no quede ninguna duda sobre toda la información, pasos, procedimientos, datos y requerimientos necesarios para pasar por un proceso responsable, claro y transparente de VAP.

Para comenzar, es importante que se reconozca que los programas que pueden desarrollar este tipo de procesos están estructurados bajo el enfoque de formación basado en competencias, entendidas éstas como sistemas de referencias que pueden validarse y acreditarse según su logro y nivel, facilitando la formación continua en diferentes sistemas y permitiendo la ampliación de oportunidades de acceso y progresión a determinadas trayectorias de aprendizaje.

Para que esto se logre, es preciso validar y evaluar los aprendizajes previos y la mejor estrategia de evaluación es el portafolio, comprendido como las evidencias que cada participante presenta, en función a los criterios de evaluación previstos para cada asignatura y que tiene el fin de valorar si:

*a) La o el candidato posee las habilidades, conocimientos y actitudes requeridas para el desempeño de las tareas definidas por la competencia;*

*b) El resultado de la valoración indica que la o el candidato presenta deficiencias en el desempeño vinculado a la competencia del módulo, por tanto, se le remite a participar en el mismo de manera activa.*

En este sentido, la evaluación de las competencias de cada participante está centrada en las evidencias de desempeño de las actividades específicas que la o el candidato presente como críticas para la demostración del logro de los aprendizajes de una o más asignaturas de la carrera de grado que se esté trabajando. Es decir, que un portafolio puede estar conformado por las certificaciones de formación técnica, tecnológica, laboral, así como los productos que el o la postulante hubiese desarrollado en el desempeño de las diversas funciones que haya llevado a cabo en su vida laboral. Es un proceso individualizado y voluntario, y el juicio evaluativo que se emitirá es si el individuo es competente o aún no, y por lo tanto requiere de continuar con un proceso de formación.

#### ¿QUÉ ES LA VAP?

La Validación de Aprendizajes Previos es un proceso diseñado para personas que han adquirido aprendizajes significativos en habilidades y conocimientos fuera de aulas de educación formal. Es

un proceso sistemático que usa diferentes herramientas para ayudar a los postulantes a reflejar, identificar, articular y demostrar todo el aprendizaje previo que han adquirido a lo largo de la vida que no necesariamente ha apuntado a un grado académico, certificado o diploma y que puede ser reconocido por la VAP para una certificación académica. El aprendizaje no siempre sucede en un aula, también puede desarrollarse en un trabajo, en casa y en la comunidad. El reconocimiento de los aprendizajes previos es un proceso confiable que toma en cuenta todo el aprendizaje, examinando lo que una persona conoce y sabe hacer. Este aprendizaje incluye:

- *Aprendizaje formal - es todo el aprendizaje estructurado, intencional, que se ha adquirido por certificación en instituciones educativas, universidades, programas, cursos, talleres y capacitaciones.*
- *Aprendizaje No Formal - es todo el aprendizaje intencional, ganado a través de la participación en puestos de trabajo, capacitaciones laborales pero que no han tenido ningún tipo de certificación.*
- *Aprendizaje informal - es todo el aprendizaje imprevisto no intencionado adquirido en la experiencia del cotidiano, actividades del trabajo, voluntariados, auto aprendizaje, actividades del ocio, responsabilidades familiares, etc.*

El objetivo de este proceso es abrir procesos de admisión para la inclusión de personas con aprendizajes informales y no formales en itinerarios formativos de grado.

Para que esta tarea se desarrolle con facilidad, se incluyen algunas definiciones conceptuales que permitirán comprender mejor el enfoque desde el cual se elabora esta guía.

## MARCO CONCEPTUAL

### · VALIDACIÓN DE LOGROS DE APRENDIZAJE

*Proceso por el que un organismo competente confirma que determinados resultados de aprendizaje (conocimientos, destrezas y/o competencias), obtenidos por una persona en un contexto formal, no formal o informal, se han evaluado conforme a criterios previamente establecidos y cumplen el nivel mínimo exigido. La validación suele llevar aparejada una certificación.*

*La Validación consiste en cuatro fases distintas: · Identificación a través de un diálogo de las experiencias particulares de un individuo; · Documentación, lo que permite hacer visibles las experiencias de un individuo; · Evaluación formal de esas experiencias; y · Certificación de los resultados de la evaluación, lo que conduce a una cualificación parcial o total.*

### · MARCOS NACIONALES DE CUALIFICACIÓN

*Marco de políticas nacionales que definen la relación entre ciertos criterios de cualificación y el aprendizaje a lo largo de la vida con el propósito de facilitar la interrelación entre trabajo y formación. El Marco Europeo de Cualificaciones (EQF-MEC) permite identificar ocho niveles y potencialmente logra la conversión de los aprendizajes no formales e informales*

en los distintos sistemas de educación permanente y transferencia de créditos de cada país, logrando con ello igualdad de oportunidades, integración de las personas al mercado laboral y movilidad social. En él, y según acuerdo entre los Ministros de Educación de los países miembros y en el marco del Proceso de Bolonia, los niveles tendrían una correspondencia con los grados de educación superior, según la siguiente correspondencia:

**Tabla N° 1. Compatibilidad con el marco de cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior.**

Fuente: Adaptado de la Unión Europea, 2009

NIVELES	CONOCIMIENTOS	DESTREZAS	COMPETENCIAS	GRADO ACADÉMICO
5ª	Amplios conocimientos especializados, fácticos y teóricos, en un campo de trabajo o estudio concreto, siendo consciente de los límites de esos conocimientos	Gama completa de destrezas cognitivas y prácticas necesarias para encontrar soluciones creativas a problemas abstractos	Labores de gestión y supervisión en contextos de actividades de trabajo o estudio en las que pueden producirse cambios imprevisibles Revisión y desarrollo del rendimiento propio y ajeno	Técnico Superior
6ª	Conocimientos avanzados en un campo de trabajo o estudio que requiera una comprensión crítica de teorías y principios	Destrezas avanzadas que acrediten el dominio y las dotes de innovación necesarias para resolver problemas complejos e imprevisibles en un campo especializado de trabajo o estudio	Gestión de actividades o proyectos técnicos o profesionales complejos, asumiendo responsabilidades por la toma de decisiones en contextos de trabajo o estudio imprevisibles Asunción de responsabilidades en lo que respecta a la gestión del desarrollo profesional de particulares y grupos	Licenciatura
7ª	Conocimientos altamente especializados, algunos de ellos a la vanguardia en un campo de trabajo o estudio concreto, que sienten las bases de un pensamiento o investigación originales Conciencia crítica de cuestiones de conocimiento en un campo concreto y en el punto de articulación entre diversos campos	Destrezas especializadas para resolver problemas en materia de investigación o innovación, con vistas al desarrollo de nuevos conocimientos y procedimientos, y a la integración de los conocimientos en diversos campos	Gestión y transformación de contextos de trabajo o estudio complejos, imprevisibles y que requieren nuevos planteamientos estratégicos, asunción de responsabilidades en lo que respecta al desarrollo de conocimientos y/o prácticas profesionales y a la revisión del rendimiento estratégico de equipos	Maestría
8ª	Conocimientos en la frontera más avanzada de un campo de trabajo o estudio concreto y en el punto de articulación entre diversos campos	Destrezas y técnicas más avanzadas y especializadas, en particular en materia de síntesis y evaluación, necesarias para resolver problemas críticos en la investigación y/o la innovación y para ampliar y redefinir conocimientos o prácticas profesionales existentes	Autoridad, innovación, autonomía, integridad académica y profesional y compromiso continuo sustancial y acreditado respecto al desarrollo de nuevas ideas o procesos en la vanguardia de contextos de trabajo o estudio, incluida la investigación.	Doctorado

· *DIRECTRICES DE LA UNESCO RVA (2012)*

1. *Instaurar el Reconocimiento, Validación y Acreditación (RVA) como un componente clave de la estrategia nacional de aprendizaje a lo largo de toda la vida*
2. *Instaurar sistemas de RVA accesibles a todos*
3. *Hacer del RVA parte integral de los sistemas de educación y Formación*
4. *Crear una estructura nacional de coordinación que integre a todos los actores sociales interesados*
5. *Fortalecer las capacidades del personal del RVA*
6. *Diseñar mecanismos sostenibles de financiación*

Por lo tanto, si la validación realmente se convierte en una ruta alternativa de formación, aquella certificación lograda a través del proceso de validación debería considerar los mismos estándares que aquella lograda formalmente (UNESCO, 2014).

· *ETAPAS DEL PROCESO DE CERTIFICACION (Según la Organización Internacional del Trabajo. Dirección Nacional de Empleo | Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 2016)*

· *GLOSARIO*

**Tabla N° 2. Fases y actores del proceso de VAP**

Fuente: Adaptado de la Unión Europea, 2009

FASE	DESCRIPCIÓN	ACTORES
<b>Difusión</b>	Convocatoria inicial para impulsar el proceso.	Coordinación Técnica y Comité
<b>Documentación</b>	<p>Los interesados en participar llenarán un formulario y cargarán su portafolio, lo cual procederá a realizar el registro de su solicitud.</p> <p>Los candidatos a evaluación-validación podrán solicitar asesoramiento respecto a las características del proceso y del portafolio que deben desarrollar, además se les orientará sobre las posibilidades de validación de sus competencias de acuerdo con su formación previa.</p> <p>El portafolio debe contener todas las evidencias correspondientes a las asignaturas que los postulantes consideran podrán ser validadas en función de sus experiencias previas y que han sido abiertas para este propósito.</p>	Postulante Orientador/a
<b>Evaluación del portafolio</b>	Una vez recibido el portafolio, se conformará una comisión de evaluación con la participación de un docente y un profesional externo que valorarán el portafolio de acuerdo a criterios establecidos y emitirán el dictamen respectivo.	Postulante Evaluadores

<b>Emisión del juicio de evaluación</b>	El juicio puede emitir dos conclusiones: a) <b>Aprobación:</b> El candidato posee las habilidades, conocimientos y actitudes requeridas, por tanto, es competente. b) <b>Reprobación:</b> El candidato presenta deficiencias en el logro de la competencia, por tanto, se le remite a participar en el curso de formación.	Evaluadores
<b>Certificación</b>	Si la evaluación resulta con el veredicto de <b>Aprobación</b> , le permite al candidato acceder a la aprobación de las asignaturas y será registrado en el Sistema Académico.	Dirección de carrera

### Competencia

*Un saber-actuar complejo que moviliza un conjunto integrado de recursos internos (conocimientos, habilidades y actitudes) y externos (banco de datos, recursos tecnológicos, expertos, etc.) para enfrentar “situaciones problema” reales o similares a los encontrados en la práctica profesional. Las competencias se derivan de habilidades que son relevantes para un desempeño exitoso y se validan por expertos en el campo en mención.*

### Áreas de Formación

*Áreas identificadas y contextualizadas a partir de sistematizar la información recogida en un Estudio de Contexto y en coherencia con los ámbitos de desempeño profesional (UCB, 2014)*

### Unidad de Competencia

*Es la unidad mínima de competencias profesionales, susceptible de reconocimiento y acreditación parcial, vinculada a un módulo formativo que describe la formación necesaria para adquirir esa unidad de competencia. (Portal de Educación de Castilla y León, 2020)*

### Evidencias

*Son productos o pruebas manifiestas de aprendizaje recogidas directamente en el proceso de formación con el fin de demostrar el logro de las competencias y sus correspondientes niveles. (Tobón, 2008)*

### Saberes

*Son las destrezas, habilidades, conocimientos teóricos-declarativos, actitudes y valores que se movilizan, integran, articulan y transfieren como recursos para hacer frente a problemas de la práctica real o simulada de una profesión. (Magro, 2018)*

### Criterios de Desempeño

*Son las normas o estándares de evaluación que identifican o determinan la calidad que debe mostrar el estudiante que ha logrado una competencia u objetivo de aprendizaje. (García sf)*

### Niveles

*Escala que evidencia la forma en que resuelven los problemas profesionales que se le presentan: Inicial-Receptivo, Básico, Autónomo y Estratégico. (Tobón, 2014)*

### Niveles de Logro

Nivel	Características
<b>I. Inicial</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hay recepción de información</li> <li>• Hay interés general en los temas de la competencia</li> <li>• El desempeño es muy básico y operativo</li> <li>• Hay baja autonomía</li> <li>• Se tienen nociones sobre la realidad</li> </ul>
<b>II. Básico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se resuelven problemas sencillos del contexto</li> <li>• Hay labores de asistencia a otras personas</li> <li>• Se tienen elementos técnicos de los procesos implicados en la competencia</li> <li>• Se poseen algunos conceptos básicos</li> <li>• Responsabilidad en el cumplimiento de actividades</li> </ul>
<b>III. Autónomo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hay autonomía en el desempeño (no se requiere de asesoría de otras personas)</li> <li>• Se gestionan proyectos y recursos</li> <li>• Hay argumentación científica</li> <li>• Se resuelven problemas de diversa índole con los elementos necesarios</li> <li>• Alta claridad de la competencia respecto al proyecto ético de vida</li> </ul>
<b>IV. Estratégico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se plantean estrategias de cambio en la realidad</li> <li>• Hay creatividad e innovación</li> <li>• Compromiso incondicional con los problemas del contexto y de la humanidad</li> <li>• Hay desempeños intuitivos de calidad</li> <li>• Hay altos niveles de impacto en la realidad</li> <li>• Alto grado de teorización científica, con crítica y espíritu propositivo</li> </ul>

### PORTAFOLIO

El portafolio es la carta de presentación, se utilizan para planificar, organizar nuestra educación y documentos. Permite exhibir muestras de trabajo, actividades informales y habilidades. Se puede utilizar para aplicar a los programas de educación o entrenamiento, conseguir un trabajo, obtener un salario más alto, mostrar habilidades, seguir el desarrollo personal o de manera más integral. (Moussalli, 2016)

#### • ETAPAS DEL PROCESO DE DISEÑO DE UNA PROPUESTA DE VAP EN LA UNIVERSIDAD

¿Cómo iniciamos el proceso?

1. Identificamos Carrera potencial
2. Seleccionamos áreas de desempeño laboral dentro de la carrera
3. Identificar las asignaturas y las Unidades de Competencia que podrían haber sido desarrolladas de manera informal o no formal
4. Determinamos posibles evidencias, criterios de desempeño/producto para cada UC
5. Definimos los saberes involucrados en el desempeño/producto
6. Definimos los niveles de logro posibles para cada saber

• EJEMPLO En función de todo el marco conceptual anterior, se presentan las tablas de

<b>Carrera</b>	Licenciatura en Psicopedagogía
<b>Área de formación</b>	Psicopedagogía de la Educación Formal y No Formal
<b>Unidad de Competencia: Procesos Cognitivos en Educación</b>	Intervenir sobre los procesos cognitivos que participan en la enseñanza aprendizaje para responder a los problemas de la actividad educativa considerando la diversidad y el respeto a los individuos y sus grupos:
<b>Evidencia</b>	Proyecto: Experiencia, caso o propuesta general de intervención educativa sobre los procesos cognitivos involucrados en la enseñanza aprendizaje sustentada a partir de la teoría cognitiva y del aprendizaje, estructuras y procesos y rol del psicopedagogo en este proceso.
<b>Criterios</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Procesos cognitivos que intervienen en situaciones concretas de enseñanza aprendizaje identificados adecuadamente.</li> <li>➤ Características y fundamentos de la Teoría Cognitiva y del aprendizaje argumentadas.</li> <li>➤ Estrategias de intervención sobre procesos cognitivos que intervienen en la enseñanza aprendizaje planteadas a partir de la teoría cognitiva y del aprendizaje.</li> </ul>

*trabajo con cada fase y cada tarea a realizar por parte de la carrera interesada con el fin de garantizar un proceso de VAP altamente riguroso, transparente y viable.*

*Esperamos que esta guía y las tablas de trabajo faciliten la implementación de procesos de VAP en la universidad y en la carrera que busca aplicar estos procesos con el fin de llegar a poblaciones no tradicionales y democratizar la educación superior cumpliendo los lineamientos nacionales e internacionales de la Educación para Todos y del Aprendizaje a lo Largo de la Vida.*

Fdo:

  
Alejandra Martínez Barrientos  
[mmartinez@ucb.edu.bo](mailto:mmartinez@ucb.edu.bo)

  
VºBº: Joaquín Gairín Sallán (Dtor Tesis)  
[joaquin.gairin@uab.es](mailto:joaquin.gairin@uab.es)

## Anexo F

### PLAN GENÉRICO DE LOS PROCEDIMIENTOS PARA LA VAP EN LA UNIVERSIDAD BOLIVIANA

#### FORMULARIO STARRT FASE DE CONSTRUCCIÓN DEL PORTAFOLIO

FORMULARIO STARRT para la competencia: \_\_\_\_\_

Título de la evidencia: \_\_\_\_\_

Por favor, describa brevemente la situación en la que se produjo la prueba del aprendizaje previo respondiendo a las siguientes preguntas. Adjunte la evidencia concreta vinculada a este formulario.

	Nombre de la actividad y/o contexto:
	Fecha de la actividad:
<b>S</b>	Situación: describir la ocasión y el objetivo de la actividad
<b>T</b>	Tarea: describe la tarea exacta que tuviste y tu papel personal en ella. También describa si fue una tarea compleja o no, y cómo puede probar esto.
<b>A</b>	Actividades: describa la actividad/actividades que realizó durante esta tarea. Sea preciso en su papel personal.
<b>R</b>	Resultado: describir el resultado de la tarea.
<b>R</b>	Reflexión: reflexionar sobre el impacto del resultado por parte de los diferentes participantes (clientes, empleador, colegas/etc.). ¿Qué pasó con el resultado?
<b>T</b>	Transferencia: ¿Cuál fue el "resultado de aprendizaje" para usted? ¿Qué haría igual en una siguiente tarea similar y qué diferente? ¿por qué?
	Referencias:



