



UNIEDPA

ISSN 2644 - 4143

# **UNIEDPA** **INVESTIGACIONES**

*REVISTA*  
*EDICIÓN ESPECIAL*

**CUARTO TRIMESTRE**  
**VOL. XXXII N° 32**

**TOMO I**

**20**  
**21**







UNIEDPA

ISSN 2644 - 4143

# **UNIEDPA** **INVESTIGACIONES**

*REVISTA*  
*EDICIÓN ESPECIAL*

**CUARTO TRIMESTRE**  
**VOL. XXXII N° 32**

## **TOMO I**

**20**  
**21**



Revistas de Investigaciones: Acreditación de Aprendizaje  
por Experiencia. Septiembre, 2021  
Derechos Reservados, Fondo Editorial de la UNIEDPA  
60 p. : il. ; 27 cm.  
ISSN: 2644-4143  
Impreso en los talleres de la  
UNIEDPA

Impreso en Panamá

**Directorio**  
**Autoridades Universitarias**

Dra. Samira Dawhara

**Rectora**

Dra. Ana Blanco

**Vicerrectora Académica**

M.Sc. Isabel Zavhara

**Vicerrectora Administrativa**

Dr. Harry Brown

**Secretario**

Dr. José Capitillo

**Responsable (E) de Investigaciones y Postgrado**

**Comité Editorial**

Dr. Harry Brown

Dr. Juan José Castillo

Dra. Rosa Belén Pérez

Dr. José Capitillo

Dra. Malva Higuerey

Dra. Susana Jiménez

Dr. Jorge Oliveros

Dra. Celinda Jiménez

**UNIEDPA Investigaciones**  
**Normas de Publicación**

1. Es la revista de Investigaciones cuyos temas de interés se encuentran en áreas de las ciencias sociales.
2. Se consideran para publicación trabajos originales de nuestros participantes de las Maestrías y Licenciaturas, cuyo contenido sea de interés de la comunidad.
3. El contenido de los trabajos, es responsabilidad de los autores y bajo ninguna circunstancia, es responsabilidad de la revista.
4. La modalidad de la publicación de los trabajos enviados a UNIEDPA Investigaciones, es que los artículos no hayan sido publicados con anterioridad en otras revistas.
5. Los artículos serán sometidos a evaluación por especialistas, quienes dictaminaran sobre la conveniencia como de su publicación.
6. Los artículos deben ser enviados a la dirección de la UNIEDPA en original y copia.



## **ACREDITACIÓN DE APRENDIZAJE POR EXPERIENCIA**

---

*Tomado de: USR, 1995. / 1<sup>ERA</sup> VERSIÓN, 1986*



## ACREDITACION DE APREDIZAJE POR EXPERIENCIA<sup>1</sup>

Este tema tiene gran importancia en la modalidad de Educación Abierta y a Distancia, por lo que se ha considerado conveniente incluirlo como parte del material de lecturas que integra el curso de adiestramiento a distancia previsto para el personal académico de la institución. El mismo ha sido extraído del libro “**ACREDITACION DEL APRENDIZAJE POR EXPERIENCIA**”, cuyos autores son; Félix Adam, John Dinan y Andrés Blackwell. Editado por la *UNIVERSIDAD SIMÓN RODRÍGUEZ*, publicación de la Presidencia, Caracas, septiembre de 1977. Este tema fue tomado como referencia por la comisión técnica designada para la Creación de la Universidad Interamericana de Educación a Distancia de Panamá; año 1985, y editado por el Rector de la UNIEDPA, Dr. Félix Adam; para la conformación y operatividad de la unidad académica encargada de la acreditación así como para también la capacitación de todo el personal académico, docente, facilitadores y alumnos participantes aspirantes a este programa de Acreditación de Aprendizaje por Experiencia.

### LA ACREDITACIÓN DE APRENDIZAJE POR EXPERIENCIA

#### Puntos Generales

Cualquier definición de “educación” incluye, necesariamente, un concepto de “aprendizaje”. Las actividades de educar y de educarse, implican, siempre, actividades de aprendizaje.

La "enseñanza", en cambio, no es esencial para la educación. Enseñar puede ser una manera de facilitar el aprendizaje, pero aprender no depende de enseñar.

Aprender sí depende de la experiencia. Todo aprendizaje es experiencia. Y toda experiencia es una posible fuente de aprendizaje. Por eso, la experiencia de cada persona debe ser respetada por el aprendizaje potencial que involucra. La experiencia de ser enseñado no es otra cosa que una experiencia más. Puede ser beneficiosa para el aprendizaje, o puede no serlo, al igual que cualquier otra experiencia vivida.

En consecuencia, el elemento básico en la educación no es la relación entre el enseñar y el aprender, sino la relación entre la experiencia y el aprendizaje. Desde este punto de vista, las Ciencias de la Educación deben constituir el estudio del aprendizaje experiencial, o, más precisamente, el estudio del uso de la experiencia para el aprendizaje.

El estudio de la relación entre la enseñanza y el aprendizaje es meramente el estudio del uso de un tipo particular de experiencia para el aprendizaje. En la práctica, el desarrollo de los sistemas educativos modernos ha sido un ensayo en la aplicación de este estudio

---

<sup>1</sup> Tomado de: USR, 1995 – 1era Versión.

limitado. Se han desarrollado sistemas de enseñanza, basados en la convicción de que el aprendizaje resulta de la experiencia de ser enseñado.

El problema que enfrentamos es más amplio. Es el problema de ensayar una aplicación en la práctica del estudio del uso de cualquier experiencia para el aprendizaje, es decir, de las Ciencias de la Educación en su totalidad. *La pregunta que confrontamos es ¿Cómo diseñar un sistema educativo que estimula, apoya, evalúa y reconoce el aprendizaje, sea cual fuere la fuente experiencial que tenga?*

El problema es agudo, porque nuestra percepción de lo que es un "sistema" educativo está condicionada por una identificación histórica de la "sistematización" con la organización, de acuerdo a modalidades ya implementadas en países "más desarrollados". En los países latinoamericanos hemos usado la organización para experiencias parecidas a las que se realizan en naciones más "avanzadas", como un indicador de avance social. Es difícil percibir la organización del apoyo de aprendizaje originado en la gran variedad de experiencias cotidianas latinoamericanas, como un "sistema educativo", cuando usamos la "sistematización" como medida de avance social y definimos avance social en términos de un acercamiento a experiencias foráneas.

Hasta ahora, en la construcción de sistemas educativos en América Latina, no se ha confrontado este problema. La experiencia de "ser enseñado" es una experiencia discreta y reproducible, y controlable a través de la administración de la enseñanza en sí. Bajo la falsa premisa de que educación es enseñar, se ha procedido a sistematizar la enseñanza como sinónimo de sistematizar la educación. La experiencia acumulada en muchos países ha permitido la cristalización de varios conceptos y destrezas identificables como indicadores de "buena enseñanza". A pesar de que la organización de la enseñanza, y la promoción de la "buena enseñanza", no ha producido una organización del aprendizaje, su éxito como indicador de un aparente "avance" nacional, ha servido para convertir los sistemas de enseñanza en el concepto excluyente de lo que puede llamarse un "sistema educativo".

En consecuencia, los sistemas de enseñanza opacan nuestra capacidad de percibir la educación no-institucionalizada que ocurre fuera del sistema. De hecho, los conceptos aplicados en la organización de la experiencia académica, se utilizan para juzgar el aprendizaje vivencial no académico como desorganizado y exento de valor social.

Pero, ¿cómo puede el aprendizaje ser desorganizado? ¿Cuál experiencia está exenta de organización? El problema social que confrontamos, es destapar nuestros ojos, a pesar de la definición imitativa de avance social que opera en el país. Necesitamos percibir la experiencia cotidiana como fuente de conocimientos teóricos y prácticos, y de las habilidades y destrezas cuyo desarrollo y adquisición está implicado en la palabra "aprendizaje".

El problema, metodológico se presenta cuando, superado ese problema social, dejamos de descartar la experiencia que no está esquematizada de acuerdo a los criterios de organización usados en la formación de sistemas de enseñanza. *Es el problema de idear formas para descubrir la organización inherente al modo en que cada individuo usa su experiencia particular para aprender.*

Investigaciones en esta dirección ya tienen su historia. Desafortunadamente, la mayoría de ellas se han realizado dentro de contextos académicos, y su motivación ha sido el mejoramiento de la enseñanza. La pregunta básica de esas investigaciones ha sido: "cuando A enseña X a B: ¿qué es lo que realmente aprende?" La pregunta podría ser interesante si avanzamos hacia un entendimiento de cómo la gente usa la experiencia particular de ser enseñado para aprender. Pero la utilización principal de ese tipo de investigación hasta ahora ha sido el perfeccionamiento de las técnicas de enseñanza, logrando así una mera afinación de los indicadores de "buena enseñanza" y un fortalecimiento del dominio social de los sistemas académicos institucionalizados.

Todas estas observaciones nos llevan a admitir que cualquier planteamiento de un método de trabajo basado en una valorización del aprendizaje experiencial tiene que confrontar críticas tanto filosóficas como sociales.

En verdad es más fácil definir la enseñanza como actividad, que definir el aprendizaje como actividad. Enseñar, como actividad, involucra una intención definida y un alto grado de conciencia sobre la acción ejecutada. El acto de enseñar requiere planificación, selección de métodos, organización de materiales, aplicación de lo planificado y evaluación de los resultados. Todo esto es imposible sin una alta conciencia de enseñar como una actividad que contempla procesos y contenidos sistematizados.

No es fácil definir aprendizaje como "actividad" en la misma forma, porque no hay siempre una intención claramente definida y aunque puede haber un alto grado de conciencia sobre qué es lo que se quiere aprender, es muy raro que el individuo esté consciente de sus propios procesos de aprender. Y esos procesos son precisamente la parte de la actividad de aprendizaje que más deben tomarse en cuenta al plantear un programa de Acreditación de Aprendizaje por Experiencia.

Las proposiciones básicas de la Acreditación del Aprendizaje por Experiencia son:

1. Todo aprendizaje es válido para el individuo.
2. Todo aprendizaje es experiencia.
3. Todo aprendizaje debe ser reconocido como válido para la sociedad.
4. Todas las instituciones educativas deben facilitar ese reconocimiento.

El problema, reformulado, es el siguiente: ¿Cómo puede una institución educativa organizarse para hacer lo recién indicado? ¿Cómo puede facilitar el reconocimiento social de una actividad cuya naturaleza varía de individuo a individuo y que no está

sistematizada en términos de contenido y proceso para cada individuo? En resumen, la respuesta es que la institución tiene que aceptar una responsabilidad primaria de facilitar la organización, de tal suerte que cada individuo realice su aprendizaje experiencial como una actividad en términos precisos de contenido y proceso.

El problema es que las instituciones educativas, en general, están tan ocupadas con la promoción y la organización de la enseñanza, que no cuentan con los elementos necesarios para facilitar la articulación rigurosa y coherente del aprendizaje. Por ello, es esencial que se plantee la puesta en marcha de esta innovación educativa como un programa experimental que tiene, entre sus finalidades, el ensayo y la sistematización de métodos de facilitación que articulen el aprendizaje por parte de los individuos participantes.

Al tratarse de un programa universitario, es necesario responder a algunos principios académicos existentes en el campo de la evaluación de aprendizaje en forma institucional. Cualquier experimento tiene que adecuarse a ciertas condiciones institucionales reales, que hagan posible el reconocimiento universitario de sus actividades.

Es decir, cualquier programa experimental de acreditación de aprendizaje experiencial debe asegurar que el aprendizaje acreditado será reconocido como válido: el participante debe tener confianza que su aprendizaje será reconocido en otras instituciones académicas. Simultáneamente, el programa debe asegurar que el nivel de la arbitrariedad, involucrado en cualquier reconocimiento institucional de aprendizaje, no interfiere con la posibilidad del participante de auto-gestionar su propia definición de lo aprendido, de lo que hay que aprender, y del perfil profesional, combinación de esas dos definiciones.

Para crear un programa que satisfaga esas condiciones, la Universidad revisa y reinterpreta la relación entre ella y el individuo, como institución.

Actualmente, la institución se ocupa de definir la validez de un aprendizaje determinado, y el individuo se preocupa de que el aprendizaje acreditado en una institución sea reconocido en otra. Esta preocupación es razonable ya que entre instituciones existen diferencias en cuanto a cuál es el aprendizaje válido y cuál no lo es. El estudiante no tiene ni siquiera la oportunidad de participar en la evaluación de su aprendizaje.

Además, la institución disfruta la angustia de definir las destrezas necesarias para el individuo, los niveles de capacitación requerida, y cuáles disciplinas conducen a determinadas profesiones.

Los cambios esenciales para satisfacer las necesidades de un sistema de Acreditación de Aprendizaje por Experiencia serían las que siguen:

1. El individuo valora por sí mismo qué es y qué será el aprendizaje válido para él. La institución no tiene esta responsabilidad, pero sí tiene la responsabilidad de ocuparse de todos los trámites relativos al reconocimiento intra e inter-institucional.
2. El individuo inicia y participa activamente en la evaluación de su aprendizaje, gracias a un proceso de negociación entre él y la institución. La naturaleza de cualquier sistema de evaluación de aprendizaje es siempre arbitraria, pero cuando hay negociación, la calidad de la arbitrariedad es menos irracional que en un sistema tradicional.
3. Ni la institución, ni el individuo, tratan de definir, de antemano, las destrezas y niveles de capacitación específica necesarias para conformar un perfil profesional particular. En lugar de eso, ambos se concentran en el desarrollo de las actitudes y capacidades indispensables, para la adquisición rápida y rigurosa de las destrezas necesarias aplicables en situaciones específicas de trabajo. Esto implica una preocupación por parte del individuo para asegurarse una amplia experiencia en situaciones reales de trabajo en el campo donde se forma y una preocupación tanto del individuo como de la institución, de constatar el rendimiento y eficacia real de esas experiencias.<sup>2</sup>
4. El individuo, conjuntamente con la institución y la comunidad informada con respecto al campo profesional relevante, se ocupan de definir las disciplinas necesarias para la profesión. De este modo, las oportunidades de formación disciplinaria se convierten en recursos de aprendizaje y dejan de ser requisitos para la obtención de un título

Lo que estamos planteando es un cambio de papeles y funciones tanto para la institución como para el individuo.

Esta manera de enfocar el problema de destrezas y niveles de capacitación, toma en cuenta la evidencia de que la agitación actual alrededor del asunto va por un camino errado. Como ejemplo de esta evidencia, podemos citar experiencia de la Escuela de Medicina de la Universidad MacMaster. En Canadá. En dicha Escuela

---

<sup>2</sup> Esta manera de enfocar el problema de destrezas y niveles de capacitación, toma en cuenta la evidencia de que la agitación actual alrededor del asunto va por un camino errado. Como ejemplo de esta evidencia, podemos citar experiencia de la Escuela de Medicina de la Universidad MacMaster. En Canadá. En dicha Escuela no existe una definición de las destrezas que debe tener un médico. Se le abre al estudiante la oportunidad de tratar de resolver problemas reales de salud desde su entrada en la institución. El escoge cuáles problemas reales de salud quiere atacar y en qué orden. Los docentes le facilitan la posibilidad de desarrollar una capacidad para adquirir las destrezas que la situación real de trabajo exige. Actualmente los egresados de esta Escuela son activamente solicitados por los hospitales de Canadá, por encima de los egresados de cualquier otra Escuela de Medicina.

no existe una definición de las destrezas que debe tener un médico. Se le abre al estudiante la oportunidad de tratar de resolver problemas reales de salud desde su entrada en la institución. El escoge cuáles problemas reales de salud quiere atacar y en qué orden. Los docentes le facilitan la posibilidad de desarrollar una capacidad para adquirir las destrezas que la situación real de trabajo exige. Actualmente los egresados de esta Escuela son activamente solicitados por los hospitales de Canadá, por encima de los egresados de cualquier otra Escuela de Medicina.

Una definición de sí mismo, como hombre y como profesional, la Universidad pasa a ser una alternativa, entre otras tantas, a su disposición. La Universidad se convierte, así, en un servicio más, abierto a personas que siguen experimentando ámbitos sociales mucho más amplios que la mera experiencia académica.

La Universidad, como servicio, sabe y explica claramente qué es lo que ofrece. Esto implica que el programa experimental asuma las responsabilidades de:

1. Definir, organizar, desarrollar e informar sobre los *recursos* humanos y materiales con que cuenta.
2. Adoptar una actitud abierta hacia la necesidad de aplicar una *flexibilidad teórica* con respecto a los planteamientos de qué es y qué sería el aprendizaje válido presentado por cada individuo.
3. Definir y comunicar con claridad *los criterios académicos* que se piensan aplicar en los distintos procedimientos de evaluación y reconocimiento.

Por parte, el individuo asume otras responsabilidades, a saber:

- 1) Definir y comunicar con claridad lo aprendido.
- 2) Proponer sistemas de verificación de lo aprendido.
- 3) Identificar y comunicar con claridad lo que quiere aprender.
- 4) Proponer caminos para lograr ese aprendizaje, incluyendo la manera de utilizar la Universidad como un servicio a su disposición.

Tanto la Universidad como el individuo aceptan que en la actualidad la Acreditación de Aprendizaje por Experiencia involucra, *a fortiori*, algún sistema de porcentualización del aprendizaje adquirido. Lastimosamente, las instituciones académicas todavía no están listas para aceptar un programa de acreditación que no aplica el sistema tan consagrado de archivar aprendizaje en forma de cifras. Aceptamos esa realidad con la intención de demostrar su irrelevancia.

Los cambios de papeles y funciones mencionados producirían una relación entre la institución y el individuo, contraria a la existente. El adulto, en vez de someterse irracionalmente a la Universidad como autoridad, debe averiguar en cuáles áreas ella tiene un conocimiento y una experiencia que él puede respetar y utilizar. Esto conlleva a

entrar en negociación con la Universidad sobre lo que él presenta como aprendizaje previo y su aprendizaje futuro deseado.

Para que esta relación sea educativa, tanto para la institución como para el individuo, los términos y criterios de la negociación tienen que ser claramente definidos y entendidos. Con la experiencia adquirida en la Universidad Simón Rodríguez, se pueden identificar, por lo menos, dos aspectos del proceso de acreditación en los cuales la institución cumple funciones diferenciadas:

1. La institución ayuda al individuo a clarificar el aprendizaje realizado y a realizar y formular proposiciones de cómo verificarlo. En este sentido, la U.S.R. ha ensayado diferentes maneras de trabajar. La descripción detallada de la metodología que se aplica en el programa experimental propuesto en un resumen y un desarrollo de estos ensayos. La lección más importante de la experiencia pasada ha sido que, si el individuo carece de claridad sobre sus propios objetivos —criterios de definición y acción—, el proceso de negociación se convierte en una invasión de su libertad y privacidad por parte de la institución. Si el individuo no se conduce como un estudiante dependiente, si no logra considerarse como un adulto, cuya responsabilidad por su aprendizaje es una parte central de su responsabilidad como persona autónoma, valga señalar que el trabajo de la institución no implica entrar en una negociación irreal. Su primera tarea es ayudar al individuo a lograr un nivel mínimo de independencia. Nadie puede negociar si no sabe para qué está negociando. Además de eso, negociar dentro de una relación autoridad-dependencia, sólo traducirá la incorporación de la negociación a la manera de un nuevo elemento sustitutivo dentro de los términos de dependencia. El individuo, entonces, negocia con los mismos hábitos de sumisión y rebeldía adquiridos en sistemas de enseñanza tradicionales. Oscila entre una búsqueda por la satisfacción institucional antes que a sí mismo, complicando la negociación en su intento por engañar a la institución, sin darse cuenta que se engaña a sí mismo. ***La Institución tiene la responsabilidad de evitar situaciones que impidan el desarrollo del individuo.***
2. La institución cumple con una función, bien diferenciada, que requiere actitudes, conocimientos y destrezas especiales, o sea facilitar el proceso de negociación con aprendices ya responsables, al mismo tiempo que participa con él. La adquisición de las capacidades necesarias para poder negociar racionalmente es en sí una meta educativa, tanto para la institución como para el individuo.

Estos conceptos generales sobre Acreditación de Aprendizaje por Experiencia y sus implicaciones para una institución educativa, específicamente para una Universidad que pretende establecer un programa experimental de acreditación, indican la naturaleza de una nueva relación entre la institución y el participante: una relación horizontal y no jerárquica, basada en una negociación que reposa en criterios éticos y de entendimientos lógicos.

Tal cambio en la concepción del papel de la Universidad en la sociedad tendría efectos en la sociedad global y no únicamente en el mundo académico.

### ***La significación sico-social de la Acreditación***

El sistema educativo cumple un papel tan vertebral en nuestra sociedad, que cualquier cambio significativo que lo afecte, necesariamente incide en la estructura social del país y en la vida psicológica de sus habitantes. El programa de acreditación propuesto no tendrá, en sus primeros años, una extensión suficiente como para influir profundamente en la estructura social del país. Sin embargo, no deseamos que el programa quede siempre a nivel experimental, sino que marque el camino para una dirección nueva en el trabajo de todo el sistema educativo. Por eso, parece conveniente que esboce algunos de los efectos sico-sociales que podría tener la aplicación en gran escala del programa propuesto. Los posibles efectos mencionados a continuación, son necesariamente debatibles. No es posible prever a ciencia cierta cambios sociales futuros. Simplemente ofrecemos unas ideas sobre lo que podría ocurrir, con el fin de iniciar un debate sobre si tales efectos son deseables o no, y si la Acreditación de Aprendizaje por Experiencia podría ser una manera viable de producirlos.

#### *a. Los efectos posibles sobre el individuo*

Actualmente el grado de escolaridad que tiene un individuo constituye un elemento importante, no sólo para la imagen que otros se forman de él, sino también, para su propia vivencia de identidad. Muchos individuos que de hecho han vivido una experiencia larga y rica en aprendizajes, se descalifican "yo no sé de eso, yo no soy ningún doctor, ni siquiera terminé el bachillerato". La profundidad de esa auto-desestimación se grafica en el conocido dicho popular: "tienes que estudiar hijo, para ser alguien en la vida, y no un Don Nadie como yo". Para muchos venezolanos, la idea de que el nacimiento confiere el derecho de ser alguien en la vida, es un concepto bien fundado. Uno nace, pero, aunque viva muchos años, será nadie si no logra asistir por varios o muchos años a la escuela.

Un programa amplio y generalizado de Acreditación de Aprendizaje por Experiencia invitaría a todos los miembros de la sociedad a formular el valor de su experiencia en términos acertadamente propios. El mero hecho de proceder así, independientemente del valor de la acreditación eventualmente negociada para las experiencias auto-valoradas por el individuo, podría eliminar de un golpe el uso de la ninguna o escasa escolaridad como excusa para la auto-desvalorización y para la pasividad que es su consecuencia. Cualquier individuo podría seguir sintiéndose como un Don Nadie, si eso le satisficiera, pero no podría más explicar su carencia de una sensación de identidad personal como consecuencia de no haber tenido chance o éxito en los estudios formales. Un programa de acreditación amplio y generalizado es posible concebirlo como un desafío planteado a cada individuo sin título universitario en el país, un desafío significativo de esta naturaleza: "si usted quiere desvalorarse como individuo, de aquí en adelante tendrá que admitir que esa decisión es la suya propia".

El efecto de un programa generalizado de acreditación para los individuos que ya tienen títulos universitarios es más difícil de predecir. Para aquellos que tienen un concepto de su propio valor, basado en una real apreciación y valoración de sus propias dotes, conocimientos y destrezas, la existencia de un programa de acreditación probablemente no tendría ningún efecto, Sería visto simplemente como una oportunidad ofrecida a otros para alcanzar algo que ellos ya tienen. Pero no tenemos manera de saber si individuos así constituyen la mayoría de los egresados universitarios. A veces se especula que existen muchos universitarios cuya seguridad personal está basada en el pedazo de papel que es su título universitario. Puede que haya mucha gente que cree que son "alguien en la vida" porque estudiaron en el sistema académico. Para ellos, la idea de que de repente mucha gente tenga acceso al mismo papel, sin pasar largos años sentados frente a un pupitre, podría ser profundamente amenazante. La posibilidad de esconder una inseguridad personal detrás del título de "doctor" o "licenciado" se vería muy reducida o aun eliminada. Ese grupo, si existe y es numéricamente significativo, podría constituirse en un enemigo fuerte de la generalización de un programa de acreditación de aprendizaje por experiencia.

Un posible efecto colateral del programa sería una nueva valoración como docentes, para muchas personas que no participan directamente en el programa y que nunca se han considerado educadores.

El aprendizaje por experiencia ocurre casi siempre en contextos sociales donde el que aprende siente que está aprendiendo de alguien. En el momento que ese aprendizaje empezara a ser socialmente reconocido, también empezaría a reconocerse socialmente el papel de educador de las personas que los participantes en el programa ven como fuentes de su aprendizaje. El artesano experto, el consejero informal de una comunidad, la abuela que comunica espontáneamente sus conocimientos a sus hijos y nietos, todos ellos y muchos otros podrían empezar a recibir un *feedback* sobre su valor para otra gente, lo que afectaría positivamente su auto-imagen.

#### *b. Los posibles efectos sobre la familia*

Actualmente muchos padres venezolanos sienten impotencia e incapacidad frente a las necesidades y exigencias escolares enfrentadas por sus hijos. Existe, especialmente para los poco o no escolarizados, un hábito de "entregar" los hijos a la maestra o al liceo "para que me lo eduquen". El papel tradicional del padre y de la madre como formadores, guías y educadores de los niños se va reduciendo al punto que, "educar al niño", quiere decir enseñarle "buenos modales". En su lugar existe el papel de los padres como agentes disciplinarios ciegos del educador principal, que es la escuela. El deber del padre es asegurar que el hijo asista a la escuela y cumpla sus tareas. El deber del hijo es sacar buenas notas. "Me sacó un 20 en Biología", suele ser la afirmación máxima de orgullo paternal.

Si los efectos de la acreditación generalizada en los individuos, esbozados anteriormente, llegaran a producirse, el cuadro familiar aludido se vería muy afectado. Un número significativamente creciente de individuos con una auto-imagen fuerte, basada en una valoración propia, se extendería a muchos padres poseedores de una nueva actitud sobre sí mismos en relación con sus hijos. Mucha gente estimaría que, aun cuando no estaban enterados de los contenidos del programa de Biología de segundo año, en cambio saben una pluralidad de cosas de valor y que esa sabiduría les califica como educadores de sus hijos en un sentido bastante más amplio. Algunos padres podrían, incluso, llegar a protestar por las obligaciones que el Estado impone sobre sus hijos, en el sentido de memorizar cosas que es posible sean y serán irrelevantes para sus vidas.

Por otra parte, la apertura de una oportunidad de aprender por medio de experiencias de la más diversa índole y de recibir reconocimiento por ese aprendizaje, podría reducir la presión familiar hacia la escolarización de los hijos y especialmente hacia las carreras universitarias académicas, como vía única de superación familiar. Es probable que muchos estudiantes universitarios panameños cursen carreras académicas, no porque sientan vocación para ellas, sino porque sus familias sentirían el abandono de tales carreras como un fraude para una aspiración y un sacrificio familiar. La acreditación generalizada permitiría a los jóvenes ocupar su tiempo en actividades más acordes con sus intereses y motivaciones personales, sin abandonar la posibilidad de obtener reconocimiento por el aprendizaje realizado durante ese período de sus vidas.

### *c. Posibles efectos sobre económica*

En Panamá no hay buenos empleos para todo el mundo. Quienes los ofrecen, frecuentemente confrontan una tarea muy difícil de seleccionar algunos pocos de los muchos aspirantes a los cargos disponibles. Es natural que, para simplificar su tarea, coloquen límites previos en relación a quiénes pueden solicitar los puestos. Un procedimiento muy común al establecer ese tipo de límite se vincula a la exigencia de requisitos de diplomas o títulos escolares. A veces, tales requisitos corresponden a la realidad del tipo de trabajo que se espera realicen los futuros empleados, asegurando cierta garantía de que los solicitantes considerados tendrán los conocimientos y destrezas necesarios para el puesto. Con demasiada frecuencia, sin embargo, tales requisitos son solamente una manera socialmente aceptada de reducir el número de solicitudes que se deberán considerar. Esta situación deriva del hecho de que, en la medida que un porcentaje considerable de la población alcanza un nivel aceptable nivel de escolaridad, ese nivel deja de funcionar como filtro de drenaje para muchos aspirantes potenciales y pasa a sustituirse por un nivel más alto. Ocurre en la actualidad que hay muchos empleos para los que, el requisito hace algunos años, fue de sexto grado y ahora es de bachillerado. En otros casos, un puesto que anteriormente estaba abierto a bachilleres ahora se cierra para los que no tengan una licenciatura. Paradójicamente, lo anterior sucede en multitud de casos donde la experiencia académica que representa el título, planteado como requisito, es sólo marginalmente relevante para el trabajo real correspondiente. Se dan casos, incluso, donde empleadores admiten abiertamente que

los estudios previos no valen para nada en el trabajo por realizarse, y que los nuevos empleados no rendirán nada hasta que hayan tenido tiempo, en el trabajo mismo, para aprender lo que se requiere para funcionar económicamente.

Un programa generalizado de acreditación produciría muchísimos más titulados a todos los niveles educativos. Acabaría con el uso del diploma como filtro previo para muchos empleos. No afectaría aquellas situaciones donde el título exigido realmente garantiza destrezas específicas, o sea, efectivamente indispensables para el trabajo real. En cambio, forzaría a los empleadores a buscar seriamente criterios reales de capacidad y aptitud para puestos específicos, en lugar de apoyarse en el sistema escolar como filtro mecánico.

El efecto posible más significativo y probablemente más deseable de la acreditación generalizada sobre la vida económica, podría ser en el campo de la producción. La escasez de empleos en Venezuela, en gran parte es un producto de la falta de fuentes de producción. Un proceso de selección de personal tal vez más justo, aunque más complicado para los empleadores, daría origen a serias discusiones. Un aumento de las fuentes de trabajo a través del auto-empleo y un aumento consecuente en el número de empleadores, sería de beneficio económico difícilmente cuestionable. No es aventurado sostener que un programa de acreditación generaría un aumento de producción en el país.

En Venezuela el número de empleadores y los que trabajan por su cuenta es muy reducido con respecto a la población global. Sembrar el petróleo es difícil cuando la mayoría de los venezolanos no se atreven a asumir personalmente la responsabilidad de iniciar nuevas formas de producción. La auto-evaluación ya mencionada de los no y poco escolarizados, produce una pasividad y un fatalismo que hacen difícil que las personas busquen financiamiento para iniciar una empresa propia. Este tipo de actividad es más fácil para los inmigrantes, dueños de una mentalidad comercial o artesanal tradicional. Las personas altamente escolarizadas, que más fácilmente tendrían acceso a los créditos que ofrecen el Estado y otras fuentes de financiamiento, tienden más bien a buscar cargos seguros y bien remunerados, sin correr el riesgo que implica ser auto-empleado. Esta conducta, en parte, puede ser el resultado de la prolongada experiencia escolar necesaria para obtener un título. Esa experiencia académica, en las condiciones actuales, típicamente acondiciona al individuo a sentirse cómodo dentro de situaciones donde son otros los que le dicen qué debe hacer, le explican el significado de sus acciones y le evalúan su rendimiento. En cierta forma, la experiencia escolar prepara al individuo para convertirse en un empleado obediente, lo que suele ser sinónimo de "buen funcionario".

La titulación de individuos por aprendizajes realizados a través de rutas propias, articulados y valorados por ellos mismos, sería un favorable acondicionamiento para la auto-responsabilidad, la toma de decisiones personales y los riesgos consiguientes, y la creación título individual.

Las que preceden son características esenciales para la apertura de nuevos trabajos y de nuevos caminos de cimiento de la valorización del trabajo en sí y el reconoció producción en Venezuela. Si se añade a lo anterior el reconocimiento del aprendizaje adquirido por medio de experiencias de trabajo, tiente predecir que los titulados de un programa de acreditación tendrían un efecto bastante más positivo para la productividad del país, que los egresados del sistema académico actual.

*d. Posibles efectos sociológicos*

La estructura social en Venezuela es difícil de definir, precisamente porque se encuentra en un proceso de cambio prolongado. Se puede afirmar que la antigua estructura de castas, en la cual el poder y el prestigio social residían en las manos de pocas familias, generación tras generación ha perdido mucho de su vigencia. Ahora bien, resulta difícil determinar por qué la estructura ha sido sustituida. Hasta hoy no se ha producido una dominación plena por parte de una nueva burguesía empresarial, aunque la existencia e importancia de una "oligarquía de dinero" es innegable. El ascenso social gracias a la participación activa en partidos políticos, es un fenómeno paralelo y hasta cierto grado independiente, que también exhibe vigencia en un país donde los recursos a disposición directa del Estado son preponderantes, en gran parte debidos al petróleo. Otro factor de ninguna manera exclusivo es la progresiva toma de posiciones de prestigio y poder de decisión por parte de un grupo creciente de profesionales, cuyas credenciales no se basan en la familia, ni en la cantidad de los bienes personales, ni en la posición política, sino en los títulos universitarios.

Es posible prever que un programa generalizado de acreditación, si produjera los efectos a mencionados en la vida económica, también afectaría la estructura social del país gracias a una sustitución del criterio del título por el criterio de la capacidad creativa, para el logro del prestigio social. Los efectos posteriores de un cambio de este tipo en la estructura del poder, son casi imposibles de predecir.

*e. Posibles efectos políticos*

Un sub-producto político de la auto-valorización de muchos individuos en la sociedad, podrían ser una mayor participación en el proceso democrático. Con una opinión más alta del valor de la experiencia propia, mucha gente estaría menos dispuesta a entregar el manejo del país en manos de los "expertos"—léase "titulados"—.

*f. Posibles efectos sobre las instituciones académicas*

El efecto sobre las instituciones académicas de un programa generalizado de acreditación, sería una ampliación de sus funciones, al incluir la acreditación del aprendizaje no-académico. Una vez iniciada esta función, la eliminación consecuente de la necesidad de cursar una carrera académica para obtener un título, y el buen empleo y el prestigio social que se les supone adscritos, podría repercutir en una reducción de las

presiones para admitir cada vez más gente a las carreras universitarias tradicionales. Lo anterior implicaría una reducción de la demanda de actividades de formación disciplinaria que corresponden a la función fundamental de las universidades del presente.

Así las cosas, las universidades tendrían por lo menos dos opciones no necesariamente contradictorias: la primera ya sería un regreso a la posición antigua de las universidades como centros de formación para personas que son teóricos por vocación y que consideran la formación teórica como un premio, en sí mismo suficiente por el esfuerzo que implica. La condición de ser académico, al dejar de considerarse un pre-requisito para el empleo, el poder y el prestigio social, se constituiría en algo atractivo únicamente para un grupo limitado de individuos. En estas circunstancias, podría renacer la vieja institución de la academia como centro superior de intercambio intelectual.

Una segunda dirección de desarrollo de las universidades en cuanto a centros de formación teórica, podría ser la apertura amplia de cursos para el público, sin la exigencia de los requisitos de las carreras formales. En este sentido, la función de formación teórica propia de las disciplinas académicas podría extenderse a todos los interesados de la comunidad nacional.

### ***Clarificación de conceptos***

Las ideas ofrecidas en torno a los posibles efectos de un programa generalizado de acreditación, se basan en la presunción de que ese programa concebiría la acreditación de un modo particular, es decir, como algo distinto a la concepción de acreditación operante en la mayoría de los programas actualmente en vigencia. Antes de referirnos a una descripción de la metodología concreta que proponemos para el programa experimental, es importante que se clarifiquen con precisión cuáles son los conceptos de acreditación que estamos manejando y en qué forma esos conceptos difieren de algunos ya aplicados en otras partes.

Para identificar esos conceptos específicos ayudaría reformular el título del experimento propuesto. En lugar de considerarlo como un programa de "Acreditación de Aprendizaje por Experiencia", sería más preciso pensar en términos de "Acreditación de Aprendizaje realizado por medio de la Experiencia". Esta reformulación permite:

- 1) Distinguir entre "aprendizaje" y "experiencia".
- 2) Distinguir entre dos sentidos de "aprendizaje", a saber:
  - a. Aprendizaje como "lo aprendido"
  - b. Aprendizaje como un conjunto de procesos vivenciales del individuo "realizado a través" de su participación en su universo.
- 3) Indicar con claridad por qué preferimos la interpretación de "acreditar", escogida entre los varios de sentidos posibles.

- 4) Distinguir entre "evaluación", parte integral del aprendizaje como proceso, y "reconocimiento", el proceso de acreditar lo aprendido.
- 5) Definir nuestro uso de la palabra "negociar",
- 6) Determinar ciertos principios metodológicos y su orden de aplicación en la práctica.<sup>3</sup>

### 1) *Aprendizaje y Experiencia*

Distinguimos entre "aprendizaje" y "experiencia" porque no son sinónimos. Si fueran, también lo serían "acreditación" y "equivalencia". Todo sistema de equivalencia presupone relación lógica y necesaria entre la experiencia y el aprendizaje. Por eso se otorgan "créditos académicos" a los individuos que han pasado por la experiencia de recibir enseñanza en otra institución. En nuestro caso, como de hecho sucede en algunos programas de "acreditación" se otorgarían créditos por tantos años de trabajo, o por haber tenido la experiencia de ser jefe de una compañía. Cuando un programa de "acreditación" —equivalencia— opera así, los créditos se definen en términos como los siguientes: "X horas de trabajo de tipo Y es el equivalente de Z horas de experiencia académica en esta institución"; o en estos términos: "la experiencia A equivale a la experiencia de los cursos B y C, por los cuales esta institución da M créditos". No importa la manera de llegar a los créditos en tal tipo de sistema, mientras subsista la presunción de una relación lógica y necesaria entre aprendizaje y experiencia. Es una presuposición conveniente, y creemos que resuelve muchos problemas, tanto sociales como metodológicos. Nos parece, sin embargo, que resuelve esos problemas mediante una evasión del problema real que debemos confrontar si es que pretendemos promover una valoración profunda y significativa de los procesos educativos que operan en las actividades vivientes de nuestra sociedad. A decir verdad, no aceptamos esa presunción para el programa experimental propuesto, puesto que la relación existente entre aprendizaje y experiencia es confusa, vaga, a veces contradictoria y muy variada de individuo a individuo.

Consideramos que la única manera de alcanzar alguna claridad sobre esta relación, es ayudar a cada individuo a especificar la relación entre su aprendizaje y su experiencia que él considera válida y relevante. El procedimiento que hemos seleccionado para prestar este servicio, es el de la participación en grupos de análisis con otros aprendices, a lo que se añade la facilitación de profesionales de varios campos de trabajo relacionados con el proceso del análisis y con el área de investigación del grupo.

El enfoque del trabajo en dichas sesiones de análisis, es sobre el papel que juega la conciencia en el acto de conocer. Cada persona tiene un amplio campo de experiencia al cual no ha prestado atención crítica. Su nivel de conciencia de esa actividad es meramente experiencial. El trabajo de ayudar a un individuo a conceptualizar, identificar y

---

<sup>3</sup> Podemos afirmar que ningún programa de Acreditación de Aprendizaje por Experiencia, publicado y conocido por nosotros hasta la fecha, contempla y aplica metodológicamente las distinciones mencionadas. El presente trabajo es el resultado de más de una década de reflexiones y de varios años de práctica en **Venezuela**

articular experiencias suyas, y a relacionarlas con su aprendizaje, puede describirse como un trabajo de *facilitar el "movimiento" desde una, conciencia experiencial a una conciencia intelectual sobre, tal experiencia y su aprendizaje anterior.*

Cuando el individuo logra ese desplazamiento, es necesario ayudarlo para que aprehenda su recién cumplido proceso de moverse de una dimensión de conciencia a otra. El acto de darse cuenta del papel que tiene su conciencia actual, en la definición y articulación de su experiencia y aprendizaje, crea en el individuo una tercera dimensión de conciencia que puede llamarse "conciencia crítica"<sup>4</sup>. En esta dimensión, el individuo es consciente de sus experiencias pasadas y la relación entre ellas y el aprendizaje definido por él como logrado; es consciente también de cómo logró hacer las distinciones y establecer las relaciones que él articula. En otras palabras, el individuo es consciente de lo que aprendió anteriormente, de los procesos por medio de los cuales aprendió y del proceso por el que ha logrado definir ese aprendizaje previo.

Un individuo que tiene esta percepción de sí mismo en relación con su pasado tiene la posibilidad de identificar y definir opciones de acción en relación con el futuro, que serán consecuentes con su estilo real de aprender evidenciado en su pasado. El puede realísticamente organizar su aprendizaje presente y futuro, y crear o seleccionar situaciones de aprendizaje en relación con objetivos y metas determinados por él. Así puede crear su propio perfil profesional y también crear su propia licenciatura con los valores que conscientemente selecciona.

Por "valores" entendemos el significado y la importancia que una persona da a sus actividades. En este sentido, el individuo realiza su propio control sobre la calidad de su aprendizaje. La labor de administración de la Universidad es registrar las opciones planteadas por cada individuo y, de esta manera, el trabajo administrativo de la institución cumple una función facilitadora. El hecho de asumir decisiones sobre acciones registradas, provee al individuo de un indicador objetivo acerca del grado y calidad de auto-responsabilidad que le compete. La auto-responsabilidad no es simplemente un estado subjetivo y privado. La auto-responsabilidad, en el contexto del programa experimental propuesto, involucra disposición, decisión y acción. La disposición que posee una persona es totalmente subjetiva, pero las decisiones adoptadas y las acciones ejecutadas deben tener un carácter objetivo y comprobable.

## 2) *Dos sentidos de "Aprendizaje"*

La distinción ya hecha entre "aprendizaje" como "lo aprendido" y "aprendizaje" como "los procesos vivenciales del individuo", es importante por varios motivos.

---

<sup>4</sup> La distinción entre los tres tipos de conciencia descritas aquí viene del filósofo Bernard Lonergan. Están elaborados en su libro *Insight*. Lonergan utiliza la palabra "racional" en el sentido que aquí damos a la palabra "crítica". Es interesante la relación entre esos tres tipos de conciencia y la distinción que hace Paulo Freire entre conciencia primitiva, conciencia transitiva pasiva y conciencia transitiva activa. La distinción de Freire es más social en sus implicaciones, pero menos analítica en su estructura que la de Lonergan.

Pretendemos que este programa experimental de Acreditación de Aprendizaje por Experiencia sea, en sí, un instrumento educativo. Es decir, el programa está planteado como un medio promotor de la educación permanente. Una persona que se auto-responsabiliza por su aprendizaje es una persona que tiene conciencia de cómo aprende y de su libertad de auto manejarse con las direcciones que él escoja. El uso consciente de esa libertad le permite continuar educándose en forma permanente, a lo largo de su vida, sin depender irracionalmente de las decisiones arbitrarias impuestas por las "autoridades". Importa destacar que hablamos de procesos de aprendizaje *vivenciales*, y no de procesos de aprendizaje académicos, aunque los primeros pueden involucrar los segundos. En términos del desarrollo de capacidades para el aprendizaje permanente, el valor de la articulación de lo aprendido reside en el papel que juega esa articulación en la creación de una conciencia de los procesos propios de aprendizaje.

Es importante resaltar que la distinción entre dos sentidos de "aprendizaje", permite vislumbrar en este programa una armonización de los intereses administrativos con los intereses educativos de la institución. Desde el punto de vista administrativo, para tener un récord académico de cada participante, es necesario clasificar y registrar lo que la persona describe como su aprendizaje adquirido y las decisiones que toma con respecto a lo que quiere aprender. Desde el punto de vista educativo, consideramos importante el desarrollo de las destrezas necesarias para alcanzar esa clasificación y registro, porque son destrezas que ayudan al participante a conocerse a sí mismo, de tal suerte que le permite proceder con libertad en el desenvolvimiento de su educación permanente.

### 3) *El significado de "Acreditar"*

Las interpretaciones dadas a la palabra "acreditar" en el contexto educativo son varias y muchas veces vagas. "Acreditar" se usa indistintamente para significar "medir", "evaluar" "categorizar", "registrar", "controlar" "reconocer", "equivaler", etcétera.

En este documento hablamos de "acreditar" en el sentido de "reconocer". La interpretación de "reconocer" que estamos manejando implica "*admitir y anunciar*" el valor que aporta el individuo en su aprendizaje realizado y verificado. En el sistema educativo tradicional, la Universidad, como institución, tiene tanto el deber como la responsabilidad de asignar valor en ciertos tipos de aprendizaje. Hemos argumentado sobre la necesidad de implementar una relación horizontal entre la institución y el individuo, basada sobre una negociación de términos y de entendimientos. Para ello es necesario distinguir entre dos funciones distintas que desempeñarían la institución y el individuo. Para que el individuo sienta y crezca como un aprendiz independiente, tiene que evaluar y valorar su propio aprendizaje. La institución, como representante de la sociedad, debe reconocer el valor puesto por el individuo y apoyarlo institucionalmente.

#### 4) Evaluación y reconocimiento

La distinción hecha entre funciones se percibe con más claridad cuando la asociamos con los aspectos cualitativos y cuantitativos de la evaluación. Aunque la correlación no es absoluta, podemos decir que los aspectos cualitativos corresponden a lo que nosotros llamamos "evaluación de aprendizaje", y que los aspectos cuantitativos corresponden a lo que llamamos "el proceso de reconocimiento".

##### a. La evaluación de aprendizaje

Para que un individuo pueda darse cuenta de la calidad de su aprendizaje y de sus metas vivenciales, y, para que pueda identificarse con tales instancias, asegurándose de que tienen valor para él, necesita que el sistema de "evaluación de aprendizaje" sea iniciado y controlado básicamente por él.

El objetivo general de este sistema de evaluación es el desarrollo en el individuo de las destrezas de auto-análisis racional que le permitan adelantarse realísticamente en su realización como persona. La situación de aprendizaje que planteamos para la adquisición y desarrollo de esas destrezas requiere de un trabajo en equipo. Hemos constatado que las experiencias, análisis, opiniones, interpretaciones y conclusiones de otras personas involucradas en el mismo proceso, facilitan en el individuo su propio análisis y lo ayudan en la formación de sus criterios de decisión.

Las características del proceso de evaluación que proponemos pueden sintetizarse en cinco palabras: permanente, progresiva, crítica, práctica y flexible.

- I. Es *permanente*, porque el evaluador principal está con el aprendiz las veinticuatro horas del día. Es el individuo mismo que hace sus análisis cuando quiere. Es él quien, día a día, mes a mes, aprecia los cambios que se operan en su conducta y particularmente en su pensamiento y actuaciones. Puede apreciar sus avances y el dominio que permanentemente debe alcanzar; de acuerdo con los objetivos que se ha trazado.
- II. Es *progresiva*, porque no se trata de acumular una calificación en función del rendimiento alcanzado en un momento dado y en circunstancias dadas, sino de valorar los progresos que se van sucediendo continuamente y en el orden de lo que el individuo va descubriendo como sus relaciones naturales. El individuo mismo es el único que está en condiciones de determinar el momento en que ha de evaluar total o parcialmente el aprendizaje teórico y práctico que se ha propuesto. El aprendizaje que realiza está limitado exclusivamente por sus aptitudes individuales y por el esfuerzo que pueda dedicar a las actividades que escoge.

- III. Es *práctica*, porque el objetivo fundamental de profesionalización de un adulto es que se haga apto para el servicio adecuado y eficiente en una actividad específica. Es de suponer que el dominio teórico facilita la aplicación práctica frente a la resolución de los problemas, pero el dominio teórico de ninguna manera garantiza una práctica eficiente. Por eso, la evaluación planteada exige la aplicación o práctica de todo lo aprendido.
- IV. Es *crítica*, porque el adulto, al auto-evaluarse, debe asumir una responsabilidad de su actuación desde el punto de vista social. Esta responsabilidad comienza consigo mismo, con el grupo y con la sociedad en general. Este es quizás el aspecto más importante de la evaluación, por tratarse de una toma de conciencia de sus posibilidades para constituirse en un factor de progreso social. Se debe establecer una inter-relación analítica entre los que realizan un aprendizaje, los que ya ejercen profesionalmente en los campos relacionados, el público que recibe los servicios profesionales y los facilitadores, representantes de la institución.
- V. Es *flexible*, porque están excluidos del programa la rigidez operativa, los esquemas, los aspectos normativos del calendario escolar y otros tantos aspectos del sistema de enseñanza que, a nivel universitario, ahogan las posibilidades de estimular la capacidad creadora y el interés de aprender en pro del mejoramiento integral del individuo en función social. La flexibilidad, en este caso, es opuesta a toda regimentación, siendo potestad del individuo decidir responsablemente las condiciones y el momento de la evaluación.

*b. El proceso de reconocimiento*

El proceso de reconocimiento tiene su propio objetivo general, o sea, que el individuo aproveche la obligación de llegar a una porcentualización de su aprendizaje, como una oportunidad de ubicar su desarrollo en términos de un perfil profesional que él mismo formula progresivamente.

El punto central en esta actividad no es una cuestión de cifras, sino un asunto de ubicación. La porcentualización está visualizada como un instrumento no deseado, pero necesario, dadas las circunstancias del mundo académico contemporáneo. Los objetivos específicos de esta actividad están íntimamente relacionados con la necesidad de que cada individuo desarrolle una exigencia crítica, para la visualización de sí mismo como profesional. De nuevo hacemos valer que un requisito administrativo puede utilizarse educativamente. Es un objetivo claramente educacional que una persona se perciba como autor y director de su progreso, y defina los niveles de capacitación que son socialmente requeridos y que corresponden a sus aptitudes peculiares.

En la práctica, el proceso de porcentualización se inicia con dos elementos: un listado de objetivos de aprendizaje logrados por el individuo y una matriz curricular amplia

establecida por la institución para la carrera correspondiente. En el momento de empezar la porcentualización, los objetivos logrados del individuo están verificados y evaluados cualitativamente. La porcentualización no implica ningún cuestionamiento de la validez o importancia de esos objetivos. Su finalidad administrativa es la clasificación de los objetivos en términos de la matriz curricular.

Para facilitar esa clasificación, la matriz debe diseñarse como una serie de áreas que indican procesos inherentes para la formación del tipo de profesional que la institución está dispuesta a titular. Un ejemplo de ese tipo de matriz constituye el anexo 1.

En este ejemplo, que se refiere a una Licencia en Educación, se aprecia que no hay restricciones sobre qué *contenidos* abarca el individuo en su proceso de aprendizaje. La matriz constituye una proposición para que todo educador experimente procesos que puedan clasificarse en las áreas siguientes: "El proceso de aprendizaje", "El aprendizaje y la sociedad", "El aprendizaje y el medio" y "El aprendizaje y el trabajo". Además propone que cualquier educador debe experimentar procesos relacionados con niños, con adolescentes o con adultos, con cierta profundidad y con cada uno de esos tres grupos, al menos superficialmente.

Los contenidos que llenan y definen específicamente las áreas de la matriz se articulan exclusivamente en los listados de objetivos realizados por cada individuo.<sup>5</sup> La primera parte del proceso de porcentualización es la clasificación de los objetivos logrados por el individuo en las áreas correspondientes. La pregunta que confrontan el individuo, su equipo y la institución es ¿"con cuáles de los procesos nombrados en la matriz se relacionan cada uno de los aprendizajes logrados"? La respuesta es "con todos los procesos con los cuales un aprendizaje está relacionado".

En otras palabras, planteamos que todo aprendizaje tiene muchos aspectos. "Aprender a hacer X" involucra varios aprendizajes que forman un conjunto. "Aprender a hacer X" es una descripción genérica de ese conjunto. El individuo define sus conjuntos de aprendizaje y por medio de la evaluación se confirma que el individuo domina los aprendizajes alegados. En la primera parte del proceso de reconocimiento, el individuo, el grupo y la institución llegan a un acuerdo sobre la clasificación de los aprendizajes evaluados y adquiridos.

El procedimiento para clasificar los objetivos es el siguiente:

---

<sup>5</sup> Es importante destacar que el individuo planifica y ejecuta su aprendizaje según un auto-análisis y una investigación en el campo en el cual quiere desempeñarse. No se organiza en términos de la matriz curricular. La matriz es solamente un instrumento para el proceso de porcentualización y en ningún sentido representa un perfil de un educador ideal. En la práctica resulta obvio cuando una persona empieza a percibirlo así y esta misma conducta se convierte en un enfoque de análisis. La matriz no es una descripción fija. Por medio de una constante revisión se puede ampliarla según las experiencias adquiridas en el trabajo.

- I. Una revisión de la evidencia planteada, la autoevaluación, la evaluación del grupo, los informes de aprendizaje, los anexos y trabajos entregados. Esta revisión está conducida por dos miembros del equipo de facilitación, uno que ha trabajado con el individuo y uno que no ha trabajado con él. Esta propuesta se formula así, porque hemos descubierto que la participación de, por lo menos, una persona ajena, ayuda al proceso anterior del individuo involucrado. Sus observaciones sobre el aprendizaje planteado son más imparciales.
- II. Una revisión más detallada de la expresión de los objetivos de aprendizaje adquiridos. Esta etapa sirve para dar al individuo la oportunidad de hacer cualquier cambio en formulación de los objetivos logrados. Es altamente importante que los objetivos comuniquen lo que él quiere expresar. Esta revisión puede ser conducida de la manera que quiera el individuo.
- III. El individuo y los facilitadores llegan a un acuerdo sobre cuáles objetivos corresponden a determinados procesos identificados en la matriz.
- IV. El individuo presenta en su grupo de trabajo la clasificación formulada, a fin de recibir las opiniones y recomendaciones de sus compañeros.
- V. Cualquier cambio en la clasificación se lleva a efecto con el acuerdo de los facilitadores.

Hecha la clasificación, se empieza a perfilar una definición peculiar del individuo acerca del contenido de cada una de las áreas de la matriz. Esas definiciones no son arbitrarias, ni abstractas; son un reflejo verbal esquemático del proceso experiencial real de aprendizaje del individuo. El conjunto de objetivos clasificados en cualquiera de las áreas constituye una definición en constante desarrollo respecto de la dirección que adquiere la formación del individuo en términos de la matriz.

En base a la definición parcial del perfil profesional del individuo, obtenida así en un primer momento, se complementa con las observaciones sobre aprendizajes futuros necesarios que emergen de la evaluación cualitativa. De este modo, se pueden establecer, cada vez más, elementos de lo que será el perfil profesional completo del individuo. Establecida la parte del perfil ya visualizable, se procede a contestar dos preguntas: ¿qué porcentaje del perfil profesional total eventual del individuo ya es visible? y ¿qué porcentaje de esa parte del perfil está cumplido y reflejado en los objetivos ya clasificados en la matriz? Las respuestas a estas preguntas son el resultado del proceso de *negociación*.

##### 5) *La negociación*

Hemos aceptado que la base de una relación horizontal entre la Universidad como institución y el individuo, es un proceso de negociación. La palabra "negociar" tiene

connotaciones de "negocio", con implicaciones de "ganancia" y "pérdida". Parece un concepto alejado del contexto propiamente educativo. No lo es, sin embargo, porque, en la actualidad, en el sistema tradicional existe un juego de ganancia y pérdida. Este juego no se llama "negociación" en razón de que el único que tiene todo para perder o ganar es el estudiante. Si gana, los resultados son claramente definidos en términos del mundo de los negocios: dinero y prestigio.

Los abogados, médicos, economistas, ingenieros, arquitectos son ejemplos suficientes, Este juego desigual, donde una parte no corre riesgo de perder, es más injusto que el mismo mundo de los negocios, donde se admiten ciertas características de relación horizontal que no son admisibles en el sistema educativo tradicional.

Básicamente, una relación entre dos "negociadores", "es lo que tú quieres" y "qué es lo que puedo ofrecerte". Incluye declaraciones más o menos claras del tipo de "qué Ninguna universidad tradicional se relaciona con sus estudiantes de esta manera.

Es absolutamente necesario aceptar las realidades que confronta un "estudiante". Frente a la institución, es el individuo el que arriesga todo a ganar o perder. Al menos los miembros docentes o administrativos de la Universidad no corren un peligro constante de perder la oportunidad de lograr buenos puestos, con buenos ingresos y con prestigio social.

El concepto de negociación que estamos utilizando exhibe los elementos siguientes:

- a) Que ambos participantes corren riesgos iguales.
- b) Que la meta central es llegado a un acuerdo.
- c) Que este acuerdo es sobre algo específico, concreto, importante para ambos y que trasciende los intereses personales.
- d) Que el participante se toma en serio como un individuo igualmente digno a los representantes de la institución, ingresando en un compromiso consigo mismo.
- e) Que los valores involucrados no están directamente relacionados con dinero y prestigio.
- f) Que el proceso permite y requiere una participación crítica e informada.

El proceso de negociación planteamos exhibe los caracteres de un diálogo, en el que la institución indaga sobre lo articulado por el individuo, por ejemplo, la evaluación de su aprendizaje, estimulándolo y ayudándolo a expresarlo en forma que permita un mejor reconocimiento público. El individuo, a su turno, indaga sobre los parámetros dentro de los cuales la institución puede otorgar reconocimiento, estimulando y ayudando a la Universidad a definir y defender criterios cada vez más amplios y racionales en su tarea de reconocer.

En otras palabras, el individuo progresivamente define su perfil profesional. Por su parte, la institución progresivamente define acerca de cuáles perfiles profesionales está

dispuesta a asumir responsabilidad pública. El diálogo, entonces, es de mutua definición, justificación y convencimiento basado en evidencias.

Las consecuencias de tal negociación son: el desarrollo de la conducta crítica por parte de ambos participantes; el desarrollo de una actitud de responsabilidad y de compromiso por parte del individuo; una aceptación del riesgo involucrado por parte de la institución. El riesgo que confronta es el de apoyar perfiles profesionales que otras instituciones universitarias rechazan o niegan.

La relación entre Universidad y participante se torna claramente horizontal. Ambos negocian para desarrollar juntos nuevos niveles de calidad en la educación y en el aprendizaje adquirido.

El concepto del "perfil profesional", al cual hemos hecho referencia, no es un concepto difícil de entender. Gracias al análisis individual, la discusión en grupo con otros participantes, la discusión con facilitadores, los análisis con profesionales del campo seleccionado por el individuo, la conversación y trabajo con el público recipiente de los servicios ofrecidos por los profesionales en el campo seleccionado, el individuo define progresivamente —en la teoría y en la práctica— cómo él percibe el profesional que la sociedad requiere y que él es capaz de llegar a ser. La definición de un perfil se hace por medio de una serie de "proyectos de aprendizaje". Cada "Proyecto de aprendizaje" se documenta en tres formas, a saber:

- a) Una "proposición de proyecto de aprendizaje" contempla:
  - Los objetivos de aprendizaje que se aspira a alcanzar
  - Las actividades visualizadas para el logro de los objetivos
  - La estimación del tiempo requerido para las actividades
  - La proposición de métodos para evaluar el cumplimiento de los objetivos.
- b) Un "Informe de Aprendizaje" que consigna el aprendizaje realizado por medio de la ejecución de las actividades propuestas. Este informe puede identificar campos de experiencia y aprendizaje mucho más amplios que los propuestos en la "Proposición de Proyecto", incluyendo aprendizajes relevantes realizados con antelación.
- c) Un conjunto de anexos que presenta el participante que constatan o demuestran la realización del aprendizaje registrado en el "Informe".

Los procedimientos descritos se refieren al reconocimiento progresivo y deben distinguirse de los procedimientos planteados para el "egreso" del participante como licenciado.

Cuando un individuo plantea su egreso, de hecho está proponiendo sus *criterios de suficiencia*. A través de sus investigaciones y análisis decide que ha logrado un nivel de preparación profesional que considera adecuado. Forma un equipo con otros compañeros, que también han llegado a la misma decisión, y entra en un intercambio para aclarar cuáles son los criterios de suficiencia que maneja. En el mismo equipo propone cómo quiere iniciar una evaluación y reconocimiento final de su aprendizaje.

#### 6) *Principios metodológicos*

El análisis presentado nos permite identificar ciertos principios metodológicos generales que nos ayudan a diseñar procedimientos que respetan y aplican los objetivos del programa. Los principios generales son:

- a) Existe un cierto orden de implementación que tiene que ser respetado. En efecto, para acreditar aprendizaje de la manera que queremos, es necesario empezar con las experiencias pasadas que cada individuo identifica como importantes y el aprendizaje que define como relevante en términos de su situación actual.
- b) Para que el individuo pueda identificar experiencias y aprendizajes pasados como relevantes para él, tiene que practicar y adiestrarse en ciertas destrezas de análisis ya mencionadas.
- c) La experiencia nuestra confirma que es más fácil para la mayoría de las personas ensayar destrezas de análisis sobre experiencias y aprendizajes recién experimentados.
- d) Para que una persona pueda adaptarse a una nueva relación consigo mismo y con la institución y para que pueda adiestrarse en las destrezas necesarias en un lapso que no sea desproporcionadamente prolongado, se requiere la participación de facilitadores altamente preparados para ese trabajo.
- e) Por la misma razón son necesarias sesiones de análisis con otros aprendices, quienes participan en el mismo proceso y pueden reconocer las dificultades involucradas, sugerir alternativas de acción, pedir comunicación clara y comprensible, y apoyar al individuo en su proceso.
- f) Es necesario aplicar de inmediato las conclusiones de este primer ensayo de análisis sobre aprendizaje recién adquirido, para la formulación de un proyecto de aprendizaje que constituye el primer compromiso del individuo en el diseño de su propio *curriculum*.
- g) El aprendizaje realizado previo al ingreso del individuo en el programa, debe registrarse sólo progresivamente. Se debe tornar en cuenta que el criterio de selección de aprendizaje anterior es de relevancia. Es decir, sobre la base del

perfil profesional que va construyendo, el individuo puede constantemente hacer asociaciones con aprendizajes ya adquiridos en otros lugares y en otros momentos de su vida.

La aplicación de estos principios metodológicos generales debe hacerse con la conciencia de que la metodología tiene como finalidad estimular a cada participante a desarrollar las capacidades necesarias para:

- Articular experiencia
- Articular aprendizaje
- Identificar procesos de aprendizaje
- Practicar el auto-análisis crítico
- Participar en grupos de análisis y de acción
- Utilizar la institución como un servicio de apoyo
- Participar en el manejo de la porcentualización de aprendizaje propio, lo cual implica: a) participar en la clasificación del aprendizaje evaluado dentro de las áreas de la matriz curricular y b) llegar a un acuerdo sobre el porcentaje correspondiente.
- Diseñar proyectos de aprendizaje propios
- Ejecutar las actividades correspondientes.

## **METODOLOGIA Y RECURSOS**

Gracias al trabajo conjunto entre el individuo y la institución, contemplado en la metodología propuesta, se pretende lo que sigue:

1. Que todos los involucrados desarrollen su propia conciencia de sí mismos como profesionales y como personas.
2. Que conjuntamente creen nuevas posibilidades de experimentación dentro del campo educativo.

Para que ambos términos —individuo e institución— puedan participar en una relación de este tipo, es necesario que los dos estén dispuestos a aprender el uno del otro y que tanto la institución como el individuo sean capaces de entrar en un proceso de negociación racional y productiva. La metodología propuesta puede percibirse como una iniciativa, por parte de la institución, de crear una situación de aprendizaje para ella misma y para el participante. El objetivo específico puede expresarse así: ayudar a los participantes a tomar conciencia de sus propios procesos de aprendizaje y de la libertad de acción que esta conciencia les permite, en la creación y organización de su propio aprendizaje.

Para lograr este objetivo, hemos descubierto que es necesario implementar un sistema que empiece con la facilitación directa y dirigida, para luego reemplazarla con la auto-

facilitación de cada participante. No es posible fijar exactamente cuánto tiempo, en términos de horas de trabajo, requiere cada individuo para llegar a la auto-facilitación. Algunas personas no necesitan mucho tiempo en las actividades propuestas, otras sí. Las variaciones de individuo a individuo, dependen de, por lo menos, tres factores:

- a) El tiempo que el individuo dedica a las actividades.
- b) La experiencia previa en actividades similares, o en el campo profesional correspondiente.
- c) El nivel de conciencia de sus motivaciones y aptitudes.

Sin embargo, es posible hacer una estimación general del tiempo necesario si atendemos a nuestra experiencia en este tipo de trabajo.

La etapa preparatoria difícilmente se cumple antes de 3 meses de trabajo y normalmente debe cumplirse en menos de 6 meses. De allí en adelante, el factor tiempo está controlado por el individuo en relación con su propio ritmo de aprendizaje y con el de aquellos con quienes trabaja.

La metodología está compuesta de cuatro agrupaciones de actividades. Estas agrupaciones se presentan así por razones de argumentación y no se trata de divisiones cronológicas rígidas entre actividades. Cada conjunto de actividades tiene un objetivo general y cada actividad un objetivo específico.

El cumplimiento de las actividades incluidas en los conjuntos denominados "A", "B" y "C", constituye lo que llamamos la etapa preparatoria. (Ver cuadro a continuación).

Conjunto	Objetivo General	Actividades	Objetivos Específicos
	Que los participantes:		Que el individuo:
A	Identifiquen sus propios procesos de aprender por medio de la experiencia.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Articular el aprendizaje realizado en experiencias pasadas.</li> <li>2. Identificar objetivos de aprendizaje por alcanzar.</li> <li>3. Identificar situaciones que facilitarán el aprendizaje planteado.</li> <li>4. Identificar actividades por realizar en estas situaciones</li> <li>5. Formular la primera "Proposición de Proyecto de Aprendizaje".</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Valore las experiencias que ha vivido y tome conciencia del campo de aprendizaje que ya domina.</li> <li>2, 3 y 4. Logre definir sus propios procesos de aprendizaje distinguiendo entre sus procesos vivenciales de selección de objetivos, actividades y situaciones, y las definiciones de aprendizaje que responden a la situación limitada del contexto académico.</li> <li>5. Practique las destrezas analíticas y el conocimiento de su propio proceso de aprendizaje ya adquirido, enfocando su atención consciente sobre sus experiencias en la planificación de actividades futuras.</li> </ol>
	Se comprometan con	1. Formar un equipo de	1. Formule y exprese sus intereses,

B	sus propios planteamientos y asuman responsabilidad por su aprendizaje.	trabajo. II. Ejecutar el proyecto de aprendizaje planteado.	necesidades y objetivos, y busque las condiciones y diferencias significativas que tiene con las de otros participantes. 2. Perciba las diferentes características de su manera de aprovechar experiencias cuando las maneja a distintos niveles de conciencia.
C	Entren en un proceso analítico de evaluación y negociación sobre lo aprendido y su reconocimiento.	I. Evaluar el aprendizaje adquirido en la ejecución del aprendizaje propuesto. II. Reconocer el aprendizaje evaluado y definido.	1. Desarrolle aun capacidades analíticas y su consciencia crítica en función de las experiencias y aprendizajes realizados. 2. Desarrolle disposiciones y conductas propicias para el avance y enriquecimiento del proceso de negociación.
D	Auto dirijan el desarrollo de su propio aprendizaje en papeles de co-negociadores sobre el aprendizaje por realizar.	I. Preparar otros Proyectos de Aprendizaje. II. Ejecutarlos III. Evaluarlos, incluyendo cualquier aprendizaje previo adquirido y relevante. IV. Describir un perfil profesional. V. Diseñar un currículo propio	1. Desarrolle las destrezas necesarias para identificar un amplio campo de intereses y necesidades y de definirlos en términos de objetivos realistas y de actividades y sistemas prácticos de verificación. 2. Desarrolle conscientemente su utilización de la experiencia como fuente de aprendizaje. 3. Inicie y maneje una auto-evaluación analítica y (ver: “La Evaluación de Aprendizaje”, “Conceptos Específicos”) adquiera y desarrolle criterios de relevancia en su selección de aprendizaje previo. 4. Investigue el campo seleccionado (ver: “Perfil profesional” en “Conceptos Específicos”) e identifique los conocimientos y destrezas que le faltan para cumplir con las funciones profesionales visualizadas. 5. Ejecute y refuerce las destrezas necesarias para seleccionar y organizar las situaciones y actividades generales que considere caminos válidos para realizar el perfil planteado.

## FACILITACION

Los objetivos para la situación se definen en términos de la facilitación.

El término "facilitar" es uno de los términos más populares en el mundo educativo de hoy, pero con todos los problemas, insatisfacciones y confrontaciones que han experimentado las universidades del mundo. El cambio de "enseñar" por "facilitar" no ha producido la revolución educativa esperada. A pesar de las buenas intenciones de aquellos que abstractamente definen las características de "un facilitador", o de "buena facilitación", las condiciones reales dentro de las cuales trabaja la mayoría del personal docente universitario, simplemente no permiten su realización en la práctica. Por eso la integración que damos a esta palabra se relaciona específicamente con el análisis precedente y con la propia experiencia de la U.S.R.

Hemos argumentado en este documento que es necesario un radical cambio educativo. Este cambio consiste en un análisis y reinterpretación de la relación entre la Universidad como institución y el individuo. Hemos discutido el tema de "cambio" como un enfoque sobre *el aprendiz* y sobre el uso de su experiencia en aprender. Se ha dedicado demasiado tiempo y energía a tratar de organizar el aprendizaje como un resultado directo de enseñar. Debido a ello se debe que hayamos presentado el perfil de un aprendiz que se auto-responsabiliza por su propio aprendizaje. Los conceptos generales y específicos de "Acreditación de Aprendizaje por Experiencia", dan contenido al cambio que consideramos necesario. Redefinimos como metodología que debe aplicarse, aparecen como un sistema de papeles y funciones que son diferentes de los desempeñados por profesores y estudiantes en el sistema tradicional.

Identificamos a continuación las características que debe poseer un facilitador en este programa de "Acreditación de Aprendizaje por Experiencia":

Capacidad de:

- I. Percibir e identificar la necesidad de experimentar cambios a nivel de educación universitaria;
- II. Reconocer que los cambios por implementar apuntan al campo de la relación entre la Universidad como institución, y el participante;
- III. Dedicarse al aprendizaje —no concentrarse a enseñar— y ser capaz de valorarlo en otros;
- IV. Traducir este enfoque en acción;
- V. Diferenciar y practicar diferentes papeles y funciones;
- VI. Adoptar papeles y cumplir con funciones que ayuden a la dinámica del aprendizaje como persona;
- VII. Contribuir a auto-responsabilizarse por el propio aprendizaje;
- VIII. Reconocer e identificar los pasos que median entre ser aprendiz dependiente a ser un aprendiz auto-dirigido, y

IX. Reconocer y respetar en otros los procesos propios tendientes a lograr auto-responsabilidad por su aprendizaje.

**En resumen:**

El facilitador adecuado para este programa, es aquel que no simplemente aplica una metodología definida, sino que crea una metodología dinámica, gracias a la internalización de los principios generales mencionados, y que es capaz de adaptarla a cualquier situación de trabajo.

Las actividades de facilitación, sin embargo, no dependen únicamente de la persona denominada "facilitador".

Distinguimos tres áreas de facilitación:

- I) El equipo de trabajo.
- II) La organización de sistemas de apoyo
- III) El desarrollo de servicios.

En el área de participación en el equipo de trabajo, clasificamos la facilitación según los diferentes papeles por desempeñar, las funciones que se cumplen y las técnicas que se aplican.

Por razones de simplificación presentamos un listado de los papeles generales de los miembros del equipo de facilitación, conjuntamente con algunos ejemplos de las funciones y técnicas que estos papeles implican. (Ver cuadro a continuación)

AREA DE PARTICIPACIÓN EN EL EQUIPO DE TRABAJO			
CONJUNTO DE ACTIVIDADES	PAPEL	FUNCIONES	TECNICAS
<p>A</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Articula el aprendizaje.</li> <li>2. Identifica objetivos de aprendizaje.</li> <li>3. Identifica situaciones de aprendizaje</li> <li>4. Identifica actividades de aprendizaje.</li> <li>5. Formula proposiciones de aprendizaje</li> </ol>	<p>Creador de ambiente.</p> <p>Estimulador de conciencia.</p> <p>Analista de Experiencias</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Crear un ambiente de confianza.</li> <li>- Despertar y dirigir atención sobre las diferentes dimensiones de la conciencia.</li> <li>- Coordinar sesiones de análisis.</li> <li>- Promover un mutuo respeto por el valor de las experiencias y aprendizajes mencionados.</li> <li>- Estimular la claridad de expresión y de definición.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentarse como persona.</li> <li>- Explicar su propio papel en el equipo.</li> <li>- Explicar los objetivos del análisis.</li> <li>- Pedir descripciones de experiencias.</li> <li>- Estimular reconocimiento de la <i>propia participación</i> en ella.</li> <li>- Estimular la distinción entre experiencia y aprendizaje.</li> <li>- Participar como co-aprendiz.</li> <li>- Aplicar técnicas de coordinación.</li> </ul>

<p style="text-align: center;"><b>B</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Formar equipo.</li> <li>2. Ejecutar proyectos.</li> </ol>	<p>Experto en dinámica de grupo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estimular una actitud de confrontar y resolver problemas de comunicación.</li> <li>- Promover la conciencia del grupo sobre su función de apoyo al aprendizaje.</li> <li>- Promover la conciencia del grupo sobre su función de apoyo al trabajo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estimular la comunicación directa.</li> <li>- Identificar motivaciones vivenciales.</li> <li>- Identificar necesidades vivenciales.</li> <li>- Distinguir comunicación formal e informal.</li> <li>- Estimular la identificación de funciones de responsabilidad.</li> <li>- Estimular la identificación de acciones que se adaptarán.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>C</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Evaluar aprendizaje</li> <li>2. Reconocer el aprendizaje</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Negociar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Facilitar la negociación.</li> <li>- Participar en la negociación.</li> <li>- Estimular la percepción de la negociación como situación de aprendizaje mutuo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar criterios manejados.</li> <li>- Identificar proceso de intercambio manejados.</li> <li>- Enfocar atención sobre la calidad y dirección de la comunicación.</li> <li>- Indicar puntos de coincidencia y de divergencia.</li> <li>- Negociar.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>D</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Formular proposiciones de aprendizaje.</li> <li>2. Ejecutarlas.</li> <li>3. Evaluar el aprendizaje.</li> <li>4. Reconocer el aprendiz.</li> <li>5. Descubrir un perfil profesional.</li> <li>6. Diseñar un currículo propio.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Consultor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ofrecer los servicios para los cuales está capacitado en el campo correspondiente.</li> <li>- Sugerir y coordinar los recursos necesarios.</li> <li>- Estimular la sistematización del aprendizaje.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Auto-definición como profesional en términos de las destrezas y conocimientos adquiridos.</li> <li>- Demostrar en la práctica las destrezas nombradas.</li> <li>- Indicar procesos propios de organización de aprendizaje.</li> <li>- Estimular la organización consciente de aprendizaje propio.</li> <li>- Coordinar los recursos humanos y materiales disponibles.</li> </ul>

En el área de organización de un sistema de apoyo, es necesario coordinar los campos de acción siguientes:

1) *Recursos de aprendizaje*

Cada participante en el programa, en principio, es una fuente de recursos de aprendizaje. El mismo, los contactos que tiene y las situaciones y actividades que escoge son factores que abren la concepción de "recursos".

## *2) Recursos materiales que ofrece la institución*

La institución no tiene responsabilidad de garantizar que todos los recursos necesarios para una determinada carrera se encuentren dentro de ella. Sin embargo, no parece conveniente, por lo menos en los primeros momentos, que la institución ofrezca acreditar el aprendizaje por experiencia para una carrera que aún no ofrece dentro de su programación normal. Una responsabilidad de la institución, entonces, viene a ser la de colocar a la disposición de los participantes en el programa, los recursos humanos, bibliográficos, de laboratorio, etcétera; que ya tiene asignados para las carreras en las cuales los participantes pretenden acreditarse.

## *3) Recursos humanos con que cuenta la institución*

### *a) Equipos de facilitación*

Hay varios recursos especiales que la institución tiene que proveer específicamente para el programa de acreditación. El primero de ellos es un equipo de facilitación que domina la metodología del programa.

### *b) Entrenamiento de personal*

Durante el desarrollo de los primeros meses de actividades, este equipo entrena a algunos docentes de otra carrera, en la metodología por medio de una participación reflexiva en y sobre la práctica del programa mismo. El inicio de actividades de acreditación en la segunda carrera, dependería del momento en que el personal de esa carrera ya esté suficientemente formado en la metodología. No habría presión de empezar lo antes posible para justificar la existencia de un personal en nómina, dado que ese personal nunca dejaría de ejecutar sus labores dentro de programas existentes.

La formación de docentes para la implementación del programa de acreditación sería una actividad permanente de los responsables del programa. Corresponde a un aspecto importante de la experimentación misma, sujeto a la misma revisión y evaluación periódica que la formación de los participantes y la calidad de la acreditación en sí.

### *c) Consultores Profesionales*

La intención del programa de ensayar la posibilidad de racionalizar la arbitrariedad de la formación y evaluación de profesionales, ampliando la participación en esos procesos, se verá fortalecida con la participación de profesionales en ejercicio en las ramas donde el participante busca acreditación. Esta participación es especialmente relevante en las etapas de evaluación del aprendizaje previo y de planificación del diseño curricular general.

Es posible que los participantes, a través de sus empleos y otros contactos, provean listas de posibles consultores profesionales. Sin embargo, sería conveniente que los responsables del programa asuman la responsabilidad de mantener al día una lista amplia de profesionales en ejercicio, dispuestos a colaborar en cada una de las carreras involucradas.

No hace falta contemplar ningún programa de entrenamiento para esos consultores. No es necesario que dominen la metodología. Basta con que sean capaces en su profesión y estén dispuestos a opinar sobre el valor y las lagunas de formación de los participantes en el programa. La experiencia de la U.S.R., hasta ahora, en el uso de consultas con profesionales fuera de la Universidad, es que la mayoría de las personas a las cuales se pide colaboración están dispuestas a ofrecerla en forma voluntaria. Les interesa mantener o mejorar la calidad del ejercicio de su profesión y acogen la oportunidad de participar ocasionalmente en actividades que le permiten influir en la formación de nuevos profesionales sin esperar honorarios por tales servicios.

#### *4) Desarrollo de Servicios*

En un programa de Acreditación de Aprendizaje por Experiencia es necesario:

- a) Mantener al día un listado de contactos con varias instituciones o grupos que trabajan en campos asociados con las carreras ofrecidas para Acreditación en el programa.
- b) Establecer relaciones con ellos para asegurar que en el momento que un participante necesite una experiencia específica de trabajo, en un campo relacionado con lo que está desarrollando, la institución pueda ofrecerle una selección.

### **LOS COSTOS LA ACREDITACION DE APRENDIZAJE POR EXPERIENCIA**

En la introducción de este estudio, planteamos la necesidad de explicar las implicaciones de cualquier innovación educativa en términos que satisfagan las expectativas del administrador educativo. En lo que se refiere al registro del aprendizaje acreditado, creemos que el sistema mencionado sobre informes de aprendizaje, y de porcentualización en términos de las áreas de una matriz curricular amplia, provee la base necesaria para una integración del programa dentro de cualquier sistema racional de control de estudios. Es necesario referirnos a los costos de la acreditación.

Una presentación completa de este aspecto del tipo de acreditación de aprendizaje por experiencia, tendrá que esperar un análisis de los costos reales del programa experimental propuesto, después que haya funcionado por lo menos un año. Sin embargo, hay varias observaciones relevantes que se pueden hacer de antemano.

## 1. Costos de Personal

Los gastos fijos de personal constituyen la inversión monetaria mayor en la gran mayoría de los programas educativos existentes. Es así, porque en el sistema tradicional, especialmente al nivel universitario, la institución se compromete a proveer al individuo la oportunidad de por lo menos, escuchar y ser examinado por profesionales con buenas rentas a lo largo de varios años. En este programa, la institución no asume tal compromiso. Se compromete a proveer al individuo una facilitación muy intensiva hasta que logre las destrezas necesarias para coordinar y evaluar su propio proceso de aprendizaje. En nuestra experiencia, cuando hay buena facilitación, el individuo requiere entre dos y seis meses para adquirir dichas destrezas. Dado que la participación de consultores profesionales y de la comunidad es *ad-honorem*, el compromiso de personal que tiene la institución una vez terminado ese período, es el de mantener disponible un servicio de consulta.

Creemos que este servicio lo puede proveer en pocas horas el mismo equipo de facilitación inicial, mientras se dedique principalmente a la facilitación en la etapa preparatoria de nuevos grupos de participantes.

Además, es obvio que el reconocimiento de aprendizaje realizado fuera de la institución permite a los participantes completar sus carreras en un período significativamente más corto que los cinco años previstos como mínimo para la mayoría de las carreras universitarias.

Cada reducción en el tiempo de permanencia de un participante en un programa educativo, rebaja el costo total por individuo.

## 2. Gastos Capitalizables

Otro gasto considerable de las instituciones educativas tradicionales responde a la necesidad de construir y mantener una planta física donde se imparta la instrucción. En la acreditación de Aprendizaje por Experiencia, se prepara al participante para usar todo su medio ambiente como recurso y sitio de aprendizaje. El tiempo de uso de los locales de la institución se reduce a un mínimo, y, en consecuencia, el número de personas que pueden usar un mínimo local durante X número de años aumenta considerablemente.

En cuanto a gastos ocasionados por la administración de recursos de aprendizaje, como laboratorio y material bibliográfico, por ejemplo, la acreditación de aprendizaje por experiencia rebaja los gastos en dos formas:

- a) Aumenta la eficiencia de los recursos. Personas que controlan su propio proceso de aprendizaje, son mucho más eficaces en el uso de recursos que el estudiante tradicional típico que depende de las recomendaciones o directrices impersonales y necesariamente aproximadas del profesorado. Es decir, una persona que escoge

lo que lee en función de sus motivaciones personales, lee más y aprende más que lo que una persona lee por obligación.

- b) Fomenta el uso de recursos que no paga la institución. Al aprender a usar su medio ambiente como recurso, el individuo encuentra en las más diversas partes, los recursos específicos que necesita. La institución no tiene que adquirir todo lo necesario para el cumplimiento de un plan de estudios. Cada individuo desarrolla su propio *curriculum* y, por ello asume la responsabilidad básica de encontrar los recursos necesarios para su cumplimiento.

### 3. *Deserción*

Un gasto muy alto de las instituciones tradicionales se ocasiona por altas tasas de deserción. Lo invertido en la enseñanza de una persona que no termina la carrera se pierde. No tenemos datos confiables todavía, pero, es probable que la persona que sigue un programa de acreditación de aprendizaje por experiencia, en el momento de descubrir la responsabilidad que ello implica, voluntariamente jamás lo abandonará. Algunos motivos de abandono tradicionales ajenos a la voluntad del individuo, como distancia y conflictos de horarios de clase con horarios de empleo, también quedan eliminados. El individuo realiza sus actividades dónde y cuándo quiere y puede.

### 4. *Gastos de Funcionamiento*

Una gran parte de los gastos de funcionamiento de las instituciones educativas tradicionales, responde a las funciones de control de todas las cosas por las cuales la institución asume responsabilidad. Al pasar muchas de sus responsabilidades al participante, la institución queda exenta de la necesidad de mantener una gran burocracia central y de sufragar los gastos que tal burocracia ocasiona.

Un gasto específico que posiblemente aumentaría al implementar un programa de acreditación de aprendizaje por experiencia, es el de viáticos y pasajes de personal. Cierta previsión debe hacerse para asegurar la movilidad del personal necesario para apoyar y verificar las actividades de los participantes.

En resumen, creemos que la acreditación de aprendizaje por experiencia es una modalidad educativa que definitivamente va a resultar mucho menos costosa que el sistema universitario vigente. En el caso del programa experimental específico propuesto, planteamos que sea realice análisis cuidadoso de los costos reales cada seis meses, después de iniciar el programa, como procedimiento de verificación de esta hipótesis.

## CONCLUSIONES

1. Un programa de este tipo debe ser implementado únicamente y exclusivamente por parte de personas preparadas y adiestradas.
2. Por eso la Universidad Simón Rodríguez reconoce la necesidad de iniciar un programa de entrenamiento de facilitadores de tal manera que permitiría (bajo un control rígido) la extensión del mismo programa experimental.
3. La Universidad Simón Rodríguez no se asocia con ningún problema de Acreditación de Aprendizaje por Experiencia que aplique los conceptos y métodos de este programa si éste no está manejado por personal entrenado por la misma Universidad.
4. Ensayos pilotos son necesarios en campos de profesionalización en los cuales el equipo actual no se siente calificado.
5. El programa presenta cambios radicales en la concepción y proceso de educación universitaria. Está planteado aplicarlo experimentalmente a los otros niveles educativos dentro del transcurso del año.

## PREGUNTAS DE REFLEXIÓN

REFERENCIA: ADAN, FELIX y otros. Acreditación del aprendizaje por Experiencia. Universidad Simón Rodríguez. Caracas, 1977. (1era Versión)

- 1) Si aprender no depende de enseñar: entonces, podría Ud. ¿Pensar en el factor del cual depende el aprendizaje de un sujeto?
- 2) ¿Considera usted que su “experiencia académica” constituye un aprendizaje desorganizado y exento de valor social? Razone su respuesta.
- 3) En el aprendizaje por experiencia, se da un “proceso de negociación” entre el individuo y la institución, “¿en qué consiste dicho proceso? “¿En qué momento el proceso podría convertirse en una invasión a la libertad y privacidad del individuo por parte de la institución acreditadora de experiencias?”
- 4) Piense usted en la razón por la cual numerosos estudiantes venezolanos cursantes de una carrera carecen de vocación para la misma. “¿Cuál será la razón por la cual estos individuos insisten en permanecer en una carrera universitaria?
- 5) Sin la acreditación del aprendizaje por experiencia contribuye a la autovalorización y la autorresponsabilidad del individuo, podría pensarse en un futuro en (a) mayor productividad nacional; (b) nueva estructuración social del país y (c) mayor participación en el proceso democrático. ¿Está usted de acuerdo con esta afirmación? Razone su respuesta.
- 6) ¿Posee usted “conciencia crítica” en los términos expresados en esta lectura? ¿Piense usted en la relación que puede darse entre conciencia crítica y evaluación de los aprendizajes?
- 7) ¿Por qué el proceso de reconocimiento de aprendizaje por experiencia es un instrumento “no deseado pero necesario”?.



**UNIEDPA**

Panamá - Ciudad de Panamá