

**Ministerio de Educación
Consejo Federal de Cultura y Educación
Secretaría General**

Buenos Aires, 1° de Noviembre de 2000

RESOLUCION C.F.C. y E. N° 143 /00

VISTO:

Los incisos d) y e) del art. 66 de la ley 24.195, y las Resoluciones del Consejo Federal de Cultura y Educación N°s 57/97, 73/98, 75/98 y 80/98, y

CONSIDERANDO:

Que la implementación progresiva en las jurisdicciones de una o dos lenguas extranjeras como espacios curriculares ha determinado que se amplíe la oferta educativa de estos saberes,

Que la expansión de la oferta educativa de lenguas extranjeras ha tenido como resultado que una gran cantidad de docentes impartan estos conocimientos sin título habilitante,

Que en el caso de los docentes con título habilitante, la formación docente en estos saberes ha sido muy disímil ,

Que como consecuencia de ello, debería flexibilizarse la normativa respecto de la homologación de saberes previos,

Que deben diseñarse estándares, herramientas, tipologías, metodologías de saberes profesionales y descriptores de competencias para la evaluación de saberes previos a nivel nacional, regional e internacional,

Que como consecuencia de los anteriores considerandos resulta necesario la formulación de un proyecto que contemple la acreditación de saberes previos a través de un instrumento de diagnóstico basado en contenidos y expectativas de logros consensuados, derivados de los CBC de la Formación Docente en Lenguas Extranjeras,

Por ello:

LA XLV ASAMBLEA EXTRAORDINARIA DEL CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

RESUELVE:

ARTICULO 1°: Habilitar para la discusión el documento **Evaluación y Acreditación de Saberes Previos** que se anexa y forma parte de la presente Resolución.

ARTICULO 2°: Regístrese, comuníquese, cumplido archívese.

Evaluación y Acreditación de Saberes Previos

1. Introducción

El contenido del presente documento se elabora sobre la base de la necesidad de ofrecer más y mejores oportunidades de acceso al trabajo especializado.

Esto implica la identificación y el reconocimiento de aprendizajes adquiridos por los sujetos a partir de experiencias desarrolladas fuera de ámbitos educativos formales. A su vez, supone cierto aprestamiento institucional, fundamentalmente en lo que concierne a la flexibilización y adecuación de las vías y recursos institucionales requeridos para llevar a cabo acreditaciones sobre parámetros fijados en los proyectos educativos/curriculares institucionales.

Para la implementación de dispositivos específicos de evaluación y acreditación de saberes previos resulta necesario, además, el establecimiento de un enfoque con lineamientos definidos, lo que incluye la convergencia de varias áreas de interés que requieren una mirada flexible de la educación de adultos como formas no convencionales de apreciación de competencias desarrolladas por vía no formal.

2. Antecedentes

Las problemáticas del "Aprendizaje de por vida – *Lifelong learning* – y de los programas de acreditación de "saberes previos sin acreditación formal" provienen de varias fuentes, como la investigación en acción, la experiencia laboral, el aprendizaje solitario, la preparación de materiales de clase, los grupos de estudio autogestionarios, las acciones de superación personal, los *hobbies*, entre otras posibilidades; es decir, de aquellas experiencias de aprendizaje que no importan una formación organizada y formalizada institucionalmente.

Hay antecedentes en la Unión Europea de entrevistas informales con idóneos a partir de las cuales se les reconocen trayectorias académicas y profesionales respecto de expectativas de logro de contenidos conceptuales y procedimentales cuyos parámetros han sido fijados institucionalmente.

En 1993 el *European Social Green Paper* y en 1994 el *European Social Policy White Paper* otorgó a las universidades un rol preponderante para gestionar la igualdad de oportunidades e integración de grupos socialmente excluidos.

Un aspecto central es el desarrollo de estrategias de incremento y ampliación de las rutas de acceso a la educación en estadios más avanzados hasta llegar a la educación superior. Como se establece en el *White Paper on Education and Training* de noviembre de 1995, una manera efectiva de asegurar estos objetivos es la introducción de nuevos métodos de valoración de competencias y conocimientos que se han obtenido, pero que nunca se han reconocido a través de un sistema de acreditación confiable y de calidad.

Este enfoque ya ha sido puesto en marcha bajo la denominación de *APEL*, ***Assessment/Accreditation of Prior Experiential Learning***. Esta estrategia se define como un dispositivo a través del cual las personas pueden acceder a la certificación académica y/o profesional de saberes previos que no hayan sido evaluados en términos de una certificación formal.

Tal certificación puede tener relevancia tanto para el ingreso a programas académicos como para la acreditación profesional o académica, según los parámetros de la propuesta de reforma de la Ley de Educación Superior. Asimismo, las estrategias emanadas de APEL pueden ser consideradas como formas de reforzar la articulación entre las universidades y otras instituciones de nivel superior.

El modelo anglosajón promueve una política educativa de naturaleza global y coordinada con la educación y capacitación de adultos que involucra a diferentes agentes, entre ellos las universidades, los institutos de educación superior y los gremios.

APEL previene acerca de algunos requerimientos para su implementación:

- a. la identificación y definición operacional de las competencias específicas requeridas para el ingreso a las instituciones educativas;
- b. el desarrollo de procedimientos válidos y confiables para la evaluación del aprendizaje vivencial;
- c. el consenso entre instituciones sobre la base de estándares acordados.

Las universidades europeas trabajan en términos de consorcios o grupos de universidades que acuerdan objetivos específicos para resolver problemas puntuales, compartiendo especialistas para el tratamiento del tema identificado. A menudo se reúnen en "euroconferencias" donde presentan experiencias, proyectos de investigación, materiales de implementación, entre otros recursos.

De acuerdo con el relevamiento llevado a cabo, parecería ser que la universidad líder en el tema de APEL es la de Bremen, Alemania,

<http://alf.zfn.uni-bremen.de/~erill/apel/.html>. Otra experiencia significativa es la llevada a cabo por un consorcio de universidades escocesas,

<http://led.gcal.ac.uk/APEL/Index.htm>, que son las siguientes: la Universidad de Caledonia en Glasgow, la Universidad de Paisley, y la Universidad de Strathclyde en Glasgow. Estas universidades han desarrollado el "Proyecto de Escocia Occidental".

A partir de las *Euroconferencias* de 1998 y 1999 <http://alf.zfn.uni-bremen.de/~erill/apel/conference/index.html>,

<http://www.openhouse.org.uk/services/conferen/nov98/vuj/welcome.htm> -- y de *VUJ - Virtual University Journal Conference*, auspiciada por el *International Management Centres Association*, y del *Actino Learning Institute* –

<http://www.openhouse.org.uk/services/conferen/nov98/vuj/welcome.htm> -- acerca de esta temática, se van uniendo otras universidades, tales como la *Universidad de Göttingen, Alemania*; la *Universidad de Graz, Austria*; la *Universidad de Roskilde, Dinamarca*; la *Universidad de Stockholm, Suecia*; las *Universidades de Warwick, Liverpool, de Southbank, Londres y de Ulster, Irlanda, Reino Unido*; la *Universidad Católica de Louvain, Bélgica*; y la *Universidad de Barcelona, España*.

Lo que el nuevo proyecto busca es la cuantificación de estos saberes de manera tal de que puedan ser reconocidos en forma uniforme por los evaluadores e instituciones acreditadoras.

Hay tres ejes temáticos fundamentales sobre los cuales se apoya APEL:

- *la educación para adultos,*
- *el entrenamiento vocacional, y*
- *la educación superior y la educación permanente – further education*

Estos aspectos incluyen la implementación y gerenciamiento de APEL en el nivel institucional y temas de organización que, a su vez, implican nuevos desafíos acerca de su implementación en el contexto europeo.

Si se desagregan algunos de estos ejes temáticos, dentro del programa Sócrates, encontramos los primeros resultados de su implementación en Alemania, Bélgica, Suecia, Dinamarca y España; las políticas de acceso a la educación superior a través de los países de la Unión Europea; el intercambio de experiencias de políticas de implementación exitosas respecto de los ejes mencionados.

El dispositivo APEL se va generalizando en Europa progresivamente porque hay acuerdos acerca de estándares de competencia en las diferentes áreas disciplinares.

Por otro lado, al visitar el sitio del TTA – Teacher Training Agency, Reino Unido, encontramos que el sitio de la Agencia de Reaseguro de la Calidad -- [Quality Assurance Agency Web Site](http://www.qaa.ac.uk/) for Higher Education, <http://www.qaa.ac.uk/> afirma:

El objetivo primordial de este organismo es promover la confianza pública acerca del reaseguro de la calidad de los servicios educativos y de estándares aceptables en las certificaciones acordadas para la educación superior.

Esto implica el trabajo con las instituciones de nivel superior tanto para promover estándares de calidad y las certificaciones que se desprenden de ellos, como la difusión de los mismos y de códigos de buena práctica.

Gradualmente, esto va afectando y cambiando los patrones tradicionales de la "cultura del aprendizaje y la capacitación", las instituciones educativas y el mercado del empleo en Europa y Estados Unidos.

Asimismo se deberá contemplar de qué manera se podrán transferir y traducir estos saberes asistemáticos a los sistemas educativos formales, y cómo podrán incorporarse los modelos vocacionales para que se obtengan certificaciones reconocidas, compatibles y comparables con los sistemas educativos vigentes en nuestro país, en la Región del MERCOSUR Educativo, y a nivel internacional en general.

Ahora bien, ¿cuáles son los requerimientos inmediatos?

- Flexibilizar la normativa respecto de la homologación de saberes previos sin que necesariamente estos hayan sido obtenidos en forma regular y sistemática.
- Diseñar estándares, herramientas, tipologías, metodologías de saberes profesionales, descriptores de competencias, entre otros, para la evaluación de saberes previos en el nivel nacional, regional e internacional.

3. Impacto

A partir de la aprobación de los *CB de Lenguas Extranjeras para la Educación Polimodal* (febrero de 1997), los *CBC para la EGB*, el Acuerdo-Marco Serie A-15, *Para la Enseñanza de Lenguas* (mayo de 1998), y los *CBC y CCB de la Formación Docente en Lenguas Extranjeras* (septiembre de 1998), se constituye el marco legal del área. Progresivamente las provincias y la Ciudad de Buenos Aires comenzaron a hacer sus opciones curriculares, y la implementación de una o dos lenguas extranjeras. La opción

más generalizada es inglés, luego francés, y, en tercer lugar, portugués. El italiano y el alemán no han sido opciones del diseño curricular – con la próxima excepción de la Ciudad de Buenos Aires -- aunque sí subsisten, en general, en el nivel institucional. El resultado es que, como sabemos, hay una gran cantidad de docentes sin título – cuya preparación (o la falta de ella) – ha sido muy disímil en los últimos 10-15 años. Por mencionar un antecedente, en 1989 el Ministerio de Educación, a través de la Dirección Nacional de Educación Superior (DINES), realizó una encuesta en todas las escuelas estatales del país tendiente a relevar la cantidad de docentes no titulados al frente de cursos de la escuela secundaria. Si bien hubo muchas jurisdicciones que no contestaron la encuesta, ya en ese momento el número de docentes sin título superaba el 70% de la muestra analizada. Con esos datos se diseñó el Programa de Inglés a Distancia.

No existen datos acerca de qué porcentaje de docentes no graduados están en el sistema, pero las estimaciones más optimistas trepan a un 80% debido a que, según la nueva normativa, tres años de inglés son obligatorios durante la EGB, lo que ha hecho que la oferta se amplíe en uno, dos y tres años a partir del 1er Año del Secundario – hoy 8° de EGB.

Estos idóneos conforman un grupo muy heterogéneo en cuanto a sus saberes y capacidades.

El presente proyecto contempla:

- a. la acreditación de saberes previos a través de un instrumento de diagnóstico basado en contenidos y expectativas de logro consensuados – derivados de los *CBC de la Formación Docente en Lenguas Extranjeras*;
- b. la certificación de tramos parciales por personal de los IFD de Inglés;
- c. el ingreso de idóneos en las carreras de FD según las modalidades presencial, semi-presencial y a distancia;
- d. el diseño de materiales impresos y recursos informáticos que sirvan de apoyatura para las modalidades semi-presencial y a distancia;
- e. la determinación de un plazo máximo de 4 (cuatro) años para completar la carrera de FD en Lenguas Extranjeras para NI, EGB 1 y 2, que es más corta que la de EGB 3 y la Educación Polimodal, según especificaciones del Acuerdo-Marco *Bases para la Organización de la Formación Docente, Serie A-11*;
- f. la capacitación en aspectos específicos para EGB 3 y eventualmente para la Educación Polimodal.