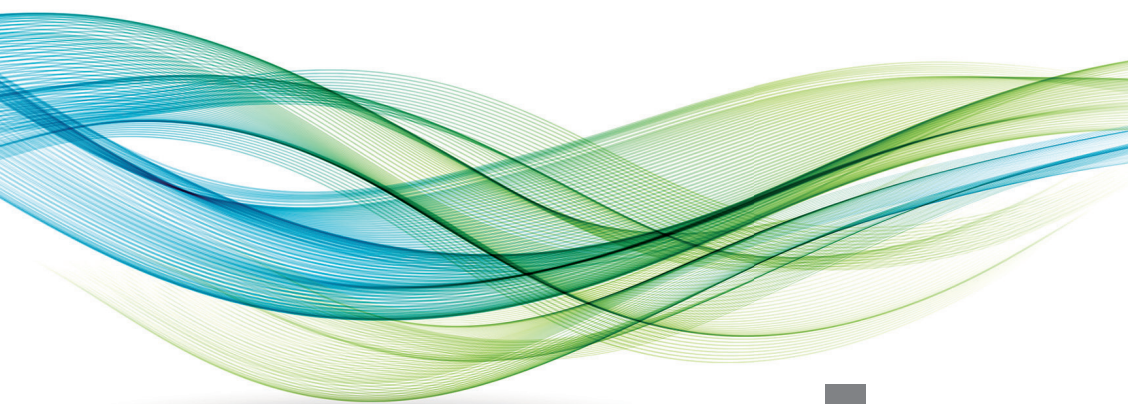


Céleo Emilio Arias

Hacia una inclusión óptima en el modelo educativo de la UNAH:

Integrando aprendizajes no-formales
e informales



kassel
university



press

Céleo Emilio Arias

Hacia una inclusión óptima en el modelo educativo de la UNAH:

Integrando aprendizajes no-formales e informales

This work has been accepted by the Faculty of Social Sciences of the University of Kassel as a thesis for acquiring the academic degree of Doctor of Economic and Social Sciences (Dr. rer. pol.).

Supervisor: Prof. Dr. Bernd Overview

Co-Supervisor: Prof. Dr. Wolfgang Jütte

Defense day: 19 April 2017

Bibliographic information published by Deutsche Nationalbibliothek

The Deutsche Nationalbibliothek lists this publication in the Deutsche Nationalbibliografie; detailed bibliographic data is available in the Internet at <http://dnb.dnb.de>.

Zugl.: Kassel, Univ., Diss. 2017

ISBN 978-3-7376-0314-0 (print)

ISBN 978-3-7376-0315-7 (e-book)

DOI: <http://dx.medra.org/10.19211/KUP9783737603157>

URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0002-403157>

Cover illustration: © -strizh-, shutterstock.com

Cover design: Helena Friesen

© 2017, kassel university press GmbH, Kassel

www.upress.uni-kassel.de

Printed in Germany

Dedicatoria

A mi madre (Conchita Arias QDDG) por su insistencia en que estudiara y me preparara durante toda la vida. También a mi padre (Ángel Antonio Martínez QDDG). A mi esposa (Dra. Elke Schwier) por todo su apoyo, comprensión y su fidelidad en todos mis emprendimientos. A mis hijos (Marcela Alessandra, Celeo Emilio, Jonas Emilio y Símon Emanuel), por su paciencia y apoyo, en todo el tiempo que he estado y que no he estado con ellos, debido a la dedicación que ha exigido esta investigación. A las nuevas generaciones de Hondureñas y Hondureños que necesitan de oportunidades de acceso y justicia social redistributiva en la educación superior, con calidad, pertinencia y equidad, especialmente los grupos vulnerables y estratos históricamente excluidos.

Agradecimientos

En primer lugar al ser supremo y divino, nuestro padre celestial, por cumplir con sus promesas. A Marcela Alessandra por su apoyo en la revisión de capítulos y traducciones en Inglés. A mi familia Alemana (Fritz Schwier, Marion Schwier, Familia Harre, Koch, Sprenger), el caso de mi suegro un extra agradecimiento por su revisión a la traducción al alemán. A mi mentora académica y profesional, la Dra. Rutilia del Socorro Calderón Padilla, exVicerrectora Académica de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), actual ministra de educación, así como a los colegas del equipo de la VRA, también al equipo de la Dirección de Docencia. A la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH) y Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD, por sus siglas en Inglés), por su apoyo institucional y financiero, así como a todas y todos los colegas, la lista es enorme y para no pecar en omisión, no elaboro un listado tan extenso. A mis Profesores supervisores Prof.Dr. Bernd Overwien y Prof.Dr. Wolfgang Jütte, por su permanente apoyo y orientación. A mi colega Doktorante Timm Benjamin Schützhofer por su gran apoyo en la traducción del resumen (ampliado) del español al alemán. A todos los colegas y miembros de los diferentes programas doctorales, de los cuales tuve la oportunidad de interactuar, retroalimentarme, aprender y disfrutar, entre dichos programas: a) -Global Social Policies and Governance- las y los colegas: Sebastian Matthes, Ezequiel Luis Bistoletti, Friedrich Bossert, Shuwen Bian, Philip Fehling, Paul Hecker, Jenny Jungehülsing, Jenny Simon, Miriam Trzeciak, Nina Ulbrich, Nico Weinmann, Lisa Marie-Heimeshoff, Anna Dobelmann, Sarah Hackfort, Zeljko Crncic, Anne Tittor, también a los profesores: Hans-Jürgen Burchardt, Helen Schwenken. b) A los líderes del International Center for Decent Work and Development (ICDD, por sus siglas en Inglés): Christoph Scherrer, y Christian Möllmann. c) A los miembros del International Centre for Higher Education Research Kassel Georg Krucken, Rosalba Badillo, Rahul Putty, Christian Schneijderberg, Michael Borggräfe, Yasemin Kooij, Anna Kosmützky, Christian Schneijderberg).

Tabla de contenidos

1. Introducción	11
2. Antecedentes	12
3. Planteamiento del Problema	14
4. Necesidad del Estudio-Justificación	16
5. Propósito y objetivos.....	19
6. Preguntas de la investigación.....	20
7. Delimitaciones	21
8. Delineando los capítulos	24

CAPITULO 1. Analisis de contenido basado en la revisión de literatura sobre ´aprendizaje previo` y ´Desarrollo Humano Sostenible`	27
1.1. Resumen introductorio	27
1.2. Antecedentes	28
1.3. La revisión de literatura como parte del proceso de investigación (REAP y DHS)	28
1.4. Metodología de revisión de literatura	29
1.5. Aplicación y procedimientos del análisis de contenidos	29
1.5.1. Recolección de material.....	30
1.5.1.1. Cuerpo de literatura del campo de estudio de los ´Reconocimiento de Experiencia y Aprendizajes Previos`-REAP	30
1.5.1.2. Cuerpo de literatura del campo de estudio del Desarrollo Humano Sostenible- DHS.....	31
1.5.2. Análisis descriptivo:	32
1.5.3. Selección de categorías.....	32
1.5.4. Evaluación del material.....	33
1.6. Evaluación y discusión de los hallazgos	34
1.6.1. Sobre REAP.....	34
1.6.2. Sobre DHS	38
1.6.3. Conclusiones	46

CAPITULO 2. Hacia un sistema de análisis del aprendizaje a lo largo de toda la vida; fusionando enfoques, modelos y perspectivas	49
2.1. Introducción	49
2.2. Niveles de concreción	50
2.3. Enfoques, modelos y perspectivas vinculadas a la ´educación y aprendizaje a lo largo de toda la vida`	52
2.3.1. Conceptos como elementos discursivos.....	52
2.3.2. Enfoques en Educación y desarrollo.....	63
2.3.3. Modelos de análisis de políticas de aprendizaje de adultos y educación ...	64
2.3.4. Perspectivas de modelos de aprendizaje previo	65
2.4. Categorías integradoras del sistema de análisis del aprendizaje previo.....	66
2.4.1. Inmaterial-humanista	66
2.4.2. Intermedia (diferentes énfasis)	72
2.4.3. Material-mercantilista	75
2.5. Ampliando las perspectivas de ´aprendizaje previo`	78

2.5.1. De donde viene el 'aprendizaje previo': el origen del aprendizaje previo y conceptos vinculantes.....	78
2.5.2. Como se transmite 'aprendizaje previo': los mecanismos del aprendizaje.	79
2.5.3. De una revisión de literatura a un marco de conceptos/constructos.....	81

CAPITULO 3. Contextualización e intertextualización del 'aprendizaje previo' en el discurso de la economía, y sociedad del conocimiento.	93
3.1. Introducción	93
3.2. Elementos y/o mecanismos discursivos identificados a nivel Mega	95
3.2.1. Sobre conceptos y políticas	95
3.2.2. Sobre agendas, estrategias e iniciativas	98
3.2.3. Financiamiento y Fondos	100
3.2.4. Conferencias y eventos.....	102
3.2.5. Declaraciones y memorándum	105
3.2.6. Reportes e informes.....	109
3.2.7. Debates académicos y/o de todos los actores claves	111
3.3. Elementos y/o mecanismos discursivos identificados a nivel Macro y Meso.	113
3.3.1. Aspectos demográficos.....	113
3.3.2. Aspectos económicos.....	115
3.3.3. Aspectos de pobreza.....	115
3.3.4. Compromisos en materia de educación de adultos	116
3.3.5. La Educación Superior en el contexto de Honduras	122
3.3.6. Sobre conceptos y políticas	128
3.3.7. Leyes, reglamentos, normativa.....	129
3.3.8. Estrategias, iniciativas.....	129
3.3.9. Financiamiento y Fondos	141
3.3.10. Conferencias y eventos.....	142
3.3.11. Debates académicos	142
3.4. Elementos y/o mecanismos discursivos identificados a nivel Micro.....	143
CAPITULO 4. Metodología	151
4.1. Introducción	151
4.2. Análisis múltiples con enfoques mixtos: Caso del 'aprendizaje previo' en el modelo educativo de la UNAH.....	152
4.2.1. Objetivos y propósito del estudio.....	152
4.2.2. Diseño de la investigación.....	157
4.3. Marco estratégico global de métodos mixtos y análisis múltiples.....	159
4.3.1. Justificación.....	159
4.3.2. Componentes de la recolección de datos.....	161
4.3.3. Análisis múltiples	161
4.3.3.1. Análisis de contenidos	161
4.3.3.2. Análisis Crítico del Discurso	162
4.3.4. Métodos con enfoques mixtos (cuantitativo y cualitativo).....	171
4.3.5. Análisis de los datos	177
4.3.6. Rigor y validez	178
4.3.7. Integración	187
4.4. Resumen	198

CAPITULO 5. Marco y/o sistema de análisis validado a nivel empírico.....	201
5.1. Introducción	201
5.2. Analisis de contenidos cuanti-CUALITATIVO-Aspectos relevantes.....	202
5.2.1. Marco conceptual y principales constructos -discurso académico	202
5.2.2. Contextualización-discurso mezclado/mixto.....	203
5.2.3. Modelo educativo de la UNAH (dimensión teórica) -discurso académico	204
5.2.4. Entrevistas, talleres y grupos focales (dimensión empírica) -discurso mixto	206
5.3. Analisis crítico del discurso (sub-muestras).....	208
5.3.1. Sub-corpus-marco y/o sistema de análisis - discurso académico	208
5.3.2. Sub-corpus-conceptual y principales constructos.....	210
5.3.3. Sub-corpus-Contextualización-discurso mixto	212
5.3.4. Sub-corpus-modelo educativo de la UNAH-discurso académico.	233
5.3.4.1. Primera parte: deconstrucción del modelo educativo UNAH en base al	
aprendizaje y educación de adultos, relacionado al 'aprendizaje a lo largo de	
la vida`	235
5.3.4. Segunda parte: deconstrucción del discurso en base a	
conceptos/constructos de los 'aprendizajes previos`	237
5.3.5. Sub-corpus- Deconstrucción narrativa de entrevistas, talleres y grupos	
focales seleccionados	256
5.3.5.1. Enfoque metodológico	257
5.3.5.2. Presentando las historias.....	260
CAPITULO 6. Discusión Concluyente	299
6.1. Introducción	299
6.2. Lógica secuencial de los capítulos y autoevaluación	302
6.3. Marco metodológico de estudios de análisis múltiples y métodos mixtos.....	305
6.4. Análisis de contenidos de los 'Aprendizajes previos` y vínculos pertinentes	306
6.4.1 Analisis de contenidos revisión literatura y maduración de campos	306
6.4.1.1. El campo de estudio del REAP y su probable nivel de maduración	306
6.4.1.2. El campo de estudio del DHS y su nivel de maduración.....	311
6.4.2. Analisis de contenidos	317
6.4.3. Descripción cualitativa del Sub-corpus categorías integradoras.....	317
6.5. Sobre el análisis del discurso: alternativo, mixto y dominante	322
6.5.1. Similitudes entre Sub-corpus	323
6.6. Sobre el análisis y discusión del corpus de los mecanismos	
(conceptos/constructos) del discurso.....	326
6.6.1. Sobre 'inclusión/acceso/exclusión`	329
6.7. Sobre el corpus (diferentes sub-corpus) en general.....	364
6.7.1. Síntesis de resultados	364
6.7.2. Mi contribución al campo de investigación de REAP y DHS	368
6.8. Limitaciones y generalidades.....	370
6.9. Futuras investigaciones y sugerencias para mejores estrategias.....	374
6.10. Respuesta concluyente a la pregunta general de investigación:	381

7.	Bibliografía	385
7.1.	Libros y revistas.....	385
7.2.	Documentos oficiales y de trabajo	397
7.3.	Enlaces	401

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.	Total de documentos de las tres fuentes de datos	404
Figura 2.	Documentos de las tres fuentes de datos.....	404
Figura 3.	Distribución grafica de sub-campos del REAP.....	405
Figura 4.	Diseño de investigacion; Estrategia global de análisis	435

LISTA DE MATRICES

Matriz 1:	Desarrollo histórico del modelo educativo de la UNAH	429
Matriz 2:	Comparación entre las fases del diseño de investigacion, según varios autores ..	433
Matriz 3:	Concordancia y autoevaluación de la estructura	533
Matriz 4:	Integración de temas, disciplinas, campos de estudio y paradigmas	538
Matriz 5:	Mecanismos para el desarrollo de teorías	539
Matriz 6:	Etapas para maduración de constructos de teorías.....	539
Matriz 7:	Escala interna de niveles.....	540
Matriz 8:	Maduración de campos de estudio vinculados	540
Matriz 9:	Mecanismos discursivos construidos y utilizados por <i>actores diversos</i>	541
Matriz 10:	Mecanismos más construidos y desarrollados por <i>comunidades académicas</i>	542
Matriz 11:	Mecanismos multiniveles hacia lo inmaterial-humanista	546
Matriz 12:	Mecanismos multiniveles con tendencias intermedias.....	549
Matriz 13:	Mecanismos multiniveles hacia lo <i>material/mercantilista</i>	552

LISTA DE GRAFICOS

Gráfico. 1.	Distribución del universo de tesis del programa doctoral en DHS de la UNAH.....	405
Gráfico. 2.	Distribución de la muestra de tesis seleccionadas para el análisis.	408
Gráfico. 3.	Distribución de casos de estudio por año.....	413
Gráfico. 4.	Casos vinculado a las revistas científicas	417
Gráfico. 5.	Revistas más citadas por los (31) documentos (muestra) seleccionados para el análisis. 419	
Gráfico. 6.	Documentos por países	419
Gráfico. 7.	Distribucion grafica de los proposito de los documentos de tesis	422
Gráfico. 8.	Distribución en orden descendente del modelo 'democrático emancipador.....	446
Gráfico. 9.	Frecuencias de conceptos/constructos en el modelo educativo (teorico) UNAH.....	446
Gráfico. 10.	Frecuencias de constructos en entrevistas, talleres y grupos focales	449

LISTA DE TABLAS

Tabla. 1.	Segmentos recuperados de las categorías integradoras.....	202
Tabla. 2.	Segmentos recuperados de la contextualización	204

Tabla. 3. Documentos vinculados a cada sub-campo del REAP	405
Tabla. 4. Categorías Analíticas y su definición: categorías para análisis de contenido estructural y de fundamentación teórica de documentos.	406
Tabla. 5. Categorías Analíticas y su definición.	407
Tabla. 6. Sub-campos ajustados	408
Tabla. 7. Distribución de los documentos por sub-campos y propósitos principales.....	409
Tabla. 8. Distribución de los documentos por sub-campos y propósitos principales.....	410
Tabla. 9. Descripción de premisas epistemológicas del campo del aprendizaje previo	411
Tabla. 10. Método de recogida de datos de los documentos revisados.	412
Tabla. 11. Casos de estudio por año	413
Tabla. 12. Distribución casos de estudio sub-campo REAP en general y sub-campo	414
Tabla. 13. Distribución casos de estudio sub-campo REAP en la Educación Superior.....	415
Tabla. 14. Distribución casos de estudio sub-campo REAP en la Educación Superior y Metodologías en REAP	416
Tabla. 15. Casos vinculado a las revistas científicas.....	417
Tabla. 16. Revistas más citadas por los (31) documentos seleccionados para el análisis	418
Tabla. 17. Documentos por países	419
Tabla. 18. Método de análisis de datos y medidas de calidad.....	420
Tabla. 19. Características generales de documentos (DHS) seleccionados	421
Tabla. 20. Tipos de documento de la muestra de tesis.....	422
Tabla. 21. Descripción de paradigmas, disciplina, sector, y país de publicación	423
Tabla. 22. Descripción paradigma teórico.....	424
Tabla. 23. Afiliación de los investigadores	424
Tabla. 24. Métodos de recolección de datos	425
Tabla. 25. Descripción interna métodos de recopilación de datos.....	426
Tabla. 26. Método de Analisis de datos	427
Tabla. 27. Método de Analisis de datos (1ro y 2ro)	428
Tabla. 28. Tipo de Analisis de datos	428
Tabla. 29. Analisis descriptivo de referencias	428
Tabla. 30. Nivel de Analisis	429
Tabla. 31. Medidas de Calidad	429
Tabla. 32. Directrices de calidad Primera Parte	436
Tabla. 33. Validez en investigacion cuantitativa y cualitativa	436
Tabla. 34. Sistema de notación para investigacion con métodos mixtos	437
Tabla. 35. Tipología de preguntas y sus características	437
Tabla. 36. Descripción de la tipología de las preguntas (incisos).....	439
Tabla. 37. Descripción de autores con mayor representación en la muestra	442
Tabla. 38. Descripción de Países con mayor representación en la muestra.....	442
Tabla. 39. Descripción de frecuencia de constructos trabajados y/o desarrollados.....	442
Tabla. 40. Descripción de frecuencia y saturación de conceptos/constructos.....	442
Tabla. 41. Describe en detalle los conceptos/constructos que desarrolla cada autor	443
Tabla. 42. Resultados de codificación en base a Sub-componentes modelo de análisis de análisis de política de aprendizaje y la educación de adultos	444
Tabla. 43. Frecuencias de conceptos/constructos en el modelo educativo (teorico) UNAH	446

Tabla. 44. Descripción detallada de los entrevistados en los niveles de macro y meso	447
Tabla. 45. Descripción detallada de los entrevistados del nivel micro	447
Tabla. 46. Frecuencias de constructos en entrevistas, talleres y grupos focales	449
Tabla. 47. Comparación entre codificación del modelo educativo (teórico) UNAH versus las entrevistas, talleres y grupos focales	450
Tabla. 48. Datos cuantitativos generales de los segmentos seleccionados para la deconstrucción	451
Tabla. 49. Descripción general (enfoque cuantitativa) del discurso dominante	452
Tabla. 50. Descripción general (enfoque cuantitativo) del discurso Alternativo.....	453
Tabla. 51. Descripción cuantitativa de los mecanismos y/o elementos discursivos (dominantes y alternativos) del sub-corpus del marco conceptual-multiniveles	454
Tabla. 52. Palabras y frases que describen el discurso dominante de las categorías integradoras y sus opuestos.....	463
Tabla. 53. Describe palabras y frases implícitas en las categorías integradoras del discurso alternativo.	474
Tabla. 54. Resume palabras y/o frases que describen desde el discurso dominante	479
Tabla. 55. Resume palabras y/o frases que describen desde el discurso alternativo	483
Tabla. 56. Descripción cuantitativa de los mecanismos y/o elementos discursivos (dominantes y alternativos) del sub-corpus de la contextualización-nivel Mega	484
Tabla. 57. Descripción cuantitativa de los mecanismos y/o elementos discursivos (dominantes y alternativos) del sub-corpus de la contextualización-nivel Macro	485
Tabla. 58. Descripción cuantitativa de los mecanismos y/o elementos discursivos (dominantes y alternativos) del sub-corpus de la contextualización-nivel Meso	487
Tabla. 59. Descripción cuantitativa de los mecanismos y/o elementos discursivos (dominantes y alternativos) del sub-corpus de la contextualización-nivel Micro	488
Tabla. 60. Descripción cuantitativa de los mecanismos y/o elementos discursivos (dominantes y alternativos) del sub-corpus de la contextualización-Multiniveles	489
Tabla. 61. Resume palabras y/o frases que describen desde el discurso dominante, provenientes del sub-corpus de la contextual Nivel Mega.....	501
Tabla. 62. Palabras y frases que describen de los mecanismos y/o elementos del discurso dominante en la contextualización del modelo educativo de la UNAH –Nivel Macro.....	502
Tabla. 63. Palabras y frases que describen de los mecanismos y/o elementos el discurso dominante en la contextualización del modelo educativo de la UNAH –Nivel Micro.....	502
Tabla. 64. Resume palabras y/o frases que describen desde el discurso alternativo, provenientes del sub-corpus de la contextualización en el nivel mega	514
Tabla. 65. Palabras y frases que describen de los mecanismos y/o elementos el discurso alternativo en la contextualización del modelo educativo de la UNAH –Nivel Macro y MesoResumen de opuestos del Nivel Macro	515
Tabla. 66. Palabras y frases que describen los mecanismos y/o elementos del discurso alternativo en la contextualización del modelo educativo de la UNAH –Nivel Micro.....	516
Tabla. 67. Datos cuantitativos generales de los segmentos seleccionados para codificar la deconstrucción	516
Tabla. 68.Descripción general (enfoque cuantitativa) del discurso dominante	517
Tabla. 69. Descripción general (enfoque cuantitativo) del discurso Alternativo.....	518

Tabla. 70. Palabras y frases que describen las categorías de análisis del 'aprendizaje a lo largo de la vida' en el modelo educativo de la UNAH.....	518
Tabla. 71. Datos cuantitativos generales de los segmentos seleccionados para codificar la deconstrucción.....	519
Tabla. 72. Descripción general (enfoque cuantitativa) del discurso dominante.....	520
Tabla. 73. Descripción general (enfoque cuantitativa) del discurso alternativo.....	521
Tabla. 74. Descripción de los entrevistados seleccionados para el análisis en los niveles macro y meso.....	521
Tabla. 75. Descripción detallada de los entrevistados del nivel micro.....	522
Tabla. 76. Palabras y/o frases que describen desde el discurso dominante y/o modelo tradicional de la UNAH.....	523
Tabla. 77. Resume palabras y/o frases que describen desde el discurso alternativo, del 'modelo educativo vigente de la UNAH'.....	524
Tabla. 78. Resume palabras y frases que describen el constructo 'pedagogía' del 'modelo educativo (teórico) de la UNAH'.....	525
Tabla. 79. Resume palabras y frases que describen los constructos 'reconocimiento' y 'Aprendizajes' del 'modelo educativo (teórico) de la UNAH' y sus opuestos.....	527
Tabla. 80. Resume palabras y frases que describen los constructos 'Conocimiento' y 'Poder' del modelo educativo (teórico) de la UNAH y sus opuestos.....	528
Tabla. 81. Resume palabras y frases que describen los constructos del modelo educativo (teórico) de la UNAH y sus opuestos.....	529
Tabla. 82. Resume palabras y frases que describen los constructos del modelo educativo (teórico) de la UNAH y sus opuestos.....	530
Tabla. 83. Resume palabras y frases que describen el 'aprendizaje informal y/o no formal' y sus opuestos.....	531
Tabla. 84. Tipología de preguntas y su vinculación con los capítulos.....	535
Tabla. 85. Síntesis de las palabras y frase que describen el discurso dominante de todos los Sub-corpus.....	543
Tabla. 86. Síntesis de las palabras y frase que describen el discurso alternativo de todos los Sub-corpus.....	544
Tabla. 87. Palabras y frases que describen de los mecanismos y/o elementos el discurso dominante de subcorpus de categorías integradoras y subcorpus de la contextualización.....	555
Tabla. 88. Palabras y frases que describen de los mecanismos y/o elementos del discurso dominante de subcorpus de constructos de teoría fundamentada y del modelo educativo.....	557

Anexos

Anexo 1. Acrónimos en español.....	403
Anexo 2. Acrónimos en inglés.....	404
Anexo 3. Vinculante al capítulo 1.....	404
Anexo 4. Vinculante al capítulo 3.....	429
Anexo 5. Vinculante al capítulo 4.....	433
Anexo 6. Vinculante al capítulo 5.....	441
Anexo 7. Vinculante al capítulo 6.....	533

1. Introducción

'The fundamental purpose of scientific discourse is not the mere presentation of information and thought, but rather its actual communication. It does not matter how pleased an author might be to have converted all the right data into sentences and paragraphs; it matters only whether a large majority of the reading audience accurately perceives what the author had in mind.'

(Gopen and Swan, 1990)

Es determinante entender los procesos de gestión universitaria en un contexto de multiniveles (mega, macro, meso, micro), especialmente sobre los mecanismos y/o elementos que influyen la educación superior Hondureña como bien público. Con mayor razón cuando las políticas educativas están impregnadas de varios discursos (dominantes y alternativos), aún más cuando están mezclados, mixtos y dobles, los cuales responden a diversos intereses y para poder interpretarlos se requiere de un análisis crítico, para diferenciar lo que efectivamente conduce o no hacia un desarrollo humano sostenible inclusivo. En muchos casos un mismo mecanismo (aisladamente) conducen a diferentes impactos y varios mecanismos (articulados) podrían conducir a un mismo propósito. Dicho análisis debe considerar un enfoque sistemático, que permita deconstruir dicho discurso y que a la vez facilite clarificar la definición de políticas públicas inclusivas orientadas a justicia social redistributiva, en el sub-sistema de educación superior hondureño.

Wong (2014: 189, traducción propia) argumenta que el reconocimiento de experiencias y aprendizajes previos (REAP), puede hacer una significativa contribución a la justicia social y la educación superior, mediante la práctica de evaluar y reconocer el aprendizaje no formal e informal, alineado con la concepción de justicia social del Enfoque de Capacidades en Desarrollo Humano-ECDH.

Lograr la identificación de los elementos y/o mecanismos claves, que podría contribuir hacia la construcción de una política pública de inclusión integral óptima en el sub-sistema de educación superior hondureño, y particularmente en el desarrollo curricular del modelo educativo de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras - UNAH, como rectora del sector, es significativamente importante. Pero además debe llegar a todos los demás actores (públicos y privados) tanto del sub-sistema del nivel superior, como de todos los demás sub-sistemas que integran el sistema educativo nacional, en un marco de educación y aprendizaje a lo largo de toda la vida. Con implicancias, tanto para lo que cada individuo valore y defina ser y hacer parte de su vida un proceso de desarrollo de capacidades, así como también para la sociedad hondureña en general, y que trascienda en contribuir a reducir los niveles de exclusión y desigualdad históricos, revirtiéndolos de forma gradualmente en el tiempo.

Por lo expresado en los párrafos anteriores, se vuelve entonces imprescindible una tesis doctoral como la desarrollada y propuesta en el presente estudio.

2. Antecedentes

A nivel internacional, Piketty (2014) con base en datos históricos de varias regiones del mundo, argumenta que los modelos de acumulación de capital generan desigualdades, entre otros problemas colaterales. Cabe destacar que según López-Calva, Lustig & Ortiz Juárez (2015) el contexto Latinoamericano siempre ha sido visto como una región con inherentes altos niveles de desigualdad, hacen referencia a lo expresado por Alexander von Humboldt quien definió la Nueva España en 1803 *“como la tierra de las desigualdades”*. Siempre en el contexto de Latinoamérica, Burchardt (2015) identifica una *paradoja* en los modelos centenarios (más de 5 siglos) de explotación de los recursos naturales y humanos (principalmente los indígenas), haciendo análisis históricos en base a estadísticas de varios países de Latinoamérica, llamando la atención que no obstante de la incremental renta de las denominadas *economías extractivas* de los últimos años especialmente en gobernanzas con líderes de perspectiva de izquierda y progresista, no han logrado redistribuir con justicia social, y más bien todo lo contrario, las desigualdades son cada vez más alarmantes, no obstante de algunas prácticas redistributivas pero con niveles no tan significativos. Por el otro lado Peters (2012a) en el sector de educación, con estudios de caso de Uruguay, hace ver que la desigualdad es un reto que sigue pendiente no obstante de los gobiernos progresistas y de izquierda, argumentando con evidencia que la educación no es la panacea para resolver las desigualdades, ya que hay otros mecanismos redistributivos por ejemplo del sector laboral y de desarrollo social que han contribuido con mayor significancia en generar oportunidades y reducir desigualdades.

En estudios realizados en la presente década, en el contexto de América del Sur (Uruguay), con una perspectiva progresista (Peters, 2012b) argumenta que *“el mayor desafío para el sistema educativo uruguayo es revertir la tendencia a la reproducción de las desigualdades sociales”*. El caso Hondureño no es ajeno a lo que ocurre en otros contextos dentro la región Latinoamericana, ya que en las últimas décadas cuenta a nivel de la región con los mayores índices de desigualdad educativa. De acuerdo a (Aponte-Hernández, 2008, p 11, 14, 23) en Honduras se da la mayor concentración de desigualdad y pobreza y niveles bajos de ingreso por habitante. Con tendencias de desigualdad económica (ingreso) un coeficiente Gini de (0,54), y tendencias de desigualdad en la educación (2002-2006) con una escolaridad de adultos de 75%, en primaria y secundaria 87.6 % y en educación terciaria 14.7 %. Los indicadores de inclusión y equidad en educación superior (2001-2006); Matrícula Educación Superior 120,012, mujeres 55%, % PIB educación superior 1.20.

En el nivel macro, en Honduras se presentan también paradojas y contradicciones en el modelo de desarrollo histórico y vigente, el cual ha privilegiado de forma recurrente el *libre mercado* y en el caso del modelo educativo de la UNAH lo tradicional en asocio con las fuerzas del mercado, sin embargo en relación al actual modelo educativo teórico que privilegia el desarrollo humano sostenible, se dan tensiones y contradicciones (autonomía y dominancia), sumado a la dinámica interna de la institución (resistencia al cambio y ausencia de mecanismos complementarios). Cabe preguntarse ¿Porque el tema de la inclusión y desigualdad es relevante? Se puede responder, tomando en cuenta algunos puntos. Que debido a la deuda pendiente de la UNAH con la sociedad hondureña; la exclusión acumulada a lo largo de su historia hasta la actualidad en cuanto a; las personas, los tipos de conocimiento, experiencia y habilidades, destacando que dentro de la región más desigual del planeta (Latinoamérica), los indicadores de cobertura e inclusión educativa de Honduras son los más bajos, la mayoría de los grupos vulnerables en términos económicos y sociales son los que tienen menos acceso a la educación superior. En el caso de los conocimientos, por una parte, el no formal e informal se ven afectados, especialmente el informal, que no cuenta con el reconocimiento total de su existencia.

De la etapa más reciente (últimos 12 años), durante el proceso de creación de la ley orgánica vigente y dar paso a la IV reforma y transformación de la Universidad, uno de los argumentos para su construcción e implementación, fue basándose en los antecedentes históricos de los modelos educativos tradicionales, señalándolos con prácticas pedagógicas, de acceso, de relaciones de poder, de aprendizaje, de evaluación, de la gestión, como inequitativas, excluyentes y con generación de desigualdades, además de altos índices de corrupción institucional, y una gobernanza y liderazgo centralizado y destructivo, entre otros aspectos. Derivándose en el marco del proceso actual de la IV reforma, para contrarrestar las malas prácticas antes descritas, estableciendo como un cuarto quehacer universitario la gestión del conocimiento¹, y un modelo educativo teórico que privilegia los principios de calidad, pertinencia, equidad, entre otros, además entre algunos acuerdos (parciales) se reconoce el conocimiento tácito, implícito, indígenas y locales, pero sin los mecanismos requeridos en términos de legislación, políticas y marco normativo, fondos, y demás elementos necesarios para una real y efectiva implementación. Es decir que se ha quedado incompleto y es más un discurso declarativo.

Con lo expresado en el párrafo anterior, llama la atención las tendencias de la Educación Superior según los informes de la UNESCO, principalmente en países en vías de desarrollo, las estadísticas muestran cifras no muy favorables y halagadoras, no obstante que algunos autores como (cfr.: Frank 2007) se refiere a la extraordinaria expansión y difusión global de la universidad en su proceso histórico desde su creación

¹ El cual articula los otros tres quehaceres tradicionales; la investigación, la docencia y la vinculación.

de sus orígenes religiosos hasta la actualidad. Siendo pertinente entonces la pregunta planteada por (Unterhalter 2013: 44), traducción propia) ¿Qué pasa con las desigualdades globales en la educación superior? dando respuesta y argumentando que las desigualdades están enredadas y entrampadas con dimensiones fuera del sector frecuentemente asociadas con la pobreza. Peters (2012a) argumenta que en el caso uruguayo, los factores eminentemente educativos no son las únicas causas de las desigualdades educativas y menciona diferentes reformas socio laborales (*asignaciones familiares, salud, consejo de salarios, etcétera*) que en el mediano plazo han contribuido de manera significativa a reducir las desigualdades, es decir que *“la educación no es la panacea de la política social [...] para Uruguay”*. Peters (2012a) también se pregunta *¿Es posible avanzar hacia la igualdad en la educación?* considerándolo como “el dilema de las políticas educativas de la izquierda en América Latina”, según Peters la eliminación y/o erradicación de las desigualdades históricas, se dificultaría ya que tendría que pasar y/o implicaría “concesiones a los sectores privilegiados”, mediante la creación de acuerdos políticos amplios.

A pesar que la educación superior es considerada un bien público (criterios de no rivalidad y no exclusión), históricamente en las diferentes etapas de evolución, desde su creación en 1847 la Universidad Nacional Autónoma de Honduras ha contado con modelos educativos y perspectivas que fueron orientadas y conducidas hacia una reproducción de exclusión y desigualdad. Favoreciendo entre otras cosas, por un lado a grupos de población elite y con mayores posibilidades de acceso a la educación y por otro lado privilegiando las carreras tradicionales y aprendizajes formales y escolásticos.

3. Planteamiento del Problema

Se presenta un problema tanto a nivel del contexto de Honduras vinculado a exclusión y potenciación de la desigualdad, así como en el contexto internacional del campo de estudio del REAP como mecanismos de inclusión, asociado a modelos con perspectivas que abordan un entramado de doble discurso, que ha venido construyéndose por diversos actores en las últimas cinco décadas.

Según diferentes fuentes, históricamente y en la actualidad, la UNAH ha estado reproduciendo una exclusión sistemática; de personas (grupos vulnerables, étnicos, etcétera), aprendizajes, experiencias, conocimientos, áreas geográficas, lo cual como consecuencia ha contribuido, a los altos índices de desigualdad integral (sociales, económicos, culturales, políticos, etcétera) de la sociedad hondureña. En el caso particular del sub-sistema de educación superior recae la responsabilidad en la UNAH, en gran medida, por ser el ente rector responsable de la conducción de dicho sub-sistema.

El problema que se aborda de manera general en el presente estudio, a nivel empírico, es el de la exclusión educativa, la cual que se ha venido agudizando históricamente en

el sub-sistema del nivel superior hondureño con altos índices de desigualdad en el acceso. Dicha exclusión está relacionada a diversos aspectos y diversos grupos de la sociedad. Dentro de dichos aspectos se identifican; el inaccesso, inequidad, desigualdad, cabe mencionar que los términos son usados muchas veces como sinónimos y de manera intercambiable, identificando el elemento común de justicia e injusticia dentro de las definiciones de cada uno de los términos. Hay grupos o capas sociales que no han logrado, ni logran acceder al sistema de educación superior Hondureño, por diversas razones; reprobación de exámenes de admisión, prácticas pedagógicas excluyentes, limitaciones socioeconómicas, ubicación geográfica, deserción en los niveles previos a la educación superior entre otros mecanismos. Luego dentro de los grupos que logran el acceso a la universidad, pero no se les reconocen e integran los saberes y/o aprendizajes previos que se lograron tanto antes de ingresar a dicho sub-sistema, así como los obtenidos paralelamente de manera no formal e informal, además dentro de este grupo se encuentran los individuos que no logran permanencia y por lo tanto eficiencia terminal. También existen los grupos que lograron egresar del nivel superior a nivel de pregrado, pero luego en una perspectiva de educación continua y/o permanente estos grupos no logran reconocimientos de las experiencias y aprendizajes que se dan fuera de escenarios eminentemente formales.

Sumado a lo anterior, el contexto histórico de los modelos de desarrollo nacional de Honduras han respondido a las demandas del supuesto 'libre mercado', centrándose por un lado a privilegiar la exportación de materias primas y principalmente las actividades extractivas de recursos no renovables, muy acorde a lo definido por (Berry 1999; Gudynas 2013, cit. en Burchardt, 2015) como *economías extractivas*, además de las dos clásicas determinantes vigentes a) explotación y aprovechamiento de la naturaleza, y b) dependencia de los precios de las materias primas en el mercado internacional (Galeano, cit. en Burchardt, 2015), y por otro lado a reproducir desde el descubrimiento de América mecanismos de acumulación de capital y limitados mecanismos de redistribución, generando como en todos los países de la región latinoamericana los índices más altos de desigualdad, y en el caso específico de Honduras, es el más desigual dentro de los desiguales. Lo anterior es soportado con evidencia empírica, y además podría ser discutido, extrapolado y contextualizado en base a estudios sobre desigualdad (vid.: Piketty², 2014) a nivel global, (cf.: Burchardt³, 2015) a nivel de Latinoamérica (cfr.: Peters⁴, 2014) basado en casos de estudio del sector educación de algunos países latinoamericanos, así como propuestas alternativas del contexto de América Latina (vid.: Peters, 2015).

En la revisión de literatura sobre los 'aprendizajes previos', hay autores que identifican problemas teóricos (ontología y epistemología) y empírico. Guo & Andersson (2006)

² Vease Piketty, Thomas (2014) Capital in the twenty-first century

³ Vease Burchardt, Hans-Jurgen (2015) Neoextractivismo y desarrollo: fortalezas y límites

⁴ Vease Peters, Stefan (2014) Educación, desigualdades y empleo: los límites de la expansión educativa

argumenta sobre la dimensión teórica, refiriéndose a las equivalencias de contextos, aduciendo que el *el principal problema es la errónea percepción epistemológica de la diferencia y el conocimiento, así como los fundamentos ontológicos del positivismo y el universalismo liberal que domina las practicas actuales de reconocimiento*. Luego Peters (2006)⁵ en la dimensión empírica, argumenta con evidencia una lucha discursiva en los procesos de reconocimiento de 'aprendizajes previos', mediante análisis lingüísticos y análisis crítico del discurso, fundamentándose en Fairclough, observa dos practicas asociadas a REAP; a) el uso de los resultados de aprendizaje y b) enfocado en los portafolios. Según el análisis introductorio de Andersson, Fejes & Sandberg (2013), en el campo de investigación del reconocimiento del aprendizaje previo, el discurso que se ha venido construyendo, originándose en los 1970s de una perspectiva humanista, a los 1980s una economicista, ha trascendido en la emergencia en la última década en un discurso mixto y/o doble. Además Andersson (2014)⁶ se refiere a la tensión de ambas perspectivas, con base en las contribuciones que aportan varios autores en este campo de estudio. Como se logra identificar en lo descrito en este párrafo, existe una necesidad en general, en el campo de los 'aprendizajes previos' declarada por los autores que según la literatura analizada, han contribuido más a dicho campo, el realizar análisis del discurso y sobre todo una deconstrucción que permita clarificar la combinación de perspectivas y/o doble discurso, en múltiples contextos y alimentado y complementado por otros posibles campos vinculados que posiblemente cuenten con mayor madurez interdisciplinaria, en sus componentes de fundamentación teórica, metodológica y empírica.

4. Necesidad del Estudio-Justificación

En el nivel mega (supranacional), el contexto de Latinoamérica y particularmente Honduras es vulnerable a la difusión de políticas externas y los discurso relacionados a agendas globales, los cuales, por un lado, no responden necesariamente a las necesidades auténticas de la sociedad, y por otro lado, no son conducidas a la perspectiva de DHS que ha sido asumida y posicionada por la UNAH en su actual y permanente proceso de reforma y transformación.

El actual modelo educativo teórico de la UNAH, propone una categoría de 'democrático emancipador' del 'aprendizaje a lo largo de toda la vida' y enuncia elementos hacia mayor inclusión, pero existen vacíos y/o no cuenta aún con los diferentes y diversos elementos y mecanismos (conceptuales, normativos,

⁵ Peters, H. (2006) 'Using critical discourse analysis to illuminate power and knowledge in the Recognition of Prior Learning', in P. Andersson and J. Harris (Eds.) *Re-theorising the Recognition of Prior Learning*, Leicester: NIACE.

⁶ Endword: Research into practices? Del tercer volumen de la trilogía que según Andersson (2014) representa el mayor esfuerzo para posicionar el REAP como un campo de estudio. Remarcando que *'- particularmente en este volumen – se pone en primer plano la relevancia y la relación entre la investigación y la práctica'*.

instrumentales, políticas, programas, proyectos, estrategias, presupuestarios, etc.) sistemáticos y óptimos que se requerirían para lograrlo en su implementación práctica, además quedan aún elementos que siguen vinculantes al modelo tradicional, es decir que se identifica aun un doble discurso que probablemente crea riesgos y problemas al modelo institucional y como referente para el sub-sistema de educación superior hondureño. Los conceptos teóricos aun no logran operacionalizarse en función de las necesidades del contexto de Honduras y los diferentes niveles estructurales y de concreción del modelo educativo; por ejemplo el concepto de inclusión educativa por los grupos vulnerables esta aun a nivel de acuerdo del consejo universitario, pero luego de 7 años aún no se han desarrollado las conceptualizaciones que se derive en estrategias y transversalización a todo el marco normativa, se hace referencia a que se adoptaría el concepto del Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo, el cual privilegia el modelo clínico de inclusión y está en proceso de reformas y debate para dar paso a un concepto más integral y un nuevo paradigma de inclusión.

A lo interno de la UNAH existe un programa Doctoral sobre el desarrollo humano sostenible, pero de acuerdo a análisis de contenido de una muestra de tesis sobre dicha temática, el nivel de madurez se encuentra en un nivel introductorio. De los constructos o dimensiones teóricas más determinantes para la implementación de dicho modelo educativo, entre estos la pedagogía y su desarrollo curricular y didáctico, no obstante de privilegiar lo emancipador democrático y el desarrollo humano sostenible, así como enfatizar dar un salto cualitativo al modelo tradicional excluyente, aun se identifican aspectos paradójicos, que por un lado promueve una pedagogía innovadora, flexible, etc., por otro lado se centra en lo disciplinar y en dejar la libertad para continuar con los diseños por asignatura, entre otros elementos propios de lo tradicional e histórico. Sumado a esto en la dimensión empírica, de acuerdo a las entrevistas, grupos focales y documentos, la realidad actual de la implementación de dicho modelo es insipiente y no significativa. No obstante de buenas intenciones y de acciones que no logran concretizar la propuesta de manera sistemática.

Sobre aspectos legales, la nueva ley fundamental vigente de educación de honduras, emitida en el 2012, integra los componentes formal, no formal e informal, y establece que el sub-sistema de educación superior tendrá que desarrollarse tomando en cuenta dichos componentes. La UNAH como rectora de dicho sub-sistema, a la fecha luego de transcurrir media década (casi 5 años) aún no cuenta con todos los mecanismos y/o elementos para implementar lo que manda la ley fundamental. Existen algunos elementos⁷, a) mediante Acuerdo No. CT-No. 314-A-207 se aprueba en la UNAH, la Política de Redes Educativas Regionales Universitarias de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, para la Gestión del Conocimiento con Calidad, Pertinencia y Equidad. Dicho acuerdo, entre otros aspectos, tiene como propósito 'contribuir a

⁷ Según informes técnicos de seguimiento de la Vicerrectoría Académica de la UNAH.

mejorar la pertinencia de la educación universitaria y a la equidad en el acceso de la población hondureña a la educación superior', así como también toma en cuenta los conceptos de conocimiento, autóctono (étnico), local, tácito, implícito. b) documento de modelo educativo de la UNAH, aprobado en el año 2008, c) diagnósticos de situación de grupos vulnerables, y de cohesión social, promovido y facilitado por el proyecto RIAIPE-alfa III con fondos de la Unión Europea d) acuerdos; el consejo universitario emitido en el año 2009 (CU-O-092-010-2009) y el 2014 (CU-O-092-010-2009), el cual busca desarrollar los componentes i) Sistema de mejora continua de la calidad y equidad de la admisión, ingreso, permanencia y egreso; ii) Sistema integrado información sobre Admisión, Ingreso, Permanencia y Egreso de los estudiantes; iii) Mejora de la calidad del sistema educativo nacional.

Para lograr la UNAH cumplir con su rol conferido por la constitución de la república de Honduras, y según el mandato de la ley fundamental de educación vigente, así como ya se menciona en los diferentes documentos del proceso de la cuarta reforma y transformación universitaria, requiere de estudios científicos que permitan identificar y analizar su proceso de gestión universitaria con un enfoque de mejora continua, orientado y conducido hacia una inclusión integral óptima del sub-sistema de educación superior, en los componentes formal, no formal e informal. Mediante un análisis crítico y propositivo del modelo educativo vigente, es necesario identificar y buscar mecanismos y elementos que permitan integrar las demandas de la sociedad en aprendizajes, experiencias, conocimientos y personas, en el desarrollo curricular, tanto en su dimensión pedagógica como didáctica.

Los liderazgos y diferentes actores claves que integran los niveles de concreción del modelo educativo de la UNAH, se supone que deberían priorizar su gestión universitaria tomando en cuenta el rol que juega la UNAH en la rectoría de la educación superior como un bien público. Es decir que requieren revisar con rigurosidad la significativa y abundante información sobre las diversas perspectivas de modelos educativos universitarios, esto quizás permitiría prepararse y conducirse hacia la posición que ha adoptado en su actual modelo "el desarrollo humano sostenible". Además de contextualizar su funcionamiento, tomando en cuenta las grandes tendencias, a todos los niveles, sobre las políticas y prácticas educativas a nivel del sistema educativo nacional, centroamericano e internacional. Es muy pertinente lo que algunos autores como (vid: Jakobi, 2009) basada en estudios empíricos argumentan sobre la difusión de políticas de la Unión europea y su influencia, directa e indirecta, en las agendas nacionales, tanto de los países que integran la comunidad europea, así como países de otras regiones y continentes.

Tradicionalmente y particularmente en las últimas décadas, se vienen implementando una serie de iniciativas y estrategias, que obedecen a estrategias y agendas de otros contextos (por ejemplo la Unión Europea), dichas iniciativas traducidas en programas y proyectos no necesariamente responden a las necesidades del contexto de

Latinoamérica y especialmente para efectos del presente estudio de Honduras. Los elementos del discurso implícito no han sido investigados con mucha intensidad desde investigadores del apodado "Sur". Algunos estudios independientes remarcan que los acuerdos de asociación bilateral (Europa-Centroamérica) responden más a aspectos de comercio, que de cooperación (cfr.: Morazán, 2008), sumado a esto las iniciativas han venido emprendiendo más con una actitud oportunista de aprovechar por parte de las universidades socias de Latinoamérica, pero sin una estrategia que por un lado se desarrollen capacidades, pero que también se impregnen los intereses y necesidades propias de la región, asumiendo las asimetrías y perspectivas de inclusión integral óptima. Quizás tenga implicancias, en limitantes y/o problemas para identificar hacia donde se conducen algunas iniciativas externas, que probablemente vienen disfrazadas de términos, que podrían asumirse pertinente, sin embargo los efectos o impactos podrían ser por un lado parciales, que buscan legitimar las reproducciones tradicionales del statu quo, y por otro lado no ser óptimos en términos de inclusión y justicia social.

Probablemente la inclusión óptima, el incremento del acceso y cobertura, la reducción de la exclusión y desigualdades del sub-sistema de educación superior, dependerá en gran medida de la perspectiva que privilegie el modelo educativo y el cuerpo de mecanismos y/o elementos que lo integren el discurso de políticas públicas de educación superior hondureño. Por lo tanto la UNAH como ente rector de dicho sub-sistema requiere de información original sobre modelos educativos que sean orientados y conducidos hacia una inclusión integral óptima. Además entender perspectivas, enfoques y modelos tradicionales, dominantes y alternativos, asumiendo que la posición que ha adoptado el modelo vigente de la UNAH es a privilegiar el Desarrollo Humano Sostenible.

5. Propósito y objetivos

La presente investigación se circunscribe al campo de estudio del 'reconocimiento de los aprendizajes previos', y como punto de partida de esta sección es importante destacar, que el diseño de investigación logra articular la coherencia interna, entre los propósitos, objetivos y preguntas de la investigación.

Analizar los mecanismos del entramado discursivo del 'aprendizaje previo' en el marco del 'aprendizaje a lo largo de toda la vida' (economía del conocimiento, sociedad del conocimiento) para contribuir a una inclusión integral óptima de la educación (superior) y aprendizaje formal, no formal, e informal (tácito, implícito, local, autóctono) en el modelo educativo de la UNAH.

El propósito y objetivo general, pasa por identificar los mecanismos y/o elementos que integran dicho entramado de discursos (conceptos, constructos, enfoques, perspectivas, modelos, debates, acuerdos, etcétera). Para luego construir el corpus y

sub-corpus y proceder a la deconstrucción del discurso en función de las preguntas de investigación formuladas, que permitan dar respuesta a como contribuir a una inclusión óptima del aprendizaje que pregona el modelo educativo vigente de la UNAH, conducente y orientado hacia justicia social redistributiva.

Los objetivos específicos fueron desagregados, derivados y construidos, para contribuir al propósito y objetivo general, a continuación se describe cada uno de ellos: i) identificación del estado del arte y/o situación del campo de estudio de los *‘aprendizajes previos’*, así como de enfoques, modelos y perspectivas sobre educación, y *‘aprendizaje a lo largo de toda la vida’* a todos los niveles; ii) Analizar el *‘aprendizaje a lo largo de toda la vida’* implícito en el modelo educativo de la UNAH, en base a modelos de análisis institucional (énfasis nivel meso); iii) contextualizar e identificar los elementos y/o mecanismos discursivos a todos los niveles de concreción del modelo educativo de la UNAH; iv) ampliar el análisis del discurso y complementar el análisis crítico de contenido; v) Contribuir a una política pública en la educación superior de Honduras.

6. Preguntas de la investigación

Con base en la necesidad del estudio, se identificó la pregunta general; *¿Cómo integrar el ‘aprendizaje previo’⁸, principalmente el aprendizaje informal y no formal, en el modelo educativo de la UNAH, para conducir a inclusión integral óptima con justicia social redistributiva?*

Para el abordaje de dicha pregunta general, se dieron dos momentos de análisis complementarios, desagregándose en dos sub-preguntas: a) En el análisis crítico de contenidos: ¿Cuáles han sido los constructos más utilizados a nivel teórico, metodológico y empírico en el campo del *‘reconocimiento de aprendizajes y experiencias previas’* (formales, no formales e informales)? b) En el análisis crítico del discurso: ¿Cómo deberían estar definidos y estructurados los mecanismos y/o elementos del discurso de una política de *‘aprendizaje a lo largo de toda la vida’* y *‘aprendizajes previos’*, para conducirse y orientarse a una inclusión integral óptima?

En la revisión de literatura se identificó lo siguientes: i) *“A nivel de Europa antes de llevarse a cabo Cofintea 2009⁹, el reconocimiento y la validación en especial de la educación no formal e informal es importante en la equidad, acceso y el mercado de trabajo. El aprendizaje informal es el más eficaz para muchos de los socialmente excluidos.”*; b) *“Peters (2006) utilizando conceptos de poder y conocimiento, desde Foucault y Fairclough y Chouliaraki. En el caso de Foucault utiliza los conceptos de*

⁸ Los *‘aprendizajes previos’* se utilizan de manera intercambiable en diferentes contextos (ver sección de conceptos y definiciones)

⁹ International Conference on Adult Education- Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos de la UNESCO (CONFINTEA VI) llevada a cabo en el Brasil en el año 2009.

‘discurso, poder/conocimiento, biopoder y tecnología del poder para explorar porque las prácticas del REAP no han tenido éxito en desafiar la hegemonía académica ó empoderar candidatos; c) *ibid* “postula que REAP está atrapado en un aprieto, y los candidatos en una "lucha discursiva"; d) Según (Wong 2014: 189) argumenta que el REAP, puede hacer una significativa contribución a la justicia social y la educación superior [...] privilegiando la perspectiva de ECDH.

En base lo antes expresado, a manera de hipótesis se planteó lo siguiente: *Para contribuir a reducir la desigualdad en la educación superior, probablemente se requiere articular de manera sistemática, mecanismos, prácticas y perspectivas inclusivas (multiniveles) que permitan redistribuir con justicia integral (social, política, económica, cultural, etc.) el acceso y el reconocimiento de experiencias y aprendizajes informales y no formales.*

Al responder las preguntas de investigación, se logró validar la hipótesis, para dar paso a la construcción de las tesis y la tesis de la tesis, las cuales son descritas en la siguiente sección.

7. Delimitaciones

Sobre *la metodología*, a pesar que en la propuesta inicial (expose) como punto de partida se contaba con un primer esbozo del diseño de la investigación, este obedecía más a una lógica deductiva, pero luego de cierto grado de implementación en las etapas intermedias del proceso de investigación, se logró un buen nivel de consolidación del diseño de la investigación, al hacer ajustes sobre todo en identificar que el análisis del discurso era clave para el proceso histórico del campo de estudio, además de no contarse con muchos estudios de deconstrucción, también justificaba su complementariedad al análisis de contenidos y sobre todo a los propósitos, objetivos y preguntas de investigación, el replantear un rediseño¹⁰ de la investigación fue un aspecto clave de orientación para continuar completando y mejorando los diferentes componentes del cuerpo de capítulos del presente documento de investigación doctoral. Sobre todo en los momentos iterativos que se construía y deconstruía, y que en algunos espacios se visualizaban rompecabezas en las diferentes secciones, para lo cual, el marco metodológico y las lógicas implícitas, así como la estructura, permitieron dar luz y encontrar respuesta a las preguntas de investigación planteadas, ajustadas y mejoradas.

Sobre los *principales resultados*, se identificó el estado de situación del campo de estudio, con la advertencia que es limitada a la muestra de documentos que fueron seleccionados para el análisis. En base esos resultados se logró hacer una medición del

¹⁰ Las discusiones durante la presentación, participación y retroalimentación en los diversos colloquios de las escuelas de Doctorado del Global Social Policies and Governance (GSPG), International Centre for Higher Education Research (INCHER-Kassel) y del International Center for Decent Work (ICDD) fueron estratégicas, claves y fundamentales.

probable nivel de maduración el cual dio elementos para diseñar estrategias en múltiples dimensiones, entre las cuales sobresale los futuros estudios que serán requeridos, tanto para la maduración de los campos de estudio vinculados, como del investigador de la presente investigación. Además se logró identificar los principales conceptos y constructos más utilizados en la comunidad científica del campo de estudio de los aprendizajes previos. En base a los cuales se definieron las categorías de análisis de contenido, para codificar luego los sub-corpus que integraban el corpus general del discurso y los respectivos mecanismos y elementos que lo conforman, diferenciando los que privilegian cada tipo de discurso (dominante y alternativo).

Sobre las principales *contribuciones*, no obstante que se relacionan a los párrafos anteriores, a) validar el análisis de contenido en el análisis de literatura, como una buena práctica para los campos de estudio vinculados a la presente tesis; b) proponer un lenguaje común para el marco teórico de análisis, mediante la construcción de categorías integradoras, fusionando enfoques modelos y perspectivas, con muy buena lógica de operacionalización y análisis de los discursos dominantes, alternativos y mixtos (dobles); c) proponer un nivel de concreción adicional al modelo educativo, para lograr una visión crítica más ampliada de la difusión de políticas globales y supranacionales, que responden más a intereses y agendas de los países del Norte; d) hibridación de diseños de investigación de análisis múltiples con enfoques mixtos (cuantitativos y cualitativos) con muy buenos niveles de validez, mediante saturación y triangulación, privilegiando lo cualitativo; e) sintetizando, en relación al contexto de Honduras, y específicamente el sub-sistema de educación superior, son principalmente la identificación y análisis de los mecanismos y/o elementos claves discursivos sobre políticas del aprendizaje a lo largo de la vida, para lograr una integración de experiencias y aprendizajes previos, principalmente los no formales e informales, para conducir el modelo educativo de la UNAH hacia una inclusión integral óptima con justicia social distributiva.

Sobre las limitaciones propiamente; a) las bases de datos históricas del acceso, inclusión y/o exclusión del sub-sistema de educación superior, son escasas y en algunas décadas no se cuenta con datos oficiales, únicamente hay datos de la última década, el no contar con datos completos afecta que los análisis sean robustos y que se pueda hacer algunas relaciones a los tipos de modelos educativos de ciertas épocas, marcar tendencias y sus efectos e impactos; b) las muestras y documentos seleccionados, además de ser un reducido número, no fueron seleccionados al azar (no probabilísticos), y ambos campos de estudio vinculados a la presente tesis, no se cuenta con meta análisis amplios, únicamente con algunas colecciones en libros y algunos artículos que realzaron algunas encuestas de ciertos periodos. c) sobre lo metodológico, el análisis del discurso cuenta con una diversidad de enfoques, en el actual estudio el énfasis fue una deconstrucción cualitativa, en estudios futuros se requiere desarrollar más con enfoque cuantitativo, entre otros instrumentos

lingüísticos. d) los datos de la dimensión empírica fue reducida, para contar con muestras más representativas se requerirá de su ampliación.

Sobre las *implicancias*, en relación a las futuras investigación se hace énfasis en continuar desarrollando acciones para lograr mayor maduración en los campos de estudio vinculados, con base en las limitaciones y necesidades identificadas en la presente investigación, y de esa manera ir retroalimentando los procesos de toma de decisiones en el sub-sector de la educación superior. En términos de estrategias orientadas a políticas públicas, se proponen diseñarlas en doble vía (de arriba hacia abajo y viceversa) para lograr complementariedad y mayor eficiencia, de los diferentes mecanismos que requieren los 'aprendizajes previos' al ser integrados en el modelo educativo de la UNAH. Además se hace énfasis en la convergencia de alianzas de los actores claves (públicos y privados) conducidos a una visión de país hacia la justicia social redistributiva. Desarrollar capacidad instalada sistemática en todo el sector de la educación superior, considerando todos los niveles en un marco de la 'educación y aprendizaje a lo largo de toda la vida'.

Sobre la pregunta general de investigación, sumado a lo brevemente expresado en los párrafos anteriores, integrar las experiencias y aprendizajes principalmente lo no formal e informal en el modelo educativo, requeriría de múltiples acciones en el corto, mediano y largo plazo. Con una gestión del conocimiento que pasa por articular todos los quehaceres universitarios y de la institucionalidad del sub-sistema de educación superior, en todos los niveles de multiniveles (mega, macro, meso y micro), los mecanismos y elementos discursivos (conceptos, constructos, legislación, políticas, normativa, acuerdos, memorándum, fondos, agendas, conferencias, congresos, debates, etcétera) para conducirse a una inclusión integral óptima con justicia social redistributiva, deben privilegiar lo *inmaterial humanista* como categoría, la cual es afín al campo de estudio y/o paradigma denominado 'enfoque de capacidades en desarrollo humano', al 'modelo democrático emancipador' y a la 'perspectiva crítica radical'.

Al validarse la hipótesis identificada, mediante el análisis desarrollado en la presente investigación doctoral, se construyó la siguiente tesis:

EL nuevo quehacer planteado en la cuarta reforma y transformación de la UNAH, la gestión del conocimiento, los componentes de la ley fundamental del sistema de educación superior hondureño vigente, así como los liderazgos como mayor impulsor de resultados e impactos, deben considerar la educación y aprendizaje a la largo y ancho de toda la vida, mediante mecanismos de reconocimiento de las experiencias y aprendizajes previos (formal, no formal e informal), incorporando e incluyendo estratégicamente a todos los involucrados y agentes claves, con mediaciones científicas multidimensional transdisciplinaria y la mediación tecnológica como imprescindible en dichas tareas, con categorías integradoras (enfoques, modelos y perspectivas) que

privilegien mecanismos y/o elementos discursivos orientados hacia lo inmaterial humanista, para lograr reducir la desigualdad histórica en la educación superior (del contexto hondureño) y además una inclusión integral óptima con justicia social redistributiva.

8. Delineando los capítulos

Esta investigación es un ejemplo de cómo se podría orientar o conducir un sub-sistema de educación superior hacia una inclusión óptima, asumiendo que los modelos educativos universitarios integran de manera sistemática mecanismos de políticas y prácticas que privilegian perspectivas de desarrollo humano (por ejemplo el paradigma de capacidades en desarrollo humano, entre otras propuestas paradigmáticas alternativas). El informe está integrado por 6 capítulos (ver matriz No.3).

El informe en términos generales, en su inicio tiene que ver con *el qué y para* que de la investigación, considerando aspectos teóricos y del estado de situación del campo de estudio de los 'aprendizajes previos', y del campo vinculado del 'desarrollo humano sostenible' el cual es privilegiado por el modelo educativo teórico de la UNAH, así como también el discurso del aprendizaje a lo largo de toda la vida, y otras propuestas teóricas relacionadas, para constituirse en una propuesta de marco teórico fundamentado para el análisis. En más detalle, se inicia con el capítulo uno, en el cual se realiza un análisis crítico de contenido, basado en la revisión de literatura que se relaciona al campo de estudio al cual se suscribe el presente proyecto de investigación, como ser los 'aprendizajes previos', y se vincula al objetivo específico de "Identificar y analizar el estado de situación de dicho campo de estudio a nivel internacional. Así como el objetivo de "Identificar y analizar las categorías de conceptos más determinantes. Se discuten y analizan los aspectos que consideran las preguntas relacionadas a fundamentación teórica, perspectivas de modelos de aprendizaje previo, metodologías de investigación más y menos desarrolladas, indicadores de calidad, categorías de análisis más y menos utilizadas, brechas de conocimiento y/o requieren de mayor estudio, así como las revistas científica más utilizadas en la muestra de documentos seleccionados para el análisis.

El capítulo dos, construye una propuesta que permite contar con categorías facilitadoras de un lenguaje común hacia un marco y/o sistema de análisis, el cual articula la educación y desarrollo, el aprendizaje a lo largo de toda la vida y el aprendizaje previo; para lo cual Integra y/o fusiona enfoques, modelos y perspectivas tanto dominantes como alternativas. Además se identifican y analizan modelos críticos institucionales de aprendizaje a lo largo de toda la vida (nivel Meso) que conducen o no hacia una inclusión integral óptima.

Seguidamente, el informe se centra en la contextualización del 'aprendizaje previo' y su vinculación con términos discursivos claves como ser la economía del conocimiento, sociedad del conocimiento, entre otros términos pertinente. Así como los mecanismos y elementos que componen el corpus general y los respectivos sub-corpus del discurso. Describiendo en más detalle, el capítulo tres considerando los diferentes niveles de concreción (macro, meso y micro) del modelo educativo de la UNAH y ampliando un nuevo nivel (mega), contextualiza e identifica los elementos y/o mecanismos discursivos del aprendizaje previo, vinculados al discurso del aprendizaje a lo largo de toda la vida, la economía y la sociedad del conocimiento, conducentes o no hacia una inclusión integral óptima.

Luego, el informe en general se asocia con el *cómo* de la investigación, considera la estrategia del proceso metodológico, la validación empírica del marco analítico basado en el caso del modelo educativo de la UNAH y además una discusión concluyente con aspectos relevantes para ser recomendados en futuras políticas públicas y prácticas inclusivas de educación superior en el contexto de Honduras. Es decir que comienza con el capítulo cuatro, el cual se enfoca en como mediante métodos mixtos (cuanti y cualitativos), y análisis múltiples (análisis crítico de contenidos y análisis crítico del discurso) se puede dar respuesta a las preguntas de investigación que se derivaron del objetivo general y específicos. Destaca la complementariedad entre los diferentes métodos utilizados durante el proceso, así como la dinámica constructivista -en base a criterios de pertinencia- que se fue generando durante todo el proceso de la investigación. Luego el capítulo cinco, describe la validación empírica de las categorías identificadas tanto en el análisis crítico de contenidos, como en el análisis crítico del discurso. En el caso del análisis crítico de contenidos, mediante codificación de los constructos o factores más determinantes para el campo de estudio (aprendizajes previos) se lograron identificar las frecuencias con mayor y menor grado de saturación. Para luego darse una complementariedad con un análisis crítico del discurso, mediante deconstrucción de los segmentos recuperados de varios sub-corpus del discurso. Finalmente el capítulo seis, desarrolla una discusión articulando de manera sistémica la lógica de los diferentes capítulos, para proponer algunos elementos y mecanismos de política pública de educación superior que podrían contribuir a orientar y/o conducir hacia una inclusión óptima, además de identificar futuros estudios en base a las limitaciones del presente estudio, en el marco de un modelo educativo que privilegie una inclusión integral óptima en el contexto de la educación superior hondureña y particularmente de la UNAH.

1. Analisis de contenido basado en la revisión de literatura sobre ‘aprendizaje previo’ y ‘Desarrollo Humano Sostenible’¹¹

1.1. Resumen introductorio

Este capítulo es un análisis de contenido basado en la validación del ‘aprendizaje previo’ a fin de que se puede integrar en el nuevo modelo educativo de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, UNAH. Asegurar una sólida base de conocimientos requiere la evaluación de lo logrado hasta ahora dentro de un campo de investigación, por lo que se convierte en crucial una revisión crítica de la literatura. Cuando un campo de estudio se encuentra en un proceso de su ascenso, como podría ser el caso del Reconocimiento de la Experiencia y Aprendizaje Previo-REAP, es posible que este proceso no ha sido tan estricto como otras investigaciones empíricas. Se plantearon preguntas de investigación orientadoras, sobre la estructura y fundamentación teórica tanto al campo del REAP, como a la vinculación con el campo del DHS. Entonces se requiere una mayor coherencia en las medidas de calidad en los aspectos de fiabilidad y validez de los argumentos y conclusiones, así como una mayor claridad y transparencia en la forma de realizar un proceso. El propósito de este capítulo es proporcionar una revisión crítica de la literatura sobre el REAP y el campo vinculado del DHS. La revisión de la literatura toma la forma de una síntesis cualitativa para la que se aplicó el análisis de contenido a una muestra de documentos obtenidos de las búsquedas en tres tipos de información: 1) sitios web oficiales de las instituciones claves, 2) bases de datos y bibliotecas vinculadas a la investigación científica, y 3) pares revistas claves con revisión por pares, vinculados temáticamente y la disponibilidad para la comparación internacional a través de cuatro sub-campos. Tras una evaluación descriptiva se identificó el cuerpo de la literatura, basado en categorías se aplicó un análisis de contenido con lógica deductiva. En general, se seleccionó una muestra de 31 documentos, se evaluaron los cuatro sub-campos de acuerdo a las siguientes categorías: 1) Tipo de documento, 2) Método de recolección de datos, 3) Método de análisis de datos y 4) Las medidas de calidad. El uso de la metodología de análisis de contenido en la revisión crítica de la literatura sobre la temática del “Reconocimiento de la Experiencia y Aprendizaje Previo” proporciona nueva información para el campo y es propuesta como una buena práctica, ya que promueve una mayor transparencia

¹¹ Este capítulo ya se hizo una publicación (en Ingles) en un libro* sobre el campo de estudio del REAP, en la cual se aclaraba que era parte de la investigación doctoral. Para efectos del documento de tesis, se ampliaron algunas secciones y se incluyeron nuevas sobre el campo de estudio del DHS.

*Arias, C. E. (2014). *VPL for more inclusive higher education in Honduras: Content analysis based on literature review on the Validation of Prior Learning (VPL)*. Linkages of VPL. In: *Ruud Duvekot, Dae Joong Kang & Jane Murray (Eds), Neaderland, Series VPL Biennale nr. 2*. Vught, the Netherlands: Inholland University AS & European Centre for Valuation of Prior Learning (ISBN 978-90-812549-2-2), Pp. 131–146.

entre la comunidad científica en este campo de estudio. Además se aplicó al campo de estudio del Desarrollo Humano Sostenible, el cual está directamente vinculado con una de las perspectivas, y que además es la que se privilegia en el modelo (teórico) educativo de la UNAH.

1.2. Antecedentes

Sobre la base de los indicadores de bajo acceso, baja cobertura y alta exclusión del sistema de educación terciaria en Honduras, se creó la política de gestión del conocimiento con calidad, pertinencia y equidad para un mayor acceso a la educación superior pública. Al proporcionar una perspectiva internacional comparada sobre 'Reconocimiento de la Experiencia y Aprendizaje Previo' este proyecto de investigación doctoral pretende hacer una contribución a esta política.

1.3. La revisión de literatura como parte del proceso de investigación (REAP y DHS)

Las siguientes etapas fueron desarrolladas durante el ciclo del proyecto; 1. Formulación y clarificación del tema de investigación, 2. Revisión crítica de la bibliografía, 3. Comprensión de la filosofía y enfoque, 4. Formular el diseño final de la investigación, 5. Negociar el acceso y abordar las cuestiones éticas, 6. Planificar la colección y coleccionar los datos, 7. Analizar los datos, 8. Escribir el reporte del proyecto y finalmente preparar la presentación. Las etapas anteriores según Seuring (2011) es un enfoque propuesto por varios autores como (Saunders et al, 2009; Tranfield et al, 2003; Fink, 2005; & Adolphus, 2009).

Las preguntas orientadoras a las cuales contribuye este capítulo son las siguientes incisos: a) ¿Cuál es la fundamentación teórica o teorías (conceptos/constructos) dominantes y emergentes?; b) ¿Cuáles son las perspectivas de modelos de aprendizaje previo más utilizados?; c) ¿Qué metodologías de investigación son las más y menos desarrolladas?; d) ¿Cuál es el nivel de desarrollo de los indicadores de calidad del campo de estudio?; e) ¿Qué categorías de análisis han sido las más y menos utilizadas en el campo de estudio? Y ¿Que autores y países han contribuido a su construcción y desarrollo?; f) ¿Cuál es el nivel de madurez en general del análisis de contenido de la literatura revisada sobre los aprendizajes previos (y del DHD)?; g) ¿Qué aspectos presentan mayores brechas de conocimiento y/o requieren de mayor estudio en el campo de los aprendizajes previos?; h) ¿Qué revistas científica cuentan con el mayor factor de impacto, en la muestra de documentos seleccionados para el análisis?; i) ¿Cuál es el nivel de maduración del campo de estudio de los aprendizajes previos y del campo vinculado del DHS (contexto hondureño), con base en las categorías de fundamentación teórica y estructurales?; j) ¿Qué hipótesis se podrían derivar del análisis de contenido de la información secundaria sobre 'aprendizaje previo' en contextos internacionales?

1.4. Metodología de revisión de literatura

Para lograr la etapa 2. Revisión crítica de la bibliografía, se utilizó el método cualitativo de análisis de contenidos, específicamente el modelo de proceso propuesto por (Mayring (2003), cit. en Seuring & Gold, 2011).

Importante hacer notar que durante el proceso del proyecto de investigación, se requirió constantemente retroalimentarse de la revisión de literatura, pero particularmente fue muy importante en las primeras etapas de la formulación y clarificación del tema de investigación, y también en las últimas etapas de re conceptualizar los hallazgos y la discusión.

El método propuesto por (Mayring, 2000; 2001; 2007), (Mayring (2003), cit. en Seuring & Gold, 2011) comprende los siguientes pasos:

- A. Recolección de material:
El material a ser colectado se define y delimita. Debería incluir tomar un vistazo de como el material ha surgido, además, se define la unidad de análisis.
- B. Análisis descriptivo:
Aspectos formales de los materiales son evaluados, ej. El número de publicaciones por año. Esta descripción constituye el fondo sobre el que se realiza el análisis teórico.
- C. Selección de categorías:
Dimensiones estructurales y categorías de análisis relacionados son seleccionadas, que han de aplicarse en la revisión de la literatura para estructurar el campo. Dimensiones estructurales constituyen los principales temas de análisis, que abarcan diversas categorías de análisis, por ejemplo, un año en un período de tiempo específico.
- D. Evaluación del material:
El material es analizado y ordenados de acuerdo a las dimensiones estructurales y categorías construidas. Esto debería permitir la identificación de las cuestiones pertinentes y la interpretación de los resultados.

1.5. Aplicación y procedimientos del análisis de contenidos

El método se aplicó a dos cuerpos de literatura: a) el *primero* lo integraron documentos del campo de estudio de los '*Reconocimiento de Experiencia y Aprendizajes Previos*'; b) el *segundo* lo conformaron documentos claves (tesis) del campo del '*Desarrollo Humano Sostenible*', construido en el contexto de Honduras (valoraciones desde el Sur). Se siguió un proceso dinámico y sistemático de revisión de literatura de los cuatro pasos (antes descritos) derivado de (Mayring (2003), cit. en Seuring & Gold, 2011).

1.5.1. Recolección de material

1.5.1.1. Cuerpo de literatura del campo de estudio de los '*Reconocimiento de Experiencia y Aprendizajes Previos*'-REAP.

En el caso del cuerpo de literatura de este campo de estudio, como se mencionó anteriormente, la muestra incluyó la literatura obtenida de tres fuentes: la *primera fuente* considero los sitios web oficiales de las principales organizaciones, instituciones, identificando los documentos pertinentes de las instituciones y organizaciones que han influido en la aparición de la temática, tales como la Unión Europea (UE), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), entre otros. Esto abarcó el período de 60 años entre 1960 y 2012.

La *segunda fuente* incluye bases de datos y servicios bibliotecarios relacionadas con la investigación científica y que han contribuido a la aparición del tema. Se consideraron los documentos que abarcan 22 años desde 1990 hasta el 2012.

La *tercera fuente* contenía las bases de datos y servicios bibliotecarios, relacionados con revistas revisadas por pares científicos claves y relevantes, que proporcionan perspectivas comparativas internacionales durante un período de 20 años entre 1990-2012. De acuerdo con Seuring (2011) Los artículos de revistas científicas revisadas por pares representan el principal modo de comunicación entre los investigadores. Sin embargo el autor, de esta investigación doctoral, considera que si bien se tomarían como una de las principales fuentes para el análisis, no son necesariamente la única fuente. La razón fundamental para centrarse en estas tres fuentes, es el valor que aportan a la consecución de uno de los propósitos del proyecto de investigación: ayudar a construir puentes de comunicación y análisis entre los distintos actores involucrados en la temática. Si se considerara únicamente información de artículos científicos, se estaría excluyendo (probablemente) otros actores que juegan un rol importante en el surgimiento del campo de estudio y que influyen en colocar en la agenda del debate dicho tema.

Para compilar los documentos de la *primera fuente* (sub-muestra), se consideró información de bases datos de sitios web de redes, programas y proyectos relacionados con las principales instituciones y con el surgimiento del tema de investigación; se incluyen la UNESCO (UIL, UNEVOC), la OCDE, NALL, la OIT, la UE (CEDEFOP), MNC, entre otros. Se realizó una búsqueda en el nivel general de los sitios web, así como los motores de búsqueda internos, sobre la base de las siguientes palabras claves "reconocimiento", "validación", "Acreditación", "aprendizaje permanente", "aprendizaje a lo largo de la vida" y "aprendizajes previos" (en español e inglés), encontrado en títulos, palabras clave y resúmenes de los trabajos.

En la *segunda fuente* (sub-muestra) de información, se siguió el mismo procedimiento anterior en bases de datos y servicios de librería, usando las mismas palabras claves, pero teniendo como criterio de selección del artículo, la vinculación y relación directa a la temática y propósito de la investigación, y no necesariamente los más citados. Las principales bases de datos en aprendizaje a lo largo de la vida (lifelong learning) en esta sub-muestra son los siguientes: Google Scholar, ProQuest, Academic OneFile, Academic Search, African Urban and Regional Science Index, Bibliography of Asian Studies, British Education Index, Current Abstracts, Educational Research Abstracts Online (ERA), Educational Technology Abstracts, ERIC System Database, International Bibliography of Book Reviews (IBR), International Bibliography of Periodical Literature (IBZ), International Bibliography of the Social Sciences (IBSS), JSTOR, Multicultural Education Abstracts, Research into Higher Education Abstracts, SCLImago, Sociology of Education Abstracts.

Para compilar la *tercera fuente* (sub-muestra) de información (artículos), se realizó una primera búsqueda de literatura, basada en las mismas palabras claves que se utilizaron en las fuentes de información antes descritas, para ser encontrado en títulos, palabras claves y/ resúmenes de los artículos más citados. La búsqueda a través de palabras claves se realizó en la mayoría de base de datos y servicios de librería: Elsevier (www.sciencedirect.com), Emerald (www.emeraldinsight.com), Springer (www.springerlink.com), Wiley (www.wiley.com), Ebsco (www.ebsco.com), Scopus (www.scopus.com), Metapress (www.metapress.com), Subito (www.subito-doc.de). Los artículos más exitosos con el mayor número de citas fueron de forma inductiva atribuidos a los sub-campos de RPL (por sus siglas en Inglés).

3.428 documentos se identificaron de las tres fuentes de recopilación de datos, que se convirtió en la entrada para el siguiente paso en el análisis de contenido.

1.5.1.2. Cuerpo de literatura del campo de estudio del Desarrollo Humano Sostenible- DHS.

Se consideró una muestra intencional por conveniencia del listado de documentos de tesis disponibles electrónicamente en el programa doctoral en Ciencias Sociales con orientación en gestión del desarrollo. En un periodo comprendido en los últimos 10 años. El criterio común para incluir los documentos en el análisis, es que estuvieran orientados, por un lado al Desarrollo Sostenible y por otro lado a la evaluación crítica del campo de estudio; la mayoría de las tesis han sido análisis desde diferentes disciplinas y temas hacia una vinculación, construcción y aporte al concepto de DHS.

Se realizó una búsqueda en las principales páginas web, tanto del Doctorado en Ciencias Sociales como en las páginas oficiales de la UNAH. Los documentos de tesis seleccionados fueron los más pertinentes a los propósitos de la investigación y a las preguntas orientadoras de análisis de contenidos.

Se lograron identificar 22 documentos en las fuentes de recolección de información, pero al aplicar los criterios de inclusión específicos a los propósitos y objetivos de la investigación y además de no contar con facilidades de acceso a los documentos de tesis, se determinó una muestra final intencional por conveniencia de 7 documentos (representando el 30% del total de documentos identificados) de tesis de los cuales seis (6) fueron obtenidos de la página web del Doctorado y una (1) por referencia cruzada de un estudio de tesis doctoral de la Universidad de Iowa; sobre liderazgo internacional en Universidades Centroamericanas. Dicha muestra final fue el insumo para realizar el siguiente paso del análisis de contenidos.

1.5.2. Análisis descriptivo:

Sobre REAP

De los 3,428 trabajos identificados, fue posible identificar una distribución de los documentos a través de los años (véase la Figura 1 y 2). Esto revela un aumento de la producción de documentos después de 1990, lo cual es consistente con la aparición de la edición internacional REAP (RPL, por sus siglas en Inglés) y coincide con los estudios y análisis de autores como (cf.: Harris 2006, 2011; Stenlund, 2011). Este hallazgo apoya la idea de que hay un valor en considerar para el análisis teórico, artículos científicos y estudios de casos distribuidos entre 1990 y 2012.

Sobre DHS

El universo de documentos identificados se logró distribuir a través de los años, durante el periodo 1998-2013 (ver gráfico 1). El cual permite visualizar que la mayor cantidad documentos seleccionados se distribuyen en aproximadamente las últimas dos décadas, considerando que la creación del programa doctoral fue en 1996 y las primeras tesis fueron presentadas en 1998. A partir de dicho universo de documentos, se logró obtener una muestra de 6 documentos.

1.5.3. Selección de categorías

Aplicadas a REAP -Con el fin de facilitar la organización inicial, se adoptó un enfoque deductivo, el cual fue estructurado de acuerdo con los siguientes sub-campos que surgieron de la revisión de la literatura:

- Sub-campo 1: Revisión general de REAP
- Sub-campo 2: Investigación empírica en REAP
- Sub-campo 3: Metodologías en REAP
- Sub-campo 4: Políticas en REAP
- Sub-campo 5: Marco de cualificaciones y sistemas de acreditación en REAP
- Sub-campo 6: Casos específicos en REAP
- Sub-campo 6.1: Educación Técnica Profesional en REAP
- Sub-campo 6.2: Educación superior en REAP

Para cada sub-campo, el criterio para su inclusión en la muestra de documentos, fue que al menos dos frecuencias dentro de esa sub-campo habían sido publicadas durante el periodo de tiempo considerado para la investigación (1990-2012). De los 3.428 trabajos fueron seleccionados y clasificados 499 documentos. Detalles de la distribución de sub-campo están disponibles en la tabla 3 y la Figura 3. (ver en anexos).

Después de este proceso, se introdujo un procedimiento inductivo para clasificar los 499 documentos. Además, de acuerdo con tres criterios: a) Una mayor relevancia al tema de investigación; b) Enlace directo a los fines del proyecto de investigación doctoral; c) Perspectivas internacionales sobre el reconocimiento informal del campo de los conocimientos adquiridos en el aprendizaje y la experiencia previa. El uso de esta rúbrica, permitió identificar 31 documentos claves para el análisis.

Aplicadas a DHS

A partir de haber completado los dos pasos anteriores, se aplicaron las mismas categorías seleccionadas y utilizadas por Gold, S. (2011), las cuales fueron utilizadas también en el campo de estudio del REAP, específicamente en el material seleccionado para evaluación (ver siguiente sección). En el caso del DHS, se amplió con más categorías con una integración y combinación de las categorías de Lowe & Gardner (2000); Gardner, Lowe, Moss, Mahoney, & Cogliser (2010), dichas categorías se estructuraron de acuerdo a las necesidades de la revisión de literatura del proyecto de investigación doctoral y vinculadas a las preguntas orientadoras (para mayores detalles ver en anexos Tabla 4 y 5).

1.5.4. Evaluación del material

Campo de estudio del REAP

De los 31 documentos seleccionados en los pasos anteriores, se realizó un nuevo ajuste e integración de sub-campos (Tabla 6) se llevaron a cabo con el fin de facilitar el análisis. Teniendo en cuenta que la metodología de análisis de contenido se ajusta de acuerdo a la relevancia del análisis surgen las categorías, se trataba de un proceso iterativo de construcción (Seuring y Gold, 2011), que combina los enfoques deductivos e inductivos. El enfoque deductivo reveló categorías antes del análisis y el enfoque inductivo permiten categorías que se derivan de la materia para ser considerado para los pasos siguientes.

Después de completar los tres pasos anteriores, el autor aplicó un enfoque similar al adoptado por (Seuring y Gold, 2011), ver en anexos Tablas 3 del campo del DHS, en las cuales se indica con asterisco, las categorías que también fueron utilizadas en el campo del REAP.

Campo de estudio del DHS

El tema del DHS, es relativamente nuevo en el contexto de Honduras, y particularmente el programa Doctoral es igualmente reciente, contando con un poco más de una década de existencia. De un listado de 22 tesis identificadas al momento de hacer la búsqueda en la página oficial del programa¹², existía acceso y disponibilidad de 8 (desde 2006 al 2011) y de esas 8 se seleccionaron 6 tesis para ser analizadas a profundidad, y además se seleccionó una tesis adicional sobre el tema de liderazgo internacional en Universidades del área Centroamericana, realizada en el marco de un programa doctoral de la Universidad de Iowa. Probablemente existe también una mayor cantidad de proyectos de investigación doctoral culminados, y que fueron realizados entre el 2009 al 2015, pero que aún no se encontraban accesibles y disponibles al público con propósitos de análisis críticos.

Se procedió a la evaluación de la muestras de tesis (ver en anexos Gráfico 1 y 2), aplicando las categorías que fueron descritas en los pasos anteriores.

1.6. Evaluación y discusión de los hallazgos

1.6.1. Sobre REAP

A continuación se describen las categorías que fueron aplicadas al cuerpo de literatura seleccionada en cada uno de los sub-campos, y vinculados a las preguntas de investigación orientadoras, descritas en secciones anteriores de este capítulo.

Tipo y propósito del documento

En la Tabla 7 y 8 (ver en anexos), los 31 trabajos seleccionados para el análisis, se presentan en cada uno de los sub-campos, junto a sus autores y al tema, objetivo y/o propósito principal. Se da respuesta a varios incisos; a) ¿Cuáles han sido los temas principales y propósitos de los documentos (tesis analizadas)?

En la Tabla 9 (ver en anexos), se describe la fundamentación teórica del campo del 'aprendizaje previo', de acuerdo al análisis realizado por (vid.: Anderson, et al., 2013) caracterizan e identifican diferentes premisas epistemológicas que pueden ser delineadas y algunos de los académicos que han contribuido a cada una de ellas.

Método de recolección de datos

En la Tabla 10 (ver en anexos), se evalúa el método de recogida de datos e indica el número de documentos revisados, se describe el nombre de las revistas científicas citadas, así como el período de tiempo cubierto. Se da respuesta a las preguntas; ¿Qué metodologías de recolección de datos se identificaron en la muestra de documentos en el campo del aprendizaje previo?; h) ¿Qué revistas científica cuentan con el mayor factor de impacto, en la muestra de documentos seleccionados para el análisis?;

¹² <https://doctoradogd.unah.edu.hn/publicaciones/> consultada 10.Julio.2013.

Sólo seis documentos mencionan explícitamente el '*método de recogida de datos*'. Entre estos, se tiene en cuenta los criterios de '*elementos de la recolección no formales*' en combinación con '*referencias cruzadas para las publicaciones más relevantes*' y sólo dos documentos mencionan los criterios '*investigación con palabras claves en bases de datos y servicios de biblioteca*' y '*solicitud de información de colegas académicos*'. En la búsqueda de evidencia implícita de criterios entre las fuentes, se encontró que la mayoría utiliza una combinación de criterios, pero los criterios que parecen funcionar bien en los procesos deductivos incluye el estándar '*referencias cruzadas para las publicaciones más relevantes*' y '*solicitud de información de colegas académicos*'. Este es también el caso en tres de los documentos para el criterio '*Investigación limitada a ciertas revistas*'.

En cuanto a las categorías '*Número de documentos revisados*' y '*Nombre de las revistas citadas*' sólo cuatro documentos mencionan esto, de los cuales sólo dos usan el criterio '*Periodo cubierto*' de una manera estructurada. Esto significa que 27 documentos no mencionan explícitamente los documentos que fueron revisados o las revistas científicas citadas. Sin embargo, los tipos y los nombres de las revistas podrían ser identificados en la lista de referencias de cada documento.

Sobre el '*número de documentos revisados*' se realizó una estadística (por referencia cruzada) verificando en la lista de referencias de cada documento, y cabe destacar que se identificaron más de 64 casos de estudio vinculados a la muestra de 31 documentos, distribuidos en los 4 sub-campos; para el sub-campo REAP en general se identificaron 16 casos; para el sub-campo de políticas y marco de cualificaciones 5 casos; el sub-campo REAP en la educación superior 39 casos; y el sub-campo metodologías en REAP 4 casos de estudio, para mayores detalles ver en anexos Tablas 11, 12, 13, 14 y, el Gráfico 3, 4 y 5; los cuales describe el número de casos vinculado a las revistas científicas.

Revistas más citadas por los documentos analizados del campo del REAP

Esta sub-sección da respuesta a la pregunta del inciso h) ¿Qué revistas científica cuentan con el mayor factor de impacto, en la muestra de documentos seleccionados para el análisis?

Según los resultados mostrados en las Tablas 15 y 16 y Grafico 5 (ver en anexos), las 5 revista que cuentan con mayor número de citaciones durante un ciclo de 20 años (1990-2010), en los 31 documentos que fueron seleccionados como muestra del campo del REAP, para realizar el análisis, corresponden al siguiente orden descendente: el primer puesto lo ocupa '*Studies in the Education of Adults*', seguido por la segunda posición la revista '*Assessment and Evaluation in Higher Education*', luego en tercera posición '*Studies in Continuing Education*', continuando en cuarto lugar '*South African Journal of Higher Education*', y en quinto puesto '*European Journal*

of Education`. Se hizo el cálculo de las 122 revistas que fueron citadas por todo el cuerpo de literatura (muestra) que se analizó, así como las 327 citas identificadas.

El peso de citación que se calculó, fue realizado en 2 formas, la primera con base al número de citaciones de cada revista, dividido entre el número total de citas, lo cual nos daba el % que representaba la revista. La segunda forma, se siguió la fórmula del reporte de factor de impacto de revistas utilizado por Thomson Reuters, pero en el caso particular del estudio se usó un periodo de 20 años. También se verificó en el reporte de citación de revistas del 2010 realizado para un periodo de 2 años, vinculado a educación superior y se encontró que únicamente coinciden 2 de revistas del grupo de 122 antes mencionado. Las cuales corresponde a 1) la revista *‘Studies in Higher Education’* con un factor de impacto de 0.922, con una clasificación (ranking) 65/184. Luego la 2) la *‘European Journal of Educación’* con un factor de impacto de 0.194/ISI y con una clasificación (ranking) del año 2010 de 154/177.

De lo descrito en los párrafos anteriores, llama la atención por un lado, que las revistas de *‘educación de adultos’* tienen un mayor impacto y/o influencia en el campo de estudio, y no necesariamente del *‘aprendizaje a lo largo de toda la vida’*, luego que al comparar los indicadores de factor de impacto, tanto del valor calculado específicamente para la muestra de documentos del presente estudio, versus los cálculos de los reportes para revistas más influyentes en la educación superior (según reporte preparado por el INCHER¹³) únicamente 2 revistas coinciden *‘European Journal of Education’* y *‘Studies in Higher Education’*. No se identifica ninguna relacionada específicamente al campo de estudio de *‘aprendizaje a la largo de la vida’* y/o *‘educación continua’*, son más revistas que se vinculan de manera general. Si lo cruzamos con análisis realizado por (cf.: Fejes & Nicoll, 2013) argumentando e identificando 4 revistas con dominancia en el contexto internacional, en el campo de la educación y aprendizaje de adultos, dichas revistas son las siguientes: *‘Adult Education Quartile’* (AEQ-USA); la *‘European Journal for Research on the Education and Learning of Adults’* (RELA-Europe); *‘Studies in Continuing Education’* (SCE-Australia); and *‘Studies in the Education of Adults’* (SEA-UK). Es importante mencionar que todas las revistas coinciden con las revistas identificadas en la muestra de documentos que se analizaron en el presente estudio.

En el caso de las citaciones y documentos del presente estudio:

Factor de impacto= No. de citaciones para todos los artículos publicados en 2 años / No. de veces que el articulos a sido citado

¹³ INCHER-Kassel, International Centre for Higher Education Research Kassel, *‘Overview for relevant HE-Journals and availability in databases’*, asado las siguientes fuentes: European Reference Index for the Humanities (ERIH) 2011 y, la base de datos (AH) revisada el 27.02.2012.

La definición de factor de impacto, según Thomson an reuters, es el numero promedio de citas que un artículo recibe en una revista. Es un indicador aproximado de como una revista es influenciada en comparación con otras revistas en el mismo campo. No es un indicador absoluto de la calidad de una revista. Para acceder al reporte de factor de impacto de revistas y bases de datos (JCR, por sus siglas en Inglés) comenzar en la página de inicio¹⁴.

La Tabla 17 y Grafico 6 (ver en anexos), muestra la descripción de los contextos de país, en donde fueron desarrollados los documentos (muestra) que se utilizaron para realizar el análisis. En orden descendente las 5 primeras posiciones, la primera la ocupa Sur-Africa, luego le sigue Canada, seguido por Reino Unido, luego Suecia y en la quinta posición Australia.

Métodos de análisis de datos

La Tabla 18 (ver en anexos), presenta el método de análisis de datos (tipo de análisis de datos, el análisis descriptivo y categorías analíticas para el análisis de contenido y las medidas de calidad). Se da respuesta a las preguntas de investigación incisos; d) ¿Cuál es el nivel de desarrollo de los indicadores de calidad del campo de estudio?; e) ¿Qué categorías de análisis han sido las más y menos utilizadas en el campo de estudio? Y ¿Que autores y países han contribuido a su construcción y desarrollo?

Para la categoría *‘métodos de análisis de datos’* los 31 documentos en los diferentes sub-campos, tienen por lo menos *‘elementos inherentes de análisis de contenido, pero no se describen explícitamente la investigación de procedimiento’*, lo que significa que en ninguno de los documentos revisados se aplicó el método de análisis de contenido con todos sus elementos, y por lo tanto no se nombran de manera explícita. Esto indica que existe una oportunidad potencial para el campo de estudio del REAP, para poner en práctica todos los elementos de manera más sistemática y completa; es decir, para desarrollar una categoría de *‘aplicación de análisis de contenido denominándose explícitamente el nombre de método’*.

Mientras que la mayor parte de los documentos mencionan las *‘categorías analíticas para el análisis de contenido’* (29 trabajos), tres de los documentos ni siquiera describen categorías analíticas, ni mencionan el *‘tipo de análisis de datos’*. En total, siete documentos no mencionan el tipo de análisis realizado, pero la mayoría de los 31 documentos no describen explícitamente el proceso de investigación, para identificar los diferentes pasos para la verificación.

De los 31 documentos, 28 utilizaron una forma inductiva o deductiva para estructurar las categorías que se han utilizado para la revisión de la literatura.

¹⁴ <http://ebling.library.wisc.edu/> o http://ipsience.thomsonreuters.com/product/journal-citation-reports/?utm_source=false&utm_medium=false&utm_campaign=false

En cuanto a la categoría '*Análisis descriptivo*' – específicamente en '*distribución en el período de tiempo*' - sólo dos documentos presentaron criterios explícitos y estructurados, nueve (9) de los documentos revisados presentaron criterios en una forma implícita, mientras que (16 documentos) no muestran los criterios de análisis descriptivos. El número de documentos que no tienen esta información básica, como parte del análisis es significativa.

El proceso de revisión de los 31 documentos reveló además que dentro de la categoría '*medidas de calidad*', quince documentos no se refieren a los criterios de calidad. Igualmente, entre los dieciséis documentos que se pueden caracterizar de acuerdo con los criterios de '*objetividad y transparencia*', ocho incluyeron el criterio de la '*validez*' y cinco de esos documentos también incluyen el criterio de la '*fiabilidad*'. Por otra parte, cabe señalar que sólo uno de los documentos incluye también el criterio de '*mediciones de fiabilidad entre los calificadores*', mientras que ninguno menciona el criterio de '*acuerdo entre los evaluadores por la alineación discursiva de interpretaciones*'.

1.6.2. Sobre DHS

Tipología y propósito del documento

En base a las preguntas orientadoras iniciales, se desarrollaron las respectivas evaluaciones a las categorías incluidas en el análisis de contenidos: sobre los temas principales y propósitos de los documentos, se da respuesta a varios incisos; a) ¿Cuáles han sido los temas principales y propósitos de los documentos (tesis analizadas)?

A nivel general en la Tabla 19 (ver en anexos), se pueden observar los siete (7) documentos seleccionados para el análisis, con sus respectivos autores, así como el tipo de documento, el principal tema, propósito u objetivo de investigación vinculado a la temática de la investigación, y en la última columna hace ver si o no cada documento hace referencia a su fundamentación teórica.

A lo interno de cada categoría y sub categoría, se complementa la descripción con tablas y gráficos en algunos casos, en la Tabla 20 (ver en anexos), de forma general se puede evaluar que la mayoría de los documentos son de tipo empírico, seguido por el profesional, luego el teórico y finalmente el metodológico, es decir que este cuerpo de literatura por un lado hay un relativo balance entre los teórico y empírico, pero por otro lado, en lo metodológico es significativamente reducido en relación a los demás tipos, también es bajo el caso del tipo teórico. Cabe mencionar que dos (2) de los documentos son de dos o más tipos (teórico-empírico-y/o profesional).

Internamente todos los documentos de la muestra definen claramente el tema principal, y en la mayoría de los casos se refieren a contribuir al concepto del Desarrollo Humano Sostenible desde diferentes temas o disciplinas; como por ejemplo; O'neill (2009) en su investigación hace una contribución con el tema "Percepciones de la

pobreza y el bienestar subjetivo en el sur de Honduras: Aportes desde abajo para una sociedad más justa “, y es un documento que desarrolla todas las categorías de tipos de documento como ser; metodológica, teórica, empírica, y profesional. Por otro lado *“El hallazgo central de la tesis es: los enfoques clásicos del desarrollo no han logrado mejorar la vida de los pobres y el Estado Hondureño ha fracasado en su obligación de garantizar el derecho al desarrollo para sus ciudadanos. La gente pobre organizada en sus comunidades es consciente de los problemas de la vida cotidiana y sabe cómo resolverlos. Lo que hace falta es dar más voz a la gente en el establecimiento de las prioridades de desarrollo y permitir a las personas viviendo en situación de pobreza de sentarse a la mesa donde se toman las decisiones sobre la asignación de recursos públicos. La combinación de escuchar a quienes están en situación de pobreza y obrar de acuerdo a un modelo basado en derechos puede ser la innovación que conlleva a nuevas formas de resolver antiguos problemas. Si las intervenciones de arriba abajo han fracasado debemos intentar los de abajo hacia arriba.”*

Luego, hay autores que desarrollan algunos elementos relacionados a tres tipos de categorías; en el caso de Hernández (2011) y Malta (2006), específicamente desarrollan tipología sobre lo teórico, empírico y profesional, con los siguientes temas “La Descentralización Educativa en Honduras Una Realidad o una Utopía” y “Consecuencias de la Economía de la Pobreza”. Seguido por la tesis de Curbelo (2013) con el título “Las perspectivas de los administradores de la universidad hacia el liderazgo internacional, estudios en el extranjero, y los acuerdos de cooperación de las universidades públicas y privadas de Centroamérica”, Luego, Zerón (2006) con el tema “La micro y pequeña empresa gestionada desde el desarrollo humano sostenible” con un documento de tipo mixto, es decir tanto teórico como empírico. En el caso de Núñez (2011) con el tema “El rol de las Universidades en el desarrollo rural sostenible en Honduras” desarrolla un tema de tipo empírico y profesional. Finalmente la tesis de La Banca (2008) se enfoca en un tipo de documento enfocado en lo metodológico, con el tema Metodología para el fomento de micro y pequeñas industrias en el ámbito local: Los Grupos de Eficiencia Colectiva como una propuesta integradora de saberes para el desarrollo.

Un elemento importante de destacar es que ninguna de las tesis realizó un análisis de contenido en la revisión de literatura que explícitamente delimitara los tiempos en los cuales se enmarcaba el estado del arte de su temática de investigación, disciplina y/o campo de estudio y la mediación con el Desarrollo Humano Sostenible. Implícitamente se pueden identificar algunos elementos, pero no de forma sistemática con categorías y criterios claramente definidos. Otro elemento a destacar de pertinencia a la investigación, es que todas las temáticas y documentos, internamente reconocen la educación y formación a través de conocimientos y saberes como significativamente importante para impulsar la gestión del DHS.

En el Grafico 7, se describe sobre los propósitos de los documento; en general hay un relativo balance de los documentos de tesis que fueron analizados, no obstante en la

mayoría se refieren a una `extensión vinculando las teorías existentes` (dentro de su cuerpo interno de literatura), seguido por la categoría de `contradecir las teorías actuales`, luego con igual número para las categorías de pretender proponer el desarrollo de nueva teoría (DNT) y resumir y revisar la teoría existente (RTE).

Fundamentación teórica; Disciplina, paradigma y sectores

En esta sección se da respuesta a las siguientes preguntas orientadoras (insumo); a) ¿Cuál es la fundamentación teórica o teorías dominantes y emergentes del campo de estudio (Paradigma) del Desarrollo Humano Sostenible?;

La fundamentación teórica o teoría dominante del campo de estudio del Desarrollo Humano Sostenible, según O'neill (2009) "*las teorías del desarrollo a lo largo del Siglo Veinte fueron dominadas desde la economía donde prevaleció la primacía de acumulación de capital como si el desarrollo fuese solamente el desarrollo económico*". La búsqueda del desarrollo por parte de los teóricos se convertía en un reto de identificar las externalidades positivas para asegurar el progreso y la modernización. La primera de estas externalidades fue los recursos naturales, después se centró en la acumulación de capital para el crecimiento buscando etapas, empujones y despegues para asegurar este crecimiento en los países pobres. Todo esto coordinado y facilitado por el Estado como agente principal de cambio y administrador del capital físico". Pero al igual que otros autores como Malta (2006) coinciden que la económica a dominado, pero hace una crítica más haya declarando lo siguiente; "Definitivamente la economía Instrumental (con Estado pequeño como condición) no trata el bien común como "Bienestar Social" [...] la economía instrumental que es sin ética de desarrollo aumenta la brecha entre interés privado y colectivo (entre concentración de riqueza y pobreza), A partir de las vinificaciones teóricas y prácticas, a la economía le corresponde una tarea superior Economía- Producir lo máximo a fin de incluirnos a todos en el usufructo de los bienes, Incluirnos no es arrebatar las empresas. Confiscar, expropiar; Esto es posible solamente con una política económica Innovadora que nazca y se nutra en la concepción de una economía para la vida, No obstante, es imprescindible tomar la siguiente advertencia ; La racionalidad económica que parte del bien común y no de los intereses privados, requiere una intervención que todavía no implica la abolición del sistema de mercado."

Todos los documentos analizados tanto desde la propia disciplina, como de otras disciplinas y temáticas, coinciden y saturan describiendo y argumentando que desde la *economía* como disciplina se ha dominado el campo interdisciplinario del desarrollo. Así como también desde ciertos paradigmas que han predominado lo cuantitativo y lo objetivo. Dándole poca relevancia a lo cualitativo y subjetivo. Así como también desde diferentes lógicas prevaleciendo lo deductivo y desde una toma de decisiones desde arriba hacia abajo con bajos niveles de participación de los pobres como actores y sujetos claves.

A continuación se aborda la pregunta ¿Desde qué disciplinas, paradigmas y sectores se han abordado las investigaciones en campo de estudio del Desarrollo Humano Sostenible?

En general en la Tabla 21 (ver en anexos) se puede observar que la mayoría de los documentos, hacen referencia a la disciplina desde la cual se aborda la investigación, y únicamente la tesis de (Núñez, 2011) explícitamente no lo describe o no lo especifica. En el caso de la tesis de (O’neill, 2009), usando los argumentos de Ignacio Martin Baro; para un nuevo aporte al campo de desarrollo desde la Psicología. En el caso de (Hernández, 2011), hace su análisis del campo de estudio de la descentralización educativa desde la gestión, los aspectos financieros y la participación comunitaria deja ver cómo ha operado la desconcentración. Luego, (La Banca, 2008) y (Zerón, 2006) desarrollan sus tesis desde la gestión estratégica. Pero en el caso de (Zerón, 2006) propone estrategias de desarrollo para la “MYPE” buscando resolver un problema socio-económico, debido a esto se apoya en los conceptos de la economía política y en lo particular bajo la perspectiva de la gestión del desarrollo humano sostenible participativo. Hace ver que la economía a lo largo del tiempo ha observado una evolución en sus corrientes económicas influyendo la forma de gestión para el sector. Luego la tesis elaborada por (Malta, 2006), lleva al límite la disciplina de la economía y proponiendo incluso una nueva rama de la economía, como ser la “economía de la pobreza”. Finalmente la tesis de (Curbelo, 2013) hace un estudio desde la disciplina de la educación y del campo de estudio de los liderazgos.

En cuanto al paradigma, todas las tesis se refieren al paradigma del Desarrollo Humano Sostenible con una perspectiva crítica, únicamente la tesis adicional de otro programa doctoral de la Universidad de Iowa, elaborada por (Curbelo, 2013) no hace referencia explícitamente a algún paradigma, pero se puede intuir por sus referentes teóricos que está vinculado al paradigma neoliberal con una perspectiva positivista, ya que entre algunos elementos identificados el modelo de gestión utilizado considera a la educación como un negocio (bien comercial) y no como un bien público.

Tanto el sector en el cual se desarrolló la investigación, como la afiliación institucional, fueron claramente identificadas en todas los documentos de tesis.

A nivel interno en la Tabla 22 (ver en anexos) complementando gráficamente la evaluación, el tipo de paradigma utilizado por todas las tesis del programa doctoral de la UNAH es con una perspectiva o posición crítica, y el caso de la tesis del programa de la Universidad de Iowa es con una perspectiva o posición positivista. No obstante algunas tesis consideraron hasta tres (3) perspectivas o más, el caso de (cfr.: O’neill, 2009) considero la perspectiva crítica, interpretativa, realista y logrando una cuarta “la pluralista” (realismo critico), el caso de la tesis de (cfr.: Zerón, 2006) utilizo dos (2) perspectivas; la crítica, la interpretativa y logro la tercera la “pluralista” (realismo

crítico), también (cfr.: La Banca, 2008) utilizó la perspectiva crítica e interpretativa. Los demás autores se posicionaron en la perspectiva crítica.

Desde varios campos de estudio, hacia un paradigma del Desarrollo Humano Sostenible, se realizaron las investigaciones, el campo de estudio de (vid.: O’neill, 2009) fue el “Bienestar Subjetivo y calidad de vida”, el campo de (Hernández, 2011) fue “la Descentralización educativa”, (vid.: La Banca, 2008) y (vid.: Zerón, 2006) estudiaron el campo de la “Asociatividad Mipymes”, luego, (vid.: Núñez, 2011) enmarcó su estudio en el campo del Desarrollo Rural Sostenible, (vid.: Malta, 2006) en un campo que él propone como una nueva rama de la economía la “Economía de la Pobreza”, finalmente (vid.: Curbelo, 2013) realizó su estudio en el campo del “Liderazgo internacional”, hacia un paradigma (neoliberal) más enmarcado en el desarrollo de la educación superior como un negocio (bien mercantil).

La mayoría de los autores cuentan con una afiliación académica, seguida por la profesional y en menor número con afiliación de consultor (ver en anexos Tabla 23), el país con mayor número de casos analizados (6 de 7) es Honduras; uno de los casos con vinculación a experiencia en República Dominicana y un caso de Estados Unidos. Es decir que la mayoría de los tesisistas son docentes e investigadores, y en algunos casos sus documentos de análisis vinculado a su experiencia profesional (vid.: O’neill, 2009; Núñez, 2011) y en menor número de casos las tesis estuvieron vinculadas a consultorías y otras afiliaciones (vid.: Malta, 2006; y La Banca, 2008).

Método de recolección de datos

En esta sub-sección se da respuesta a la pregunta; ¿Qué metodologías de recolección y análisis de información (secundaria) son las más y menos desarrolladas (utilizadas) en el campo de estudios del Desarrollo Humano Sostenible?

Continuando con la evaluación general en relación al método de recolección de datos de la Tabla 24 (ver en anexos), se puede notar que son pocos los documentos que no hacen mención al respecto, únicamente dos (2), no obstante cinco (5) si lo hacen, en el caso del número de documentos revisados, ninguno hace referencia a esta categoría, lo mismo ocurrió que ninguno hizo referencia al nombre de las revistas científicas citadas, y cuatro (4) de los documentos se refieren al año de la publicación, luego solamente dos (2) hacen ver el periodo cubierto de los documentos recopilados y revisados.

A nivel interno Tabla 25 (ver en anexos), en cuanto al método de recolección o recopilación de datos, predominan con seis (6) casos, la *‘búsqueda limitada a ciertas revistas’* y con cinco (5) casos privilegiando *‘información obtenida de académicos’* en muchos de los casos son profesores del programa doctoral, seguido con cuatro (4) casos para dos categorías *‘colección de material no formal’* y *‘muestra no probabilística’*. En dos (2) casos se valieron de *‘referencias cruzadas para otras publicaciones relevantes’*, ninguno utilizó búsqueda con *‘palabras claves en bases de*

datos y servicios de librería`, llama la atención porque es donde normalmente se encuentra los artículos científicos con mayor factor de impacto, y eso garantiza mayor calidad al ser en su mayoría con doble revisión ciega por pares-evaluadores (peer-review). Otra de las categorías que no fue utilizada es la *‘muestra completa’* y una probable causa sería; que la tendencia de la mayoría de las tesis es con un enfoque cualitativo.

Revistas más citadas por los documentos analizados del campo del Desarrollo Humano Sostenible

Esta sub-sección da respuesta a la pregunta del inciso: h) ¿Qué revistas científica cuentan con el mayor factor de impacto, en la muestra de documentos seleccionados para el análisis del campo de estudios del DHS en el contexto Hondureño?

En relación a enunciar el nombre de las revistas citadas, ninguno de los documentos de tesis se refiere a esta categoría en el campo de estudio del DHS, únicamente en el caso de (O’neill, 2009) se identificó en sus referencias dos de las revistas científicas *‘The Journal of International Development’* y *‘Journal of Development Studies’*, pero O’neill, no describe ni argumenta si son las revistas con mayor factor de impacto y/o si el artículo que cito cuenta con el mayor número de citas. No obstante que es un indicador clave para valorar si el análisis de la bibliografía es de calidad y/o representativa de los campos de estudio, disciplinas y paradigmas que se estudian en proyectos de investigación, además es un elemento clave para estudios futuros es cuanto a la estrategia de retroalimentación permanente de cualquier campo de estudio, es decir tener acceso a las revistas científicas que más aportan a la maduración de los campos de estudio, es fundamental.

Una de las revistas con mayor factor de impacto en el campo de la *‘Educación y Desarrollo’* es *‘International Journal of Educational Development’*, (McGrrath, 2010) toma en cuenta todos los artículos generados (1000) en los últimos 30 años (desde 1981 a 2011). Y hace un análisis centrado en la “Educación y Desarrollo y sus treinta (30) años de continuidad y cambios, dando elementos importantes en relación con el futuro del campo de la *‘educación y el desarrollo internacional’* y la forma en que se acopla con los estudios del desarrollo. El documento concluye que el reto es comenzar imaginando un futuro más radical en el que buscamos más un propósito de construir puentes con otras disciplinas (interdisciplinariedad), comprometerse con nuevas herramientas metodológicas y fomentar nuevas voces pero sobre todo comunicarse con mayor claridad lo que hacemos y no sabemos acerca de la maravillosa complejidad de la relación educación-desarrollo (Arias, 2014).

Métodos de análisis de datos

En esta sub-sección se da respuesta a las preguntas incisos; d) ¿Cuál es el nivel de desarrollo de los indicadores de calidad del campo de estudio?; e) ¿Qué categorías de

análisis han sido las más y menos utilizadas en el campo de estudio? Y ¿Que autores y países han contribuido a su construcción y desarrollo?;

Al evaluar de forma general la Tabla 26 (ver en anexos), relacionada a los métodos de análisis de datos, cinco (5) documentos describen los métodos de análisis ya sea para los datos primarios o secundarios, únicamente dos autores (vid.: Núñez, 2011) y (vid.: Malta, 2006) no describen (explicando) el método de análisis que utilizaron en su investigación.

La mayoría no describe, ni hace referencia sobre las '*medidas de calidad*' de los documentos y datos analizados, se identifica que solamente dos (2) de los documentos menciona algún elemento relacionado al '*método de análisis de contenido*'. El tipo de análisis más utilizado es el cualitativo, seguido el cuantitativo y luego enfoque mixto o múltiples, y un caso que no se logró identificar esta categoría fue el de (vid.: Núñez, 2011).

Sobre el análisis descriptivo dos (2) de los documentos no hacen mención (vid.: Núñez, 2011) y (La Banca, 2008), y cinco (5) documentos restantes si lo hacen. Sobre un análisis en la fundamentación teórica de las referencias que usaron, todos los siete (7) casos analizados lo hicieron. Únicamente un (1) caso (vid.: Núñez, 2011) no utilizó categorías analíticas para el análisis de contenidos de las referencias utilizadas.

En relación a las mediciones de calidad dos (2) de los casos de los siguientes autores; (O'neill, 2009) se refieren con objetividad y transparencia a las limitantes de la investigación e identifica elementos que requieren de mayor maduración y articulación *interdisciplinaria*, también se refiere a la validez que es necesario consolidar a partir de la tesis actual, de igual manera se refiere a la confiabilidad del estudio por enfocarse en los actores "*desde abajo*", pero reconociendo realizar estudios con enfoques mixtos y (Curbelo, 2013) se refieren a la *validez* del modelo cuantitativo de su investigación, la mayoría cinco (5) de los documentos no hacen referencia o no se logró identificar elementos sobre esta categoría.

Al evaluar internamente los métodos de análisis, la Tabla 27, muestra que tres (3) casos cuentan con una inherente aplicación de los elementos de análisis de contenidos mientras no se describe el procedimiento de investigación científica, de los siguientes autores (vid.: Hernández, 2011), (vid.: La Banca, 2008) y (vid.: Zerón, 2006), le sigue con dos (2) casos el "diseño de investigación" de (O'neill, 2009) y el "diseño de investigación con enfoque cuantitativo" utilizado por (vid.: Curbelo, 2013).

Sobre el tipo de análisis de datos (ver en anexos Tabla 28), el análisis que más se identificó fue el cualitativo con cinco (5) casos y el cuantitativo con cuatro (4) casos y el mixto con igual número (4). Los autores que usaron varios métodos fueron; (O'neill, 2009), (Hernández, 2011), (Zerón, 2006) y (Malta, 2006). Existe la advertencia que en el análisis de las diferentes tablas acá descritas, quizás la percepción del autor de la

presente investigación sea diferente a la de los autores de cada documento de tesis analizado, y/o implícitamente hay aspectos que fueron asumidos.

En relación al análisis descriptivo a lo interno, ver en anexos Tabla 29, seis (6) de los casos mostraron la siguiente categoría '*otras distribuciones*', pero en el caso de (O'Neill, 2009) además utilizó múltiples categorías como ser; '*distribución por disciplinas científicas*', '*distribución por tipo de autor*', y '*distribución por tipo de investigación*'.

En cuanto a las categorías analíticas identificadas en la fundamentación teórica de los documentos, la tendencia fue que cuatro (4) documentos los de (vid.: O'Neill, 2009), (vid.: La Banca, 2008), (vid.: Zerón, 2006), y (vid.: Curbelo, 2013) '*Describieron y enlistaron categorías, teorías y modelos teóricos*', el caso de (vid.: Malta, 2006) describe teóricas y categorías de cinco (5) autores, pero no hace un listado de categorías operacionalizándolas y que permita un análisis coherente en la dimensión empírica, el análisis es disperso, es decir que no es fácil y claro identificar la coherencia interna entre las categorías teóricas, metodológicas y empíricas, luego el caso de (vid.: Hernández, 2011) que presenta únicamente un '*Listado de categorías*'.

En el nivel de análisis ver en anexos Tabla 30, todos los documentos realizaron análisis empírico unos más que otros en los niveles de profundidad, perspectivas y enfoques. Seguido por el teórico con cuatro (4) casos y el metodológico con tres (3). Los documentos que abordaron todos los niveles de análisis fue el de (O'Neill, 2009) y el de (Zerón, 2006) luego con nivel de análisis tanto teórico como empírico los casos de (Hernández, 2011) y (Malta, 2006), pero también el caso con análisis metodológico y empírico de (La Banca, Analía 2008).

Finalmente, en relación a las medidas de calidad (ver en anexos Tabla 31), cuatro (4) de los casos, se refieren a "objetividad y transparencia", el caso de (cfr.: Curbelo, 2013) que se refiere a la "validez" y el caso de (cfr.: O'Neill, 2009), que además de '*validez*' incluye también la '*fiabilidad y/o confiabilidad*' del estudio. Dos de los casos no mencionan o se refieren a alguna de las categorías de medidas de calidad, estos fueron los de (vid.: Núñez, 2011) y (vid.: Malta, 2006)

Ninguno de los estudios se refiere a la calidad de las fuentes de información, es decir '*factor de impacto de revistas*', '*factor de impacto de bases de datos y/o libros*', lo cual es una medida que permite como estrategia global acezar a información que cuenta con mayor solides en todas las mejores prácticas y como mecanismo más efectivo de comunicación, entre las comunidades de gestión del conocimiento de diversos campos de estudio. Es un buen indicador de confianza, sin embargo no es una condición estricta, ya que de acuerdo al reporte de citaciones de Thomson Reuters, las disciplinas y campos de estudio vinculados y/o relacionados a las ciencias sociales y humanidades, actualmente no es tan significativo como el caso de ciencias naturales, entre otras (las denominadas Ciencias duras).

1.6.3. Conclusiones

Con base en los hallazgos identificados en los análisis de contenido aplicados a los campos de estudio vinculados del 'aprendizaje previos' y del 'Desarrollo Humano Sostenible'. En esta sección se contribuye a dar respuesta a las preguntas de los incisos; g) ¿Qué aspectos presentan mayores brechas de conocimiento y/o requieren de mayor estudio en el campo de los aprendizajes previos? y del campo vinculado del DHS (contexto hondureño); j) ¿Qué hipótesis se podrían derivar del análisis de contenido de la información secundaria sobre 'aprendizaje previo' en contextos internacionales y del DHS en el contexto de Honduras? (para inclusión social).

Sobre REAP:

Se podría argumentar que la aplicación de la metodología de análisis de contenido, es una herramienta muy útil para desarrollar una revisión crítica de literatura. Adicionalmente, permite transparencia del proceso sistemático y se pueden identificar buenas prácticas de investigación, también identificar vacíos de información, y de elementos teóricos, empíricos y metodológicos durante la identificación del tema de investigación. Sin embargo, estos beneficios están, por supuesto, limitados a la muestra de documentos que fueron seleccionados para la revisión y análisis.

Otro punto de mencionar, es que este método hace posible analizar, como un tema dado fue construido durante un periodo de tiempo considerado, y esto puede dar soporte para identificar teorías robustas y la combinación de criterios que aparecen en los '*tipos de métodos de investigación*' usados. Aunque la comunidad científica identificada en la muestra de documentos, que trabaja en el campo de REAP, no mencionó explícitamente el análisis de contenidos, todos los autores utilizaron elementos de análisis de contenidos, algunos más que otros.

Finalmente, en este capítulo se ha ejemplificado el análisis de contenido, como una metodología con el potencial para ofrecer rigor y transparencia en investigación, para ser considerada por la comunidad que trabaja en el campo de estudio del REAP, así como de otros campos estudio vinculados.

Sobre DHS

Esta sección señala algunos de los resultados más importantes del análisis de contenidos, una de las posibles contribuciones de esta trabajo, es proporcionar un primer examen exhaustivo de un cuerpo de literatura del campo de estudio del Desarrollo Humano Sostenible (DHS), delimitado a una muestra de tesis del programa doctoral de la UNAH en Ciencias Sociales con orientación en Gestión del Desarrollo, y una tesis adicional pertinente al campo de estudio de liderazgo Universitario con perspectiva mercantilista.

Se identificaron las siguientes *características distintivas*; con la advertencia que en el análisis acá descrito; quizás la percepción del autor pueda ser diferente a la de los autores de cada documento de tesis analizado.

La mayoría de los documentos son temas hacia el DHS y propósitos orientados a lo empírico, muy pocos hacia lo teórico y metodológico, en importante destacar que en todos los documentos reconocen la educación y formación a través de conocimientos y saberes como significativamente importante para impulsar la gestión del DHS, otro aspecto importante, es que ninguna de las tesis realizó un análisis de contenido en la revisión de literatura para el estado del arte de su temática.

Sobre la *fundamentación teórica o teoría dominante* del campo de estudio del DHS, por un lado la mayoría de los estudios analizados coinciden que en '*las teorías del desarrollo a lo largo del Siglo veinte fueron y han sido dominadas desde la economía*', por otro lado hay muy pocos estudios sobre el desarrollo desde otras disciplinas.

Las disciplinas y campos de estudio utilizados, en los siete (7) documentos, para abordar las investigaciones en DHS fueron las siguientes; Psicología, Educación (descentralización), Gestión Estratégica, Economía Política, Economía (de la pobreza), Educación (Liderazgos internacionales-negocios), importante destacar que el sector más investigado es el de la Micro, Pequeña y Mediana Empresa (MIPYME) como unidad de análisis.

Seis (6) de los siete (7) documentos se enmarcaron en el paradigma del DHS (considerando la Educación un bien público), y únicamente una de las tesis se enfocó en un paradigma neoliberal; es decir que el modelo de análisis considera la educación como un negocio (bien mercantil).

Sobre la *recolección de datos*, ninguno de los documentos hizo referencia al nombre de las revistas científicas citadas, y únicamente dos casos hacen ver el periodo cubierto de los documentos recopilados y revisados. Ninguno utilizó búsqueda con '*palabras claves en bases de datos y servicios de librería*', llama la atención debido a que es donde normalmente se encuentran los artículos científicos con mayor factor de impacto, y eso garantiza mayor calidad al ser en su mayoría con doble revisión ciega por pares (peer-review, en inglés) y además que según muchos investigadores (por ejemplo; Seuring, 2011) es el mejor mecanismo de comunicación entre pares.

El tipo de análisis más utilizado fue el cualitativo, seguido el cuantitativo y luego enfoque mixto o múltiples, es decir que se requieren mayores esfuerzos de enfoques mixtos con ambos énfasis (cuantitativo y cualitativo), para lograr abordar y responder preguntas complementándose.

Sobre las categorías analíticas identificadas en la *fundamentación teórica*, llama la atención que se identificaron, un par de documentos que no operacionalizaron con

claridad y transparencia la coherencia interna o concordancia de las diferentes dimensiones de la investigación (teoría-metodología-análisis).

Solamente dos (2) documentos hacen referencia a *medidas de calidad* (validez, fiabilidad, entre otras) de las investigaciones, es decir que la mayoría no se refiere a este aspecto, el cual es considerado una característica distintiva para analizar y evaluar el nivel de confianza y madurez de los campos de estudio. No obstante que en la matriz de DHS propuesta por Augusto Serrano¹⁵ en el 2007, hace ver la relevancia de considerar dichas medidas para el proceso de consolidación del concepto de DHS.

La mayoría de los casos logra confrontar el paradigma dominante, pero muy pocos lo llevan al límite y a la vez proponiendo una nueva forma o enfoque, el caso del documento elaborado por (O’neill, 2009) es probablemente el más riguroso y completo, en términos relativos demostrando su primer validación con buen nivel de confianza, muy sólida en todas las categorías de análisis de contenido aplicado (teórica, metodológica y empírica), con oportunidad de continuar consolidando las diferentes medidas de calidad (validez, fiabilidad, replicabilidad, factor de impacto, etc.). Otro de los casos que hace un significativo esfuerzo en llevar al límite la economía como disciplina dominante del paradigma de desarrollo, es el caso de (Malta, 2006) proponiendo la *“economía de la pobreza”*, no obstante de requerir mayor maduración en la coherencia interna de las categorías de análisis, en su definición y operacionalización, así como de validación, fiabilidad y replicabilidad. Todos los casos hacen referencia a la matriz de DHS (enfoque multi, inter y transdisciplinario) propuesta por el profesor Augusto Serrano como uno de los referentes más importantes desde la filosofía, incluso lo mencionan como el esfuerzo de los más completos del concepto de DHS, sin embargo únicamente el caso de (Zerón, 2006), hace un primer esfuerzo por operacionalizar dicha matriz.

Las probables hipótesis identificadas en el campo de REAP y de DHS, serían:

El REAP puede ser considerado un mecanismo de justicia social redistributiva en educación, mediante el acceso y reconocimiento de todos los tipos de experiencia y aprendizaje, con especial énfasis en lo no formal e informal.

En DHS es el marco de modelo educativo teórico vigente de la UNAH, que privilegia la gestión del conocimiento no formal e informal, en toda la diversidad de manifestaciones; tacitas, implícitas, autóctonas, locales, etcétera.

¹⁵ El Profesor Augusto Serrano (filósofo, graduado de la Universidad Libre de Berlín, Alemania) es de los creadores del programa doctoral en Ciencias Sociales con orientación en Gestión del desarrollo, implementado en la UNAH.

2. Hacia un sistema de análisis del aprendizaje a lo largo de toda la vida; fusionando enfoques, modelos y perspectivas

2.1. Introducción

Según Fejes & Nicoll (2013) se han venido dando varias perspectivas y cambios en el campo de la educación y aprendizaje de adultos, direccionando su principal foco en los adultos, lo profesional, la comunidad, la educación superior, aprendizaje en el trabajo, etcetera. En los años 60`s emerge como “educación a lo largo de toda la vida” (Lifelong Education, en Ingles), sus valores eran humanistas y con ideas al crecimiento personal. En los 90`s y ahora como “Aprendizaje a lo largo de toda la vida” (Lifelong Learning, en Ingles) se asocia a cambios de énfasis de política hacia la competitividad y el crecimiento económico. Además se ha insertado, argumentado y sostenido dentro de las políticas nacionales y más allá de la Unión Europea, para lograr bienestar en lo individual y colectivo, así como un requisito para la permanente competitividad en un entorno globalizado (Fejes & Dahlstedt (2012), cit. en Fejes & Nicoll, 2013). Pero de acuerdo a (Fejes & Nicoll 2013) la inserción del aprendizaje permanente en el discurso no logro un cambio de enfoque de investigación en el campo. Más bien se ligó a formas bastante complejas de promoción y cambio socio político en las prácticas de las instituciones de educación de adultos, así como en los profesores y alumnos en muchos otros lugares.

Según varios autores el ‘aprendizaje previo` es un tema que en el tiempo se ha venido construyendo e impregnando en un Discurso con diferentes propósitos e intereses, es decir que los significados, valores y principios han sido y son variados. No obstante de utilizar iguales términos estos podría crear confusiones y/o prestarse al juego de manipulaciones que hacen ver las agendas de OECD y UE etcétera; si no se dan los análisis que permitan interpretar con rigurosidad los elementos del discurso en diversos niveles y contextos. Para lo anterior se requiere un nivel viable de comunicación o un *lenguaje común* entre dichos elementos, que forman parte del *corpus* del discurso. Luego de revisar y analizar la literatura (para mayores detalles véase capítulo anterior), se identificó que varias de las teorías utilizadas en el campo del ‘aprendizaje previo` tratan de responder entre otras preguntas: ¿De dónde viene o se origina el aprendizaje previo? ¿En qué nivel o niveles? Y ¿Cómo es transmitido el aprendizaje previo? Las preguntas anteriores permiten identificar dos (2) principios; el origen y la transmisión, el de *origen* se puede referir a los sujetos involucrados y el de *transmisión* a los mecanismos (discursivos) utilizados.

Este capítulo contribuye a dar respuesta a las preguntas específicas de investigación: como *insumo* a la pregunta inciso; k) ¿Qué tipo de modelos, enfoques, y perspectivas, se identifica en la revisión de literatura, vinculando la educación, aprendizaje a lo largo de toda la vida y aprendizaje previo, en todos los niveles de concreción del modelo educativo (multiniveles; mega, macro, meso y micro)?, también contribuye como insumo, proceso y resultado a la pregunta inciso; l) ¿Qué categorías integradoras

(conducente o no hacia una inclusión social optima) logran articular los diferentes niveles de concreción y vincular la educación, 'aprendizaje a lo largo de la vida', y aprendizaje previo?.

2.2. Niveles de concreción

En el caso del *nivel mega* se tomaran los conceptos que hace notar (Dale (2000), cit. en Dale 2005: 125) sobre lo *transnacional* (se enfoca en lo que pasa literalmente a través de las naciones), internacional (entre naciones), en contraste, el concepto supranacional ' (lo que sucede literalmente arriba de las naciones por ejemplo) denotando una separada, distinta o no reducido nivel o escala de actividad de lo nacional. Un elemento clave o diferencia cualitativa entre lo trans o inter-nacional para entender la globalización, es lo que está implícito en lo *supranacional*: la falta de capacidad de reducción de las intervenciones o políticas para las actividades de interés de cualquier Estado-nación en particular, un ejemplo sugerido es que la *economía del conocimiento* puede ser visto como un fenómeno supranacional, y con argumentos que para entender la relación con la educación requiere moverse más allá de un enfoque de campo y contexto a uno que reconoce y busca explorar las relaciones entre diferentes escalas de gobernanza; supranacional, nacional y sub nacional (vid.: Dale, 2005).

Según (Wimmer & Glick Schiller (2002), cit. en Dale, 2005) la modernidad limito las capacidades del análisis al echar los *estados nacionales* en una jaula de hierro, y los grupos epistémicos han estado estrechamente unidas e influenciadas por la experiencia del estado moderno. Sumado a esto (Berlin (1998), cit. en Dale, 2005) hace ver que las formas nacionales de inclusión y exclusión enlazan a nuestras sociedades en conjunto y sirven como fondo invisible. Además argumentando que no existe una *suma cero* en las relaciones entre lo global y el estado, identificando tres modos metodológicos de nacionalismo; ignorancia, naturalización y limitación territorial (Wimmer & Glick Schiller (2002), cit. en Dale 2005: 125-128)

El *nivel mega* es un nuevo nivel propuesto o contribución para ser incorporado en el análisis de la estructura y niveles de concreción del modelo educativo de la UNAH (unidad de análisis de la investigación), considerando por un lado que la *internacionalización* es una de las agendas prioritarias de la difusión de políticas de organismos internacionales e instancias regionales de integración, y por otro lado es asumido como un asunto clave del proceso permanente de reforma en la UNAH. Al igual que los otros niveles, estaría considerando dos sub-niveles de concreción; uno de ellos consideraría como actores todos los organismos internacionales con incidencia en la educación superior como es el caso de la UNESCO, la Unión Europea, Banco Mundial, OECD, Consejo Universitario Iberoamericano, organismos de educación superior del ámbito latinoamericano, entre otras instancias pertinentes a ese sub-nivel, dichos organismos mediante iniciativas de programas y proyectos persiguen o

buscan lograr una difusión de políticas globales en los fines de la educación superior. El otro sub-nivel de concreción tendría como actores los organismos a nivel regional en el ámbito de Centro América; como por ejemplo el Consejo de Educación Superior Centroamericano (CSUCA), el cual está integrado por las diez y siete universidades públicas, tiene como objetivo promover la integración centroamericana, y particularmente la integración y el fortalecimiento de la educación superior en las sociedades de América Central. Su propósito es mejorar la calidad de la educación superior en Centroamérica, crear y transmitir conocimientos, integrar saberes, divulgar sus experiencias, y orientar sus acciones a lograr el bien común de nuestra región y participar en la solución de los problemas globales. Incluyendo entre otros aspectos; la acreditación de la calidad, movilidad académica, certificación, reconocimiento de títulos y grados académicos, y el diseño e innovación curricular.

El modelo educativo de la UNAH declara lo siguiente, dando soporte a considerar la ampliación del nivel mega, 'La dimensión Social, que articula el currículo con la realidad nacional e internacional, lo integra y proyecta en y hacia el entorno; en la UNAH esta dimensión parte de la responsabilidad constitucional de contribuir a resolver los grandes problemas nacionales, entre ellos: la pobreza, las inequidades, el deterioro ambiental, la baja productividad, el desempleo, etc. La lectura crítica del contexto es fundamental en esta dimensión del currículo, para mirar más allá de los fenómenos y contribuir a identificar la esencia de los problemas` (CTADC, 2009).

El nivel *macro* es uno de los niveles de concreción y estructura que ya fue integrado en la conceptualización del nuevo modelo educativo de la UNAH. Internamente este nivel integra dos sub-niveles; el macro a) considera como actores la UNAH como rectora del sub-sistema de educación superior (Dirección de Educación Superior y Rectoría), las universidades públicas y privadas que forman parte del sub-sistema, los actores del contexto que forman parte del sistema de educación y se vinculan con la sociedad, en el colectivo los actores son las asociaciones de universidades. Luego en el nivel Macro b), se refiere a los actores del Consejo Universitario y JDU (Rectoría, Vicerrectorías, representantes estudiantiles y comisionados de la JDU). Los actores del contexto son los que forman parte del sub-sistema de educación superior, (unidades académicas y administrativas) y los entes vinculados, en el colectivo toda la comunidad universitaria (asociación de docentes, Sindicatos, etcétera).

El nivel meso, también es de los niveles ya integrados en el nuevo modelo educativo, en el sub-nivel meso a) lo conforman las unidades académicas (vicerrectorías, Decanaturas) y administrativas (Grupo rectoral; Secretarías), también los entes que se vinculen externamente a la UNAH. En el sub-nivel meso b) lo integran los jefes y coordinadores de carreras, el contexto es la interacción que se da en las unidades académicas, los docentes y la asociación de docentes.

El nivel micro, forma parte de los niveles ya considerados en los niveles de concreción, en el sub-nivel micro a) los actores lo conforman los docentes, el contexto se da a nivel del aula y su entorno, la interacción entre estudiantes, otros docentes o con otros expertos, el colectivo se da entre las asociaciones y representantes de docentes y estudiantes. El sub-nivel b) está compuesto por estudiantes, el contexto se da en el aula y sus vinculaciones, el colectivo se da en la asociación de estudiantes de todas las carreras.

2.3. Enfoques, modelos y perspectivas vinculadas a la 'educación y aprendizaje a lo largo de toda la vida'

Son diversas y variadas las orientaciones que se han venido implementando y construyendo al paradigma del 'aprendizaje a lo largo de toda la vida', con diferentes visiones del mundo. Es clave lograr identificar para el análisis, algunas de ellas, sin pretender exponerlas como las más importantes, pero si como de las que se han venido contribuyendo y siendo utilizadas por algunas comunidades académicas.

A continuación se describen brevemente, la revisión sobre las principales predicciones y racionales teóricos, de cada uno de los enfoques, modelos y perspectivas, en coherencia con los niveles propuestos para el análisis. Luego se clasificaron de acuerdo al marco de dimensiones propuesto (mecanismos y niveles de concreción), lo cual permitirá dar elementos que den respuesta a las preguntas de investigación planteadas vinculantes y por lo tanto lograr mayor entendimiento del fenómeno del aprendizaje previo.

Cabe la advertencia que dichos enfoques, modelos y perspectivas, se fueron integrando en un proceso de construcción contingencial, es decir que se seleccionaron con criterios de oportunidad de acceso durante el proceso de la investigación. Como en todo procedimiento investigativo, posiblemente podrían existir otros enfoques, modelos y perspectivas más sólidas y maduras, en ese caso podría representar una limitante de la muestra de documentos seleccionados para el presente estudio. No obstante, para los propósitos de la presente investigación ofrecen los insumos necesarios para una primera exploración, aproximación y/o validación del análisis, y en futuros estudios continuar con ajustes y mejoras, para lograr mayor maduración del sistema de análisis propuesto. Es probable que los autores de los diferentes enfoques, modelos y perspectivas tengan otra percepción sobre los niveles, similitudes y controversias a donde se podría circunscribir cada uno de ellos, no obstante sería parte de los futuros debates para lograr mayor maduración en el sistema de análisis integrativo.

2.3.1. Conceptos como elementos discursivos

En este nivel, se identificaron conceptos claves que cuentan con los elementos discursivos vinculados al campo de los 'aprendizajes previos', los conceptos

identificados son; *globalización, internacionalización, economía global del conocimiento, economía basada en el conocimiento, economía del conocimiento, sociedad del conocimiento, educación y desarrollo, aprendizaje a lo largo de toda la vida* (permanente). Dichos conceptos pueden estar expresos o estar difundidos a diferentes niveles de concreción, no obstante han sido mecanismos que originalmente han surgido principalmente en el nivel mega (internacional y supranacional).

Sobre globalización e internacionalización;

Teichler (2009) define que “La *internacionalización* en el ámbito académico contiene la movilidad física, la cooperación y la transferencia de conocimiento. Se suponía que iba a poner en práctica las ideas y estructuras de un sistema a otros con el fin de mejorar la calidad de la educación, y corregir los déficits, así como para el intercambio de la cultura y la ciencia”. Luego Popkewitz & Fasal (2009) se refieren a este concepto de la *internacionalización* como “Hacer de la educación un asunto internacional; haciendo hincapié en la importancia de las actividades transfronterizas y la comprensión intercultural”. En el caso de Altbach & Knight (2007) pone su énfasis en la diferenciación aduciendo que “La *globalización* y la *internacionalización* están relacionados, pero no es lo mismo. La *globalización* es el contexto de las tendencias económicas y académicas que forman parte de la realidad del siglo 21. La *internacionalización* incluye las políticas y prácticas llevadas a cabo por los sistemas e instituciones-y académicos incluso individuos-para hacer frente al entorno académico global. Las motivaciones para la *internacionalización* incluyen ventaja comercial, el conocimiento y la adquisición del lenguaje, la mejora del plan de estudios con contenido internacional, y muchos otros”. En el caso de Khalaf (2011) hace ver que “La *globalización* puede ser pensado como la pronta libertad de circulación, de personas, servicios, capitales, bienes, ideas y conocimientos a través de las fronteras nacionales, que abarca todo el globo. Se afirma que la *globalización* hace que el mundo sea similar o análogo a un pequeño pueblo en el tiempo y el espacio de compresión, con las nuevas tecnologías ser un facilitador importante de esta interconectividad”. Pero Qiang (2003) en años anteriores hacia énfasis introduciendo otros elementos al definir que “La *internacionalización* de la educación superior es visto como una de las formas en que un país responde al impacto de la *globalización*, [...], es claro que el elemento clave en el corto plazo es la noción de entre dos o más naciones e *identidades culturales*. La singular historia de un país, la cultura indígena (s), recursos, prioridades, etc. dar forma a su respuesta y las relaciones con otros países. Por lo tanto la *identidad* y la *cultura* nacional son la clave para la internacionalización de la educación superior”.

Al revisar internamente los autores mencionados en el párrafo anterior, por un lado, mediante un análisis descriptivo se logró identificar que el propósito de la mayoría de los documentos persigue la extensión y conexión de las teorías que sean ido desarrollando en el campo de estudio, seguido por resumir y revisar las teorías existentes, luego por contradecir las teorías actuales, y finalmente en el menor número

de casos buscan desarrollar nuevas teorías. Al tomar en cuenta los contextos de análisis, la mayoría de los documentos se posicionan en el nivel internacional y global, seguido el contexto Europeo, y luego algunos casos muy particulares de Asia y África. Por otro lado, en un análisis más detallado sobre las categorías que utilizan para el análisis internamente en cada documento considerado, se identificó la categoría de *competencia o competitividad y poder* en la mayoría de los documentos. Pero también se identificaron algunas categorías en alguno de los documentos de manera repetitiva como ser *procesos históricos*, y *difusión del discurso global*, así como también en varios de los casos la categoría de *motivaciones* para la internacionalización y globalización.

Sobre economía del conocimiento

Según Ball, el término de *economía del conocimiento* es muy utilizado en las políticas de educación contemporánea, pero como concepto es esquivo y engañoso. Se deriva de la idea que el conocimiento y educación pueden ser tratados como producto de negocios, y que los productos y servicios educacionales y de innovación intelectual, pueden ser exportados con un alto valor de retorno. Además hace ver que la idea de la *economía del conocimiento* fue introducida por Peter Drucker, en su libro *The Effective Executive* (1966), describe las diferencias entre un trabajador manual y un trabajador con conocimiento (vid.: Ball, 2013: 23).

Los conceptos de *economía del conocimiento*, la definen (Abramovitz y David (1996), cit. en Powell & Snelman, 2004) como la producción y los servicios basados en actividades intensivas en conocimiento que contribuyen a un ritmo acelerado de los avances tecnológicos y científicos, así como la obsolescencia igualmente rápida. El componente clave de una economía del conocimiento incluye una mayor dependencia en capacidades intelectual que en los insumos físicos o recursos naturales, combinados con los esfuerzos a integrar mejoras en todas las etapas del proceso de producción, desde laboratorio en I + D a la planta de la fábrica a la interfaz con los clientes. Estos cambios se reflejan en el aumento de la participación relativa del producto interior bruto que es atribuible al capital "intangibles". Por supuesto, muchas etiquetas y definiciones alternativas son más expansivas que la nuestra, pero optamos por mantenernos centrados en la producción de nuevas ideas que posteriormente conducen a nuevos o mejorados bienes y servicios y prácticas organizacionales. Según (Powell y Snelman, 2004) la literatura sobre la *economía del conocimiento* se ha enfocado fuertemente en la producción de conocimiento, atendiendo menos la diseminación del conocimiento y su impacto, proponiendo además el desafío para la investigación de las Ciencias sociales de conectar los abundantes indicadores cuantitativos con estudios cualitativos con sustantivos cambios en las prácticas organizacionales y sus resultados.

Según Stromquist, la *sociedad del conocimiento* se basa en varios supuestos: 1) altos conocimientos serán necesarios en todos los niveles de la actividad económica, 2) las

personas y los países pueden "hacerlo" al confiar únicamente en la adquisición de conocimientos y habilidades, y 3) no existen impedimentos para la adquisición de tales conocimiento (Stromquist, 2002: xxi).

Vilaseca & Torrent (2005) proponen los siguientes principios de *economía del conocimiento*, hacia una nueva economía global del conocimiento; las capacidades de aprendizaje y de innovación de los agentes económicos y la flexibilidad organizativa e institucional constituyen la fuente principal de los aumentos de productividad, competitividad y bienestar; incorporación y uso intensivo del conocimiento a la esfera económica. Las ideas básicas sobre la nueva economía; 1ra) es global, digital y con una llamada creciente de mercancías con carácter intangible, 2da) es la economía del conocimiento, 3ra) nuevas capacidades, 4ta) en la empresa, la nueva economía es e-business y empresa en red, 5ta) más innovación, 6ta) en el trabajo nuevas contradicciones, 7ma) nueva formación (utilizar las TIC para formarse a lo largo de toda la vida, la formación permanente pasa a ser el vehículo mediante el cual se construye la nueva economía), 8va) nueva política económica del conocimiento (generación, difusión, distribución), 9na) nuevas oportunidades de desarrollo, 10ma) nuevo tipo de sociedad (la sociedad del conocimiento se fundamenta en una economía basada en el conocimiento). Según lo anterior las tecnologías digitales establecen las bases de un nuevo tipo de economía y sociedad.

Arokiasamy (2010) vincula el concepto de la *economía del conocimiento* a la globalización, expresando lo siguiente "El impacto de la globalización y el desarrollo de la *economía basada en el conocimiento* han causado mucho cambio dramático al carácter y funciones de la educación superior en Malasia. La tendencia principal es la reforma y reestructuración de la educación superior privada en Malasia, para que sea más competitiva a nivel mundial". En otros países también se evidencia sobre la significancia del discurso político de la *economía del conocimiento*, en el caso de Reino Unido, a través del documento oficial del gobierno (DTI, 1998, cit. en Ball 2013: 25) la definen una *economía basada en el conocimiento* como; la economía en la cual 'la generación y la explotación del conocimiento ha venido a jugar una parte predominante en la creación de riqueza. No solo es mover y ampliar las fronteras del conocimiento; es también sobre el uso más efectivo y explotación de todos los tipos de conocimiento en todas sus formas de actividad. Además Michael Gove, en el discurso del partido conservador, argumenta para la necesidad de un modelo de economía del conocimiento expresando "El crecimiento de la industria del futuro [...] toda dependerá de fuerza de trabajo altamente educada que genere un ruptura que los mantenga competitivos"

En el caso de Pakistán, el Ministerio de Educación en el 2004, 'un graduado bien educado es el bloque de construcción fundamental de una *economía basada en el conocimiento*. También el Ministerio de Educación de Bangladesh (ibid) expresa lo siguiente ' el sistema educativo se encuentra actualmente en reformas con el fin de

satisfacer las necesidades y los retos actuales y futuras de los desarrollos socio-económicos del país, así como los imperativos de la economía global del conocimiento (ibid.: 25).

Debido al problema intersectorial a escala europea que ha generado las metas de la agenda de Lisboa (vid.: European Council, 2000), en el sentido que los objetivos de los sistemas nacionales de educación (especialmente lo de competitividad) solo se pueden encontrar a nivel de la comunidad europea y no de estados miembros individuales, las características de las políticas y los déficits asumidos en los sectores nacionales de educación que solo pueden remediarse en programas colectivos de la comunidad europea. Con lo anterior se asume que la escala europea es un sector separado, además se presenta un problema entre sectores (Robertson (2000), cit. en Dale, 2005), reforzando la visión anterior, es de la idea que podría estar emergiendo un sector europeo '*Economía del conocimiento y aprendizaje a lo largo de toda la vida*', con elementos que remarcan "nuevo discurso sobre viejas instituciones", diferenciándose de los sectores nacionales de educación sobre énfasis en; El aprendizaje no la educación; las competencias no el contenido; lo particular (solo para mi) no universal; la naturaleza de su participación de/con TIC; específico, el empleo relacionado, el enfoque, en lugar de una política integral social, la construcción de la nación (vid.: Dale, 2005: 136).

De acuerdo a Ball (2013: 25-28) generalmente se dan tres tipos de crítica a la *economía del conocimiento* entre los analistas políticos, cada uno de los cuales trata a la idea de la *economía del conocimiento* de forma diferente en función de su realidad, y, si sus efectos son reales; 1) una de las críticas es que, al trabajar en y a través de las políticas nacionales de educación, es un discurso construido con un enfoque reducido e instrumental a la *economía del conocimiento* y cultura intelectual en general, el conocimiento es mercantilizado. 2) la segunda crítica es bastante diferente, planteando y cuestiona acerca del real significado de la economía del conocimiento. La evidencia empírica para la economía del conocimiento es aún débil, en el mejor de los casos (cKeep, 1997: 461, cit. en ibíd.). 3) el tercer punto de la crítica es que los avances en relación con la economía del conocimiento, el desarrollo tecnológico - inversiones en innovación e investigación - por un lado, y la expansión de la educación, por el otro, juntos refuerzan las desigualdades sociales sistemáticas y la exacerbación y polarización social.

Sobre aprendizaje a lo largo de toda la vida

Los estudiosos del *aprendizaje a lo largo de toda la vida* y por lo tanto del '*aprendizaje previo* (formal, no formal e informal) ' que es parte de este concepto, han ido mostrando diferentes perspectivas de cómo se han difundido dichas concepciones, así como los diferentes conceptos vinculados. En relación al aprendizaje a lo largo de toda la vida, Jakobi (2011), se refiere a la '*teoría de la sociedad mundial*' para explicar el cambio político y social mundial, además en el 2006 Anja Jakobi, logro desarrollar su

tesis doctoral, sobre la norma en todo el mundo en relación al aprendizaje a lo largo de toda la vida (lifelong learning) un estudio del desarrollo de la política mundial, argumentando y demostrando con evidencia, del cómo se da una difusión de políticas de forma sistemática, mediante agendas globales de varias organizaciones e instituciones, como es el caso de OECD (por sus siglas en Ingles), UNESCO, Unión Europea y Banco Mundial, influyendo significativamente en las agendas nacionales y locales, traduciéndose en iniciativas de políticas, programas y proyectos nacionales, así como en algunos casos en el diseño y asignación de recursos y cooperación condicionada. Jakobi (2011) identifica diferentes momentos claves vinculados a la evolución del 'aprendizaje a lo largo de toda la vida'; i) La crisis de la educación en los años 60's, ii) en 1972, el reporte aprender a ser "Learning to Be", iii) en 1990, publicado el reporte la Educación encierra un Tesoro "the treasure Within", iv) en 1997, la declaración de Hamburgo sobre la educación de adultos y la agenda para el futuro, v) en el 2000, recomendaciones de la cumbre de Dakar sobre la educación técnica y profesional, vi) en el 2001, Informe Mundial "Hacia la sociedad del conocimiento" y el gran consenso promovido por la UNESCO, vii) en 2005, la década (2005-2014) de "Educación para el Desarrollo Sostenible" promovida por la UNESCO.

Otra evidencia de la influencia es mediante los indicadores y parámetros estadísticos basados en los intereses de los países miembros a través de organizaciones internacionales (OECD, EU y Banco Mundial). El Discurso de la Economía del Conocimiento (EC) está abierto a múltiples interpretaciones (Roser Cusso and Sabrina D'Amico, cit. en Dale, 2005: 119). En el caso de la UNESCO el re direccionamiento, ajuste y cambio que tuvo que hacer en el enfoque, propósito y posibilidades de sus estadísticas educativas, en base a la presión de otros colectores, con esto se cambia de énfasis de una educación como derecho humano a una educación que se pueda comparar entre países en base a mejores prácticas (Bechmarked) Dale (2005: 135) haciendo referencia a varios autores sobre este aspecto, en el caso de Robertson (2000) se refiere a la necesidad percibida en los sistemas de educación para ser transformados o reconfigurados para definir qué es lo que cuenta en educación. Hay autores que muestran cómo se redefinieron las estadísticas y su potencial de hacerlo. También hay autores como Pang que se refirió a incluir la *política exterior* en el sector de educación, ampliando sus competencias de responsabilidad. Además, mediante lo que se refleja en la UNESCO y la OECD, Mok se refiere al cambio de ritmo de países de sistema socialista con parámetros diferentes a la 'ortodoxia' del sector educación. En lo particular, según Dale (2000) en el nivel supranacional son establecidas un conjunto de definiciones de la educación (vinculadas a una economía global del conocimiento), las cuales son distintas del nivel nacional tanto en sus definiciones como en lo asumido (ej. la gestión del conocimiento (DHS con equilibrio en los eslabones, énfasis en el acceso y distribución) del nuevo modelo educativo de la UNAH vs. la Economía del

conocimiento promovido y difundido por la agenda dominante (impactos en ciertos sectores (TIC's, más énfasis en la productividad y con altos niveles de inequidad social).

Según Vilaseca & Torrent (2005) existe un cierto consenso interdisciplinario en el ámbito de las ciencias sociales ´durante la última parte del siglo XX se han establecido las bases de un nuevo tipo de sociedad, que denominan *sociedad del conocimiento* y que tiene su base material en una revolución tecnológica liderada por las TIC's`.

Duvekot (2014) describe la evolución del Reconocimiento de Experiencias y Aprendizajes Previos REAP (RPL, por sus siglas en Ingles) en el contexto de la política del ´aprendizaje a lo largo de toda la vida` desde los años 70's, argumenta que el punto de partida del largo viaje de formulación de políticas en esta temática se da con el trabajo realizado por la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación (ICDE, por sus siglas en Ingles), la cual fue precedida por Edgar Faure en 1972. La promesa de Faure es sobre la necesidad de asegurar `un constante intercambio de ideas entre el hombre y su ambiente social y ofrecer a cada uno la oportunidad de la *sociedad del aprendizaje` (Faure et al., (1972), contraportada, cit. en Duvekot, 2014).*

Según Duvekot (2014): 1) los objetivos sociales y económicos, 2) las iniciativas de arriba hacia abajo y prácticas de abajo hacia arriba, 3) la oferta orientada y la demanda liderada del aprendizaje, han sido tres temas que han sido balanceadas desde 1972 por la política del ´aprendizaje a lo largo de toda la vida`.

Sobre Educación;

Según Fischer (2003: 92) El entendimiento tradicional del concepto de educación ha sido como una forma o camino para que el individuo amplié sus relaciones con el mundo en el cual él vive, abriendo así nuevas posibilidades. No obstante en las últimas décadas, de hecho (se reduce a que la esencia son las habilidades o competencias) se ha venido reduciendo a un paquete que es formar y encontrar las necesidades de negocios y la industria en lugar del individuo per se, es decir privilegiando una perspectiva más de mercado que humana.

La educación no puede ser restringida a la escolarización formal, y tampoco limitada al tiempo. El aprendizaje a lo largo de toda la vida a llegado a ser un importante conductor de la transformación de la vida social y política, mediante llegar a igualarse con la educación (Gelpi, 1985; Hobsbawn, 1994, cit. en Duvekot, 2014), que toma como premisa la idea de que las personas necesitan ser alentados a invertir en su potencial a lo largo de sus vidas, incluyendo y teniendo en cuenta su experiencia y el *aprendizaje previo* como una base para el aprendizaje continuo.

Ball (2013) demuestra que en los procesos de educación y reforma educativa en el contexto global e internacional, han sido dominados por la perspectiva económica. El rol de la educación como productor de trabajo, de lo básico y altas capacidades, de valores, como ser empresas y emprendedurismo, y el conocimiento comercial, como

respuesta a los requerimientos de la competencia de la economía internacional. A lo interno de las políticas, la educación es considerada primeramente de un punto de vista económico. Los propósitos sociales y económicos han colapsado en uno solo, primordial énfasis en hacer políticas para la competitividad económica, y un incremento en la negación del propósito social de la educación, es decir que es importante cuestionarnos entonces el para qué es la educación. Además las políticas según Ball (2013: 29) han sido hechas para responder a la globalización, las cuales, como ya se menciona en el párrafo anterior, son manejadas o influenciadas por supranacionales (Banco Mundial, OECD, Bill and Melinda Gates Foundation, Oxfam, Asian Development Bank, etc.), así como el trabajo de intelectuales y la moda de prácticas políticas, resultando en donaciones, exportaciones, préstamo y venta de ideas de política, es decir un flujo de políticas entre países. A través de la idea de la *economía del conocimiento*, en el discurso se logra implicar de manera muy significativa a la educación.

Otros autores como André Gorz (2010) con una perspectiva humanista e inmaterial, expresa;

“una verdadera *economía del conocimiento*, sería una economía basada en el intercambio de costo cero y en recursos agrupados, en el cual el conocimiento sería tratado como propiedad común humanitaria. Para explotar el conocimiento y convertirlo en capital, la empresa capitalista tiene que privatizarla y hacerla escasa por todo tipo de licencias privadas y derechos de autor. Pero debido a su naturaleza *inmaterial* es casi imposible de medir en términos monetarios la nueva forma de creación de riqueza y, como consecuencia, las bases tradicionales de la economía han comenzado a *desmoronarse*. En este sentido, la economía del conocimiento es la crisis del capitalismo”

Strain (1998) propone como alternativa de ir “hacia una *economía de aprendizaje a lo largo de toda la vida* re conceptualizando las relaciones entre el aprendizaje y la vida”. Planteando que el aprendizaje a lo largo de toda la vida (Lifelong Learning) debe buscar propósitos que sean más que instrumentales. Algunas formaciones sociales modernas tardías se han enfocado en las necesidades de una economía globalizada y virtualizada, mediante la subordinación de las necesidades de los agentes en una localidad a la racionalidad universal. Para lo antes descrito, Strain, examina prerrequisitos para dicha conceptualización alternativa.

(Peter Alheit (1996), cit. en Strain, 1998: 265) argumenta que debemos atender seriamente el diseño e implementación de una política de ‘aprendizaje a lo largo de toda la vida’. Volviendo urgente la necesidad de nuevas políticas sociales cuando se dan; Incrementos en desregular y con bajos salarios en los puestos de trabajo, así como pre-calcular el subempleo masivo.

De acuerdo a Strain, "Desde ambas perspectivas, políticas y económicas, la economía de la producción se está superpuesta gradualmente por una economía de consumo. El tiempo, que antes ocupaba en la producción, ahora se requiere cada vez que se gasta en consumo. Un requisito de reducción laboral representa una posibilidad de expansión del consumo. Como un conjunto de condiciones técnicas [...], esta situación puede ser irreversible, [...], la aparentemente irreversible explosión de la población mundial [...], ahora debemos centrar la atención, al igual que Alheit, [...] creación de nuevas conceptualizaciones en el que los resultados sociales de los patrones emergentes de las transacciones económicas reconstituidas pueden ser distribuidos de manera más equitativa. Uno de estos intentos está procediendo bajo el título discursivo de la sociedad del conocimiento. La Comisión Delors (UNESCO, 1996) ha pedido la creación de una "comunidad de aprendizaje" global en el que "el aprendizaje a lo largo de la vida" será un concepto clave" (ibíd.: 268).

Según Gorz, "Nuestras relaciones sociales están dominados por la idea de la igualdad de cambio, sin embargo, esta idea compartida por el capitalismo y el socialismo, está perdiéndose de nuestra experiencia cotidiana. En nuestras relaciones personales y emocionales, nunca hay ningún cuestionamiento sobre la igualdad de cambio; siempre es una cuestión de dar más de lo que recibimos. Las relaciones de amistad, el amor, el afecto y la ternura se basan en nuestro deseo de dar al otro lo más posible, a dar todo - es como si competimos para dar más. [...] Una vez que empiezas a pensar en los intereses, estás perdido. Si tengo un interés en amarte, no te amo" (1985: 72), cit. en ibid.: 276).

Lo anterior (expresado por Gorz) hace posible y lo vuelve acertado, según Strain, cuando el 'aprendizaje, y otras formas de servicio atento, requieren del espacio moral inherente a la sociabilidad de proteger "otra-direccionalidad", la cual define las características de las acciones morales dentro del repertorio de la acción humana individual. En el espacio moral creado por la sociabilidad, la orientación de la persona es estar ahí para el otro. Tales afirmaciones no deben ser entendidos como derechos sobre, pero antes de que el mismo. La elección moral ejercida no es (como en el marco neoclásico) entre anticipaciones imaginarias alternativas, teniendo rivales corrientes de espera de (auto) satisfacciones y riesgos, pero entre las autoridades rivales elementales, y entre la sumisión a sí mismo y a otros`.

Sumado a lo anterior, Strain, al referirse al ejercicio de la autonomía individual y sus requerimientos, resalta algunas acciones de las capacidades afectivas y cognitivas; como el juego, la creatividad y el crecimiento del 'pari passu', las cuales se dan en espacios de formación y ejercicio moral. Menciona que como ejemplo, las relaciones de amistad, el amor, el afecto y la ternura, las cuales se asume son basadas en darlo todo o lo más posible, [...] cuando se inicia a dar cabida a pensamiento de intereses, se pierde, es decir que si hay un interés por amar ya no se amara (1985: 72).

Sobre la esfera moral, se identifican los siguientes aspectos; a) se da una crítica socialista de Gorz, en cuanto al conflicto relacionado y la raíz de la tensión moral, Strain se basa en la discusión de Bauman, donde se ejemplifica el carácter irreconciliable de lo racional y lo normativo con la naturaleza de las reclamaciones en la esfera moral (Bauman (1993: 151), cit. en Strain, 1998: 275) 'Las responsabilidades morales funciona bastante bien cuando todos encontraran *inclusión* como vecinos dentro de la relevancia de la comunidad' pero no cuando la globalización nos vuelve extranjeros a todos nosotros [...] Los esfuerzos de los estados modernos deben crear condiciones, para aumentar la transparencia, y el dominio de la racionalización debe ser ampliado [...] Los nuevos imperativos, de la apertura de la información, el cumplimiento de la regulación y armonización de derechos, conducen a la elaboración de sistemas expertos para el seguimiento, vigilancia y control. Condiciones controladas por expertos de transparencia [...]`. b) "Esta tendencia no es ajeno al argumento de Bauman referente a la rendición de la posmodernidad a la colonización de 'espacio moral' Por el principio de "infinitamente ampliable" de *la socialización*, a expensas de su contraparte desordenada, la *sociabilidad*. El principio de la socialización se dirige a ordenar las transacciones y relaciones de arriba hacia abajo por medio de principios universales, las técnicas de medición y definición, [...]. Sociabilidad, en contraste, no reconoce principio por ejemplo, el embarazo, la pobreza, la falta de vivienda, la desintegración familiar, crisis personales " (Walzer (1983: 15), cit. en Strain, 1998: 275) [...] los mercados se comportan como lo hacen invariablemente, ocultando la fuerza distributiva de las dotaciones de capital (social) detrás de lo que son, aparentemente, las condiciones de acceso abierto, la libertad de información y el funcionamiento de reglas universales".

Los antecedentes del contexto histórico de la Educación Superior Hondureña y los modelos educativos durante las etapas previas a la cuarta (IV) reforma, fueron reproduciendo y acumulando altos índices de inequidad, desigualdad y exclusión en el acceso y cobertura de los estratos y segmentos de grupos vulnerables de la población. En base a datos estadísticos oficiales del sistema de admisión de la UNAH al 2007, sin cobertura en los 46 municipios más pobres/postergados o de extrema pobreza, y además con bajos porcentajes de ingreso de los estratos con ingresos más bajos y privilegiando a segmentos de población con mayores ingresos (Calderón & Arias, 2008). Es decir que el enfoque del modelo educativo, en épocas anteriores a la IV reforma, estuvo orientado a una reproducción social de inequidades, con alta exclusión y por lo tanto baja inclusión. Dicha situación, entre otras, dio paso a replantear un nuevo modelo educativo más acorde y pertinente a las necesidades y rol de la educación superior como bien público según la constitución de la república y el artículo 160.

En el contexto institucional de la educación superior de Honduras, la Universidad Nacional Autónoma de Honduras como rectora de ese sub-sistema de educación ha

asumido como un nuevo quehacer universitario la Gestión del conocimiento a través de redes educativas regionales, adoptando una posición de propuesta alternativa, a las agendas dominantes del contexto global y nacional, el paradigma conceptual del Desarrollo Humano Sostenible, dichas redes tienen un contenido que se definirá desde el desarrollo curricular que se deriva del modelo educativo planteado en la cuarta (IV) y de los campos del conocimiento que demanden las necesidades y potencialidades de la sociedad. El concepto de *gestión del conocimiento* que adopta la UNAH, parte de “asumir la complejidad y diversidad de la realidad misma” además “comprender que no hay un único origen o fuente de conocimiento y considera significativo “analizar algunas de las formas [...] que la Universidad debe integrar en su proceso educativo y formativo: el conocimiento tácito, como el “conocimiento personal escondido”, el conocimiento implícito (información) y fundamentalmente el conocimiento autóctono (Calderón y Arias, 2008; Arias, 2009). El conocimiento tácito, tal como fue inicialmente definido por (Polanyi 1966, cit. en Arias, 2009), es el conocimiento personal escondido, aún de la consciencia del conocedor, que no puede ser "capturado" sino únicamente demostrado a través de nuestro conocimiento que puede expresarse a través de nuestros actos (Nonaka y Takeuchi (1995), cit. en *ibíd.*: 2009) expandieron este concepto incluyendo el conocimiento previamente no expresado, el conocimiento expresable (información), el cual fue llamado por (Wilson (2002), cit. en Arias, 2009) como conocimiento implícito, o la parte del conocimiento tácito que puede ser compartido. Con un fuerte énfasis en considerar el término conocimiento autóctono, el cual también es llamado conocimiento local o tradicional. El creciente interés por este conocimiento está muy relacionado con el giro que se ha dado en el propio desarrollo de la ciencia que reconoce que “el conocimiento autóctono es el conocimiento local que es único o propio de una cultura o sociedad en particular. Es la base para la toma de decisiones a nivel local”, además “El conocimiento autóctono es el conocimiento que la gente de una comunidad o región en particular ha desarrollado con el transcurrir del tiempo y que continúan desarrollando. Se basa en la experiencia que a menudo ha sido probada a través de siglos de su utilización, habiendo sido adaptada a la cultura y al ambiente local, siendo dinámica y cambiante.” (Unesco (2004), cit. en *ibíd.*). Es importante y determinante hacer notar que los tipos de conocimiento antes descritos, por sus características se desarrollan o han venido desarrollando como aprendizajes informales, muy afín a los conceptos de aprendizaje informal y no formal [...] promovidos principalmente en los contextos de agendas globales e internacionales, por organizaciones como UNESCO, OECD, CEDEFOP, UE, entre otros.

La gestión del conocimiento, en la política de redes educativas descrita en el párrafo anterior, en un proceso no necesariamente en un orden lineal, integra momentos “que se desarrollan de acuerdo a las necesidades del proceso educativo y de la dinámica de la sociedad, éstos momentos son: a) la Generación del conocimiento; que debe

responder a varias preguntas de ¿Qué?, ¿Cómo se genera?, Como se aceza, ¿Cuáles son las fuentes?, b) otro de los momentos es su administración; ¿Cómo se organiza?, ¿Cuáles son las prácticas y métodos que facilitan aprendizajes? Con conceptos claves de “*Currículo* como la forma de gestionar el conocimiento [...]” “. Y el *Plan de estudios* como la organización de objetivos, contenidos, métodos y recursos [...]. C) La aplicación o utilización fuertemente relacionado con las formas y medios para divulgar el conocimiento generado, y cómo se facilita el acceso al mismo de manera universal y equitativa” y con énfasis en que “el propósito de la educación permanente de los gestores, profesores y trabajadores de la UNAH es un factor estratégico para lograr los objetivos de la gestión del conocimiento” (Calderón & Arias, 2008).

En el modelo educativo de la UNAH se adoptan algunos elementos de IESALC/UNESCO en el concepto de *gestión del conocimiento*; ‘aborda y examina los problemas de la inserción social del conocimiento y también comprende la implementación de nuevos procesos en la generación y transformación del conocimiento en prácticas profesionales y sociales, y la transferencia de tecnología social a las propias universidades, a las instituciones y a la población` (CTADC, 2009).

Tanto en la política de redes educativas como en el nuevo modelo educativo de la UNAH, en la conceptualización de la gestión del conocimiento, se asume la interacción de tres elementos trascendentales para provocar un desarrollo equilibrado de todos ellos; ‘a) la generación libre de conocimiento, b) la expresión y/o administración libre de conocimiento, y c) la difusión libre del conocimiento en todas las ramas del saber científico y del arte.

2.3.2. Enfoques en Educación y desarrollo

Los enfoques identificados a este nivel fueron los que se orientan hacia los roles y objetivos de la educación en general y su vínculo con el desarrollo, pero con conceptualizaciones diferenciadas y en términos comparativos algunos de estos enfoques presentan similitudes y/o controversias. Ron-Balsera (2011), analiza cómo tres enfoques (modelos) diferentes de la educación basados en los derechos, capital humano y capacidades, articulan objetivos tomando partido en las controversias que se pueden dar en la educación, con consecuencias en políticas educativas para países en desarrollo.

Los diferentes roles adscritos a la educación pública (vid.: Ron Balsera, 2011), con frecuencia están relacionados a las principales *controversias*. Basándose en el análisis de Spring (1999), María Ron enumera la siguiente *controversias*; a) ‘el choque entre los propósitos, y objetivos públicos y privados, en términos de creencias, religión y moral. b) metas sociales, profesionales e intelectuales (Goodlad, 1984, cit.: en *ibíd.*); c) diferenciación entre objetivos políticos, sociales y económicos (Spring, 1999, cit. en *ibíd.*)

En síntesis los conceptos de cada enfoque; El *enfoque de capacidades humanas*, desarrollado por Sen, es un marco normativo cuyo principal objetivo es la diversidad humana y la libertad sustantiva (Sen, 1999, cit. en *ibíd.*). Además abogaría por el tipo de educación que fomente la reflexión crítica (Unterhalter, 2009, cit. en *ibíd.*). Los siguientes elementos son claves; la justicia social global, una democracia deliberativa, la diversidad humana (colectivo), los principios orientadores son; Autonomía, el conocimiento, las relaciones sociales, el respeto y el reconocimiento, la aspiración, la voz, la integridad física y la salud corporal, integridad emocional y emociones. Al considerar la educación como ‘capacidades’ sus propósitos son; bienestar, desarrollo humano, oportunidades reales de mejorar el conjunto de capacidades; el *enfoque en Derechos humanos*, asume que la educación es un derecho, los derechos a la educación es parte de las constituciones nacionales, convenciones regionales y los tratados internacionales. ‘Por tanto, los Estados tienen la obligación legal de respetar, proteger y cumplir el derecho a la educación. La educación debe ser disponible, accesible y aceptable para todos (Tomasevski (2001, 2003, 2006), cit. en *ibíd.*, 2011). Los elementos claves de este enfoque son; la obligación del estado, el estado de bienestar, los principios de participación, rendición de cuentas, la no discriminación, el empoderamiento, la Legalidad (PANEL). Los propósitos de este enfoque al asumir que la educación es un derecho, toma en cuenta el pleno desarrollo de la personalidad humana (el individuo); y el *enfoque de Capital Humano* considera que la educación es una mercancía, “considera como la productividad de las personas en situaciones de mercado y no mercado es cambiado por inversiones en educación, habilidades y conocimiento” (Becker, 1992, cit. en *ibíd.*). Este discurso fue popularizado en los 60’s por contribuciones pioneras de Mincer (1958), Becker (1964), and Schultz (1963) el cual aplica en la esfera social una racionalidad de economía neoliberal, particularmente en educación y salud. Son elementos claves; la responsabilidad individual (énfasis en el individuo), el libre mercado, los consumidores: auto emprendedurismo; los principios de eficiencia, rentabilidad, la elección, la competencia, y el crecimiento económico. Al considerar la educación como mercancía, sus propósitos son: producir trabajadores flexibles altamente cualificados con conocimientos en la gestión, manejo de información, comunicación, resolución de problemas y toma de decisiones.

2.3.3. Modelos de análisis de políticas de aprendizaje de adultos y educación

Los modelos enfoques identificados a este nivel son los propuestos por Licinio Lima (2011), quien hace ver que es crucial hacer una combinación de los diferentes caminos o maneras complejas de entender los desarrollos que se han venido dando, remarcando que ‘es extremadamente importante construir políticas que puedan involucrar las dimensiones sociales e individuales que ocurren en la educación de adultos y el aprendizaje, del conocimiento experiencial y el disciplinario abstracto, así como las situaciones formales, no formales e informales. Según Lima (2011) dichos

modelos, son muy similares y en la misma línea de reflexión de los propuestos por Finger et al & Olsen, 'además se trata de modelos que, por su inclusión, buscan tomar o abrazar un amplio rango de políticas públicas que han sido adoptadas en países y regiones en las cuales ellos mismos difieren extensamente.

Diferentes categorías permiten caracterizar dichos modelos, entre ellos se encuentran; las *orientaciones político-administrativas*, las *prioridades políticas*, la *dimensión organizacional y administrativa*, y los principales *elementos conceptuales* inherentes a la búsqueda de políticas. Entre otros elementos característicos a tener presente es que no obstante de que estos modelos de análisis tienen muchas diferencias entre ellos, han sido construidos en un continuum. "A pesar de estar separada, modelos de tesis no son excluyentes y pueden coexistir. Así fertilización cruzada de hibridación es posible: en lugar de presentar posibilidades artificiales rígidas del análisis, se espera que los modelos de tesis puede considerarse como mecanismos heurísticos para comprender las políticas públicas de ALE".

El *modelo democrático emancipador*, considera muy importantes la participación democrática y la educación crítica en relación a acciones en la educación de adultos, especialmente la educación popular y comunitaria; el *modelo de modernización y control del estado*, 'es basado en la provisión pública, la intervención de un estado benefactor y generalmente dominado por pautas (guidelines) educativas'; y el modelo de *gestión de recursos humanos*, 'busca la modernización económica y la producción de mano de obra calificada, con pautas vocacionales centradas en la producción de capital humano.

2.3.4. Perspectivas de modelos de aprendizaje previo

Las perspectivas que probablemente se circunscriben más significativamente a este nivel de concreción y análisis, pero con vinculaciones, similitudes, diferencias y/o contradicciones con los demás enfoques y modelos, de otros niveles, previamente descritos. Dichas perspectivas fueron identificadas en el análisis crítico de contenido de literatura, desarrollado y mencionado en un capítulo previo, de acuerdo a lo expresado por (Breier, 2006, citando a (Thaven, Naidoo y Breier, 2002; Breier, 2003) se ha vuelto común distinguir tres amplias perspectivas sobre RECAP (RPL, por sus siglas en Inglés) las cuales las ha categorizado como; a) *perspectiva crítica/radical*, b) *liberal/humanista* y, c) *técnica/mercado* (importante destacar que todas las perspectivas podrían ser de reconocimiento para acceso, crédito y/o ambas, es un elemento común entre todas las perspectivas). Para dicha categorización, Breier sigue a Harris (1997, 1999) en particular, pero también a Boud (1989), Weil y McGill (1989), Butterworth (1992) y Luckett (1999). Además, haciendo ver que Osman (2003) ya ha presentado una clasificación de tres partes.

Brevemente sobre las tres perspectivas (vid.: Breier, 2006: 82-87); *crítica/radical*, "esta perspectiva está asociada con movimientos sociales tales como sindicatos o grupos

feministas, y un discurso crítico, emancipatorio que ve la educación como un significado para transformar el individuo y la sociedad” (Breier, citando Harris, 1999). Además invita a ver los escenarios en términos de temas de marginalización, voz y poder y su relación con diferentes formas de conocimiento; *liberal / humanista*; es una tradición que “enfatisa que la experiencia previa de los aprendices, y particularmente los aprendices adultos, deberían valorar y usar como un recurso para aprendizaje adicional; y el aprendizaje debe ser activo, lleno de significado y relevante a las agendas de la vida real ” (Weil and McGill, cit. en *ibíd.*, 2006: 86) ; la *técnica / mercado*, “Las perspectivas técnica / mercado acompaña a ver la educación desde el capital humano, dando prioridad a los conocimientos, habilidades y valores que serán de beneficios para la economía, ve a los estudiantes como 'consumidores' o 'clientes' cuyo paso por la educación superior y, con mayor frecuencia, en la educación adicional (further) es cada vez más facilitada por medio de la popularización y el marco (estructural) de crédito”.

Además de las tres categorías brevemente descritas anteriormente, Breier (2006: 87) sugiere una cuarta manera de ver los escenarios de interacción, y argumentando que este enfoque debido a que un adulto puede tener mucha experiencia práctica pero muy limitado al exponerse a un discurso académico, por lo tanto requeriría considerar la naturaleza y estructura de la disciplina o campo de educación correspondiente, 'la relación entre el conocimiento formal e informal dentro de la disciplina o campo y el grado en el que el discurso pedagógico hace un espejo con esa relación.

2.4. Categorías integradoras del sistema de análisis del aprendizaje previo

Reflexión sobre lo común en los efectos e impactos de cada categoría integradora y las respectivas sub-categorías, por ejemplo las *inmaterial-humanistas* son orientadas hacia una inclusión integral optima, que busca la redistribución optima también, en todos los aspectos del desarrollo integral de la sociedad, la categoría *intermedia* (derechos humanos y liberal humanista) con tendencias a lo *inmaterial humanista* no necesariamente genera una inclusión optima o con tendencias lo material mercantilista, efectos y genera exclusión y desigualdad, el *material mercantilista*, genera desigualdad y exclusión.

2.4.1. Inmaterial-humanista

Los enfoques, modelos y perspectivas identificados a este nivel fueron los que buscan una orientación hacia lo inmaterial y humano, pero con conceptualizaciones que enfatizan más elementos comunes que diferenciados, las tres categorías fueron definidas y nombradas con sus respectivas sub categorías, las cuales se describen en mayor detalle a continuación.

Enfoque de capacidades para desarrollo humano

Este enfoque, es un marco multidimensional y de multiniveles para definir y analizar el bienestar y el desarrollo. Según (Sen, 2004; Nassbaum, 20005), cit. en Ron Balsera, 2011) diría que la “educación es una cuestión de justicia social que va más allá de las fronteras del estado abogando por el cosmopolitismo”.

El tipo de democracia que necesita la educación, cuando es considerada una capacidad, es donde la razón pública decidirá el mejor tipo de política social (Sen (2009) cit. en ibíd). La educación juega un rol social instrumental que permite “el razonamiento público y los debates sociales, el fomento de la participación política. También cumple un papel instrumental en el proceso, [...] fomentando la interacción con otras personas, la comunicación interpersonal, permitiendo diferentes puntos de vista y el pensamiento crítico. [...] también tiene efectos de empoderamiento, en que las personas puedan tener la libertad de elegir lo que tienen razones para valorar, fomentar su libertad agencia. [...] tiene efectos redistributivos, [...] permite una perspectiva crítica de los grupos sociales, inter e intra, los hogares y las desigualdades de la familia” (Unterhalter, 2009: 214; Walker y Unterhalter, 2007: 8; Sen, 1992, cit. en ibíd.).

Lo que refleja o pone de relieve este enfoque en capacidades, es la diversidad humana ‘en términos de heterogeneidades físicas y mentales, las variaciones en los recursos no personales, las diversidades ambientales y diferentes posiciones relativas’. Además la educación debe tener lugar seguro y respetuoso de la integridad física y emocional (Ron Balsera, 2011).

El propósito de la educación como una capacidad, es mejorar la ‘autonomía, el conocimiento, las relaciones sociales, el respeto y el reconocimiento, la aspiración, la voz, la integridad física y la salud corporal, integridad emocional y emociones’. Según Ron Balsera (2011) la aspiración es central en la educación, con el propósito de ampliar el conjunto de capacidades del individuo, no para que se adapte a los niveles más bajos de bienestar, sino que para la gama de opciones disponibles.

El objetivo de la educación en el marco del enfoque de las capacidades es aumentar el bienestar, el desarrollo humano a través de la ampliación de los conjuntos de capacidades individuales y sociales. Además la educación puede ser considerada tanto un funcionamiento (functioning) y una capacidad (capability)`. También tiene un valor intrínseco, que permite a la persona florecer y desarrollar su potencial humano (Robeyns, 2006, Unterhalter, 2003, cit. en ibíd.). Sen (1999) define el funcionamiento como “Las diversas cosas que una persona puede valorar hacer o ser” mientras que la capacidad se refieren a " las combinaciones alternativas de funcionamientos que sean factibles para ella para lograr" (1999: 75), o como Robeyns (2005: 94) sugiere: "lo que la gente son efectivamente capaces de hacer y de ser" El Enfoque de Capacidades (CA, por sus siglas en inglés) presta especial atención a los funcionamientos, las capacidades

y la agencia, en relación con la promoción de la libertad y el bienestar, mirando tanto a los resultados sino también los procesos. Por lo tanto las políticas deben promover la expansión de las capacidades y el objetivo de *eliminar la privación de capacidades*.

El enfoque de capacidades en desarrollo humano ha sido utilizado para el estudio de desigualdades, e injusticias entre grupos sociales (marginalizados como es el caso de muchas personas potenciales a REAP), de diversos tipos, (Robeyns, 2009: 115-6) identifica varias razones por las cuales dicho enfoque es especialmente adecuado para este tipo de investigaciones. La primera razón, es que es un enfoque que no es basado en supuestos (idealizados), sino que fundamentado con realidad empírica. La segunda razón, es que considera mediciones en varias dimensiones, subjetivas y objetivas. No obstante se debe estudiar más con teorías que explican las causas y funcionamiento de las estructuras sociales en combinación tanto de teorías de explicación social (orientadas a grupos), con teorías individualistas y libertarias. Las complementariedades de las discusiones desde diversa perspectivas y disciplinas pueden conllevar a importantes consecuencias. En gran medida el debate sobre la igualdad de varias expresiones sociales (genero, castas, grupos desfavorecidos) se centran en teorías explicativas y no hacia las desigualdades desagregándolas a nivel de conceptos usados en el ECDH, 'funcionamientos' y 'capacidades'.

(Unterhalter (2004), cit. en Walker, 2006) identifica cuatro formas o modelos de justicia social en educación superior, para responder a la pregunta ¿igualdad de qué?, permite entender como el ECDH es compatible y logra lo equivalente a todos los cuatro modelos de justicia social, a través de alcanzar justicia distributiva, de reconocimiento y asociativa, además se logra identificar el nexo con varios de los constructos (currículo, pedagogía, poder e identidad) que han sido más utilizado en el campo de estudio del REAP, con diversas premisas epistemológicas (recursistas, estructuralistas, post-estructuralistas).

Angelina Wong (2014: 178) ofrece una síntesis sobre los significados de justicia social, identificando que no hay un consenso en las definiciones, pero que puede coexistir con las expresiones de 'derechos humanos, la inclusión social, el acceso, la equidad y la igualdad'. Centrándose en el marco de capacidades de Amartya Sen, como un medio para aumentar bienestar tanto individual como colectivo se cruza y/o tiene nexos con los propósitos del REAP. Mediante evidencia empírica en casos de estudio (grupos excluidos y/o marginados), logra demostrar cómo se logra justicia social, para lo cual utiliza en el análisis el marco de Sen, mediante el REAP se generaron en los individuos *funcionamientos* y *capacidades*, es decir los individuos tienen razones para valorar lo que hicieron y querían ser. Además, (ibíd.) remarca que otro aspecto importante de Sen, son los *factores de conversión*¹⁶ y estos pueden ser personales, sociales y

¹⁶ Todos los factores de conversión influyen en cómo una persona es o podría ser libre para convertir las características de un recurso en un funcionamiento. Las fuentes de factores de conversión pueden

ambientales, los cuales para lograr expresarse se vinculan a la 'diversidad humana'¹⁷, y son una fuerza de conducción clave en el marco de Sen y fuertemente reconocido en REAP¹⁸ (ibíd., traducción propia) asume una perspectiva de REAP hacia justicia social en el contexto de la educación superior y argumenta los siguientes puntos:

Es posible argumentar que REAP, a través de la práctica de la evaluación y el reconocimiento del aprendizaje no formal e informal, está bien posicionada para hacer una contribución significativa a la justicia social y la educación superior. Por otra parte, es un proceso que está en alineación con la concepción de la justicia social de Sen - como un proceso en constante evolución que aumenten las oportunidades efectivas de las personas para llevar a cabo las acciones y actividades que tienen razones para valorar, y llegar a ser la persona que tienen razones para querer ser. El proceso altamente individualizado de identificar, articular y presentar uno de aprendizaje fuera del sistema resalta la educación formal de diversidad de orígenes y experiencias de aprendizaje. Como señala Thomas (2000), la equidad se logra en el sentido de que "las personas con talento, que por alguna razón se les impide darse cuenta y demostrar que el talento de forma tradicional, tienen ahora la oportunidad de volver a entrar en la corriente principal educativa y social" (p. 509). Por otra parte, REAP / PLA pone énfasis en el aprendizaje como algo distinto de la educación y nos permite comprender más claramente el aprendizaje como un fenómeno cultural.

Los argumentos de (ibíd.) podrían ser diferentes si el REAP no estuviera en coherencia con la justicia social del marco propuesto por Amarthia Sen, con principios¹⁹ orientados a una perspectiva *inmaterial humanista*, es decir que si el tipo de justicia social²⁰ que se buscara fuera con logros parciales y conducida con un discurso que privilegie lo

ser diferentes. factores de conversión personales son internos a la persona, tales como la condición física, el sexo o la inteligencia. factores de conversión sociales son factores de la sociedad en que uno vive, como las políticas públicas y normas sociales que discriminan injustamente, o las relaciones de poder relacionados con la clase, el género, la raza o casta. Factores de conversión ambientales surgen del entorno físico o construidos en el que vive la persona.

¹⁷ La diversidad humana se manifiesta en la atención a los factores de conversión personal y socio-ambientales que hacen posible la conversión de recursos en funcionamientos, y en los contextos sociales, institucionales y ambientales que afectan a los factores de conversión y la capacidad de establecer directamente.

¹⁸ La diversidad humana está fuertemente reconocido en REAP, ya que se basa en la intención de construir un sistema inclusivo de reconocimiento de aprendizaje que cruza los límites convencionales de aprendizaje formal, no formal e informal.

¹⁹ Por ejemplo, la conclusión de Wong, (2014: 187), sobre el desafío del principio de la equidad, 'no sólo es la eliminación o reducción de las barreras, sino también la provisión de recursos de aprendizaje apropiadas para las necesidades personales, sociales y medioambientales'.

²⁰ Australian academics Gale and Densmore (2000) cit. en Wong, (2014: 187), 'in exploring social justice from an educational perspective, classified explanations of social justice as distributive (fairness around the distribution of basic resources), retributive (fairness around competition for social goods and materials), recognitive (recognising differences and commonality amongst cultural groups)'.

material mercantilista, dándole exclusividad a la dimensión economicista y utilitaria del mercado, probablemente la inclusión y/o justicia social no serían ni integrales ni óptimas.

Modelo Democrático emancipador

Los tres modelos propuestos por Lima (2011); Democrático emancipador, Modernización y control del estado y, Gestión de recursos humanos, tienen en común las categorías y diferenciados por las sub-categorías que lo integran internamente cada uno de ellos. A continuación se describen los conceptos de cada categoría común y en esta sección específicamente las sub-categorías del Democrático emancipador.

- i) *Dimensión de orientación política administrativa;* ‘estas orientaciones se refieren a las leyes, reglas y normas que permiten que una política pública sea adoptada. Consisten en el aparato legislativo que proporciona los medios para una política a implementar e incluyen el establecimiento de condiciones de acceso a las iniciativas de Educación y Aprendizaje de Adultos (EAA) y la participación de las personas que asisten a ellas. Se incluyen, además, la financiación, control y evaluación de las acciones propuestas, y la organización y la gestión relacionada con el desarrollo de estas actividades’. Las *subcategorías* son; a) educación poli céntrica; b) control descentralizado de las políticas y administración de la educación; c) Apreciación de dinámicas de abajo-hacia arriba (Bottom-up); d) Iniciativas auto gestionadas con apoyo de actores locales; e) Rol de liderazgo de las asociaciones de educación y movimientos sociales.
- ii) *Dimensión organizacional y administrativa;* Estos se refieren a la organización, administración y gestión relacionada a la adopción de una política pública, incluyendo las estructuras centralizadas y descentralizadas, los procedimientos y procesos técnicos involucrados en la realización de actividades de EAA, aseguramiento de la calidad, evaluación, y procedimientos de rendición de cuentas. Las *subcategorías* son; a) Apreciación de intervención de sociedad civil (asociación de sectores comunitarios preocupados con la educación de adultos, y asociaciones populares); b) Auto-organización local, autonomía y creatividad de detrás de las iniciativas; c) Formas participativas destinadas a decisiones colectivas Ej.; Presupuesto participativo.
- iii) *Dimensión principales elementos conceptuales de políticas públicas;* Estos tienen que ver con los referentes teóricos que subyacen a los fines, métodos, y los procesos inherentes a la implementación de una política pública (por ejemplo, las concepciones de EAA, modelos pedagógicos, formas de participación y evaluación, etc.). Las *subcategorías* son; a) el sector de la educación de adultos es caracterizado por ser diverso y heterogéneo; b) Apreciación de la educación básica, educación popular, alfabetización

básica, socio cultural, además la animación socio-educacional; c) La naturaleza educacional de las acciones, apreciación del conocimiento colectivo y la experiencia; d) Dimensiones éticas y políticas de la educación; e) Proyectos de investigación acción e investigación participativa; f) Educación cívica básica (con propósitos en la democratización política y económica, transformación de las relaciones de poder, cambio social).

- iv) *Dimensión de prioridades políticas*; Las prioridades políticas se refieren a los extremos apuntados por EAA, y los dominios que una política pública se concentra en los grupos destinatarios pertinentes, y la cantidad de los fondos públicos asignados. Las *subcategorías* son; a) Construcción de una sociedad democrática y participativa; b) Integración de grupos de básicos y de organizaciones no gubernamentales (ONG) en la definición y adopción de políticas públicas; c) Solidaridad, justicia social y bien común; d) Educación establecida como derecho social básico; e) Cambio político, económico y cultural; f) Educación y entrenamiento como proceso de empoderamiento.

Perspectiva crítica/radical

Dentro de estas tradiciones, REAP (RPL, por sus siglas en Inglés) es visto como una estrategia para la reparación social, un medio por el cual los grupos o formas de conocimiento subyugado o marginados pueden tener acceso a la academia y desafiar la autoridad de los discursos hegemónicos (Breier, 2006).

La *educación es vista* como muy significativa para transformar el individuo y la sociedad. “esta perspectiva está asociada con movimientos sociales tales como sindicatos o grupos feministas, y un discurso crítico, emancipatorio que ve la educación como un significado para transformar el individuo y la sociedad” (Breier, cit. en Harris, 1999). Además invita a ver los escenarios en términos de temas de marginalización, voz y poder y su relación con diferentes formas de conocimiento; Hay varios tipos de conocimiento que son ignorados por los procesos pedagógicos oficiales; el de los trabajadores, indígenas, mujeres, etc., dichos conocimientos han sido resultado del aprender de la vida laboral y la experiencia, cuando se aprende de la experiencia informal se le ve como la base para grupos de sensibilización, acción comunitaria y el cambio social (Weil & McGill, (1989), cit. en Breier, 2006), dos conceptos con gran influencia en esta perspectiva son; la ‘falsa conciencia’ promovida por Marx y el de ‘concientización’ por Freire.

En esta perspectiva se dan ‘algunas versiones que se basan en el construccionismo social y destacan las respectivas teorías puntuales, las cuales problematizan las nociones de conocimiento, la experiencia y la subjetividad. Argumentando que socialmente todo es construido y con igual valor. También considera una influencia política y cultural en la ‘Razón’ y esta se encuentra situado en cierto contexto y no en un lugar universal, además considera que hay muchas formas valiosas de saber que no

depende únicamente de la razón. La experiencia no debe ser vista como coherente (Fraser, cit. en Breier, 2006) [...], debe estar vinculada con su historia y/o condiciones sociales ideológicas (Brah & Hoy, cit. en Breier, 2006). 'Por otra parte, la subjetividad no es unificado y autónomo como en la posición liberal / humanista, pero visto como cambiante, múltiple y situada, en forma y distorsionado por las relaciones de poder de todos los días (Usher, cit. en Breier, 2006)'.

En relación a los *principales elementos conceptuales*, Michelson (cit. en Breier, 2006: 83) argumenta que en los procedimientos de RECAP en ese momento, la única experiencia que puede ser excepcional, es cuando su conocimiento ha sido presentado como similar al de los demás y reconocido en términos establecidos por normas académicas universalizadas. Para lo cual, Michelson, propone una fundamentación conceptual diferenciada para RECAP; la cual ve al conocimiento como situado y visibilizado en el ámbito académico, además escribe sobre la relación entre aprendizaje experiencial y la autoridad académica.

Otro de los modelos vinculados, es el conceptualizado por (Harris (1999), cit. en Breier, 2006) ella le denomina "Modelo Caballo de Troya", lo describe como 'aspiracional' y 'en los hechos', sugiriendo que este podría 'ser parte de una investigación sobre la construcción social del conocimiento y de los planes de estudio (currículo)', además habrían intentos audaces para darle 'valor a la formación previa en sí mismo y no sólo en términos de su grado de ajuste a las normas o los planes de estudio existentes o con las capacidades cognitivas considere necesario para tener éxito en términos tradicionales'.

Una interpretación a lo largo de esta perspectiva 'crítica/radical', es que bien podría abogar por el reconocimiento de voces alternativas, [...] esto exigiría un currículo que era flexible, incluso negociable o un nuevo plan de estudios completo. El reto sería lograr esto sin perjudicar a los que necesitan con urgencia un título, cualquiera que sea o que pudiera implicar en su currículo-plan de estudios, con el fin de obtener un empleo (Breier, 2006). No obstante, se pueden dar casos en los procesos de RECAP, en ambientes academicistas, una desigualdad de las relaciones de poder entre profesor y alumno y de los requisitos de la academia que el conocimiento debe ser presentado en sus términos por sí sola (ibíd.).

2.4.2. Intermedia (diferentes énfasis; más hacia lo inmaterial y/o más hacia lo material)

Enfoque en derechos humanos

Según (Sen, (2005: 152), cit. en Ron Balsera, 2011) "los derechos humanos pueden ser vistos como los derechos a ciertas capacidades". Para poder realizar los derechos a la educación, es necesario vincularlo al concepto de "Des mercantilización", el cual permite explicar el papel consagrado en el estado de bienestar, el cuales es requerido

no tanto para la participación en el mercado laboral, sino más bien para tener el derecho de asistencia social. Es decir que no puede estar sujeto a las fuerzas del mercado (Polanyi (1957), cit. en *ibíd.*). En el estado benefactor que se asume en este enfoque, se tendría un gran reto con la desigualdad del enfoque basado en el mercado.

Es cuando la responsabilidad de proveer educación libre y de calidad, es considerada un derecho), y recae en el gobierno, es decir que asume las implicancias requeridas en un estado benefactor; los derechos individuales a que se le provea dicho derecho, impulsar la igualdad de oportunidades mediante la promoción de participación, rendición de cuentas, no discriminación, empoderamiento y legalidad. Además una sociedad basada en el respeto y equidad cuyo propósito o fin es el pleno desarrollo de la persona humana y su respectiva participación en dicha sociedad (*ibíd.*).

Dos tipos de derechos son diferenciados, por algunos autores; los *morales* y los *legales*; en cuanto a los *morales*, se encuentra en la existencia de la ley natural, dichos derechos son anteriores a la construcción del estado (formación de la ley estatal) y del derecho positivo y se derivan de razonar sobre la naturaleza humana, es decir que su foco principal está situado en la corriente de pensamiento del iusnaturalismo; en el caso de los derechos *legales* son los que se han logrado institucionalizar, ´ consagrado en tratados internacionales y regionales vinculantes, constituciones, etc. positivismo, frente al iusnaturalismo, sostiene que los únicos derechos válidos son derechos legales´ (Pogge (2002, cit. en *ibíd.*). El derecho a la educación es un derecho humano reconocido en diferentes tratados internacionales así como en la mayoría de las constituciones.

Perspectiva liberal/humanista

Es una tradición que “enfatisa que la experiencia previa de los aprendices, y particularmente los aprendices adultos, deberían valorar y usar como un recursos para aprendizaje adicional; y el aprendizaje debe ser activo, lleno de significado y relevante a las agendas de la vida real ” (Weil and McGill, cit. en Breier, 2006).

Algunas de posibles *implicancias* que puede tener la experiencia, según lo reconocen algunos autores como Knowles, este autor menciona efectos negativos de sesgo, hábitos y prejuicios los cuales deberían ser examinados (Kowles, cit. en *ibíd.*). Continúa (Breier, 2006) argumentando, en base a lo desarrollado por Brookfield en 1998, “que no hay base para suponer que una experiencia de aprendiz siempre constituye un rico recurso que los educadores pueden construir. De hecho lo contrario es a menudo que las experiencias de casos y adultos pueden estar distorsionadas, auto-cumplida, sin examinar y restrictiva. Además, no todos los adultos tienen la misma capacidad para aprender de la experiencia”.

Como *propósito*, con una perspectiva liberal / humanista se exhortaría a los profesores para proporcionar oportunidades para que sus estudiantes relaten sus experiencias reflejadas en ellos, y luego considerar las formas en que su aprendizaje es compatible o se diferencia de la del conocimiento formal. El objetivo sería apoyar al estudiante a ganar 'acceso epistemológico' (Morrow (1992), cit. en *ibíd.*) no para reformar el plan de estudios. El reto sería hacer esto en un período de tiempo limitado, en el contexto de un plan de estudios no negociable, de una manera que haga justicia a la experiencia del alumno (*ibíd.*).

Los *principales elementos conceptuales* se dan en base al 'ciclo de aprendizaje' propuesto por Kolb, en el cual se da una teorización del proceso de *aprendizaje experiencial* en una participación de cuatro etapas; experiencia -concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa, son varios los autores que han validado este ciclo de aprendizaje en aprendizaje experiencial, RPL y la educación de adultos, entre los cuales destacan; (Boud et al, 1985; Fraser, 1995; Harris et al., 1994; Jarvis, 1995), cit. en, *ibíd.*).

"Knowles (en Breier, 2006) hace hincapié en el valor de la experiencia de adultos, y la describió como la 'rica fuente de aprendizaje' en un entorno de educación de adultos que, si se ignoran o devalúan, será percibida por los estudiantes adultos como el rechazo de sí mismos como personas, ya que derivan su propia identidad de sus experiencias posteriormente.

En base a ver casos con el enfoque de la teoría liberal humanista, se pueden dar situaciones de resentimiento entre la interacción de un estudiante cuando el docente tiene vacíos para escuchar la complejidad de la experiencia del estudiante y conectarla con la regla y hacer una reflexión crítica (*ibíd.*).

Modelo modernización y control del estado

A continuación se describen las subcategorías de cada una de las dimensiones; en la *i) Dimensión de orientación política administrativa*; las subcategorías son; a) Aprecia el esfuerzo de modernizar alentando la gestión Público-Privada con eficiencia y eficacia, incrementando la productividad, la internacionalización de la economía y competitividad en democracia capitalista; b) Control político y administrativo de la educación centralizado por el estado (del lado de la oferta educativa); c) Aprecia la intervención del estado como garante de una educación universal y publica libre.

Las subcategorías de la *ii) Dimensión organizacional y administrativa*; a) Escuela como organización central en políticas públicas de educación de adultos; b) Cursos formales para gente joven y adultos; c) Significativos e intensivos procesos administrativos y de gestión Educativa.

La *iii) Dimensión principales elementos conceptuales de políticas públicas*; a) Educación formal de adultos como derecho social; b) Integración de la educación no-formal

dentro del sistema educativo público de acuerdo a las últimas reglas; c) Educación como instrumento para promover igualdad de oportunidades; d) Aprecia el entrenamiento vocacional (de acuerdo a guías educativas); e) Educación de adultos como segunda oportunidad educativa; f) Educación para la modernización y desarrollo económico del estado nación.

iv) *Dimensión de prioridades políticas*; a) Programa de alfabetización y promoción de la alfabetización funcional; b) Educación escolarizada como significado de control social; c) Aprecia la educación basada en guía-técnica; d) Segunda oportunidad en la educación; e) Educación recurrente y nocturna para adultos; f) Entrenamiento vocacional con influencia de la escuela (escolástica-formal); g) Soporte para educación formal de acuerdo a reglas formales y procesos burocráticos establecidos por el Estado de Bienestar o Benefactor (vid.: Lima, 2011).

2.4.3. Material-mercantilista

Enfoque de capital humano

Las primeras contribuciones sobre el capital humano se dan desde los años 60: La educación, el aprendizaje, la formación de habilidades (es decir, la acumulación de capital humano) hacen que la gente sea más productiva; influir positivamente en el proceso de generación de ingresos y el bienestar del individuo, así como el crecimiento económico del país; también, este enfoque concibe a los seres humanos principalmente como insumos para el proceso de producción. La educación juega un papel instrumental indirecto para el bienestar individual.

La educación como mercancía promueve la competencia, tasa de retorno, amplias opciones y eficiencia, es decir que bajo la teoría del capital humano, la educación, al igual que cualquier otra inversión, es juzgada por su tasa interna de retorno. Sin embargo, al compararlo con otros tipos de capital, se diferencia, en que no puede separarse del espectador.

La educación es considerada una *mercancía* y el individuo debe ser responsable y, rendir cuentas de sus propias decisiones dentro de un mercado privatizado y privilegiando el libre mercado, bajo esquemas actuariales. El análisis del capital humano asume que “los individuos deciden sobre su propia educación, entrenamiento, cuidado médico, y otras adicionales al conocimiento y la riqueza, mediante el peso de los beneficios y costos. Dentro de dichos beneficios se incluyen los no monetarios de tipo cultural y de otros, lindante a lo que se mejora en ingresos y ocupaciones, mientras que los costos por lo general dependen principalmente del valor inevitable del tiempo dedicado a estas inversiones” (Becker (1992:43), cit. en Ron Balsera, 2011). Sumado a lo anterior la racionalidad económica de los procesos de decisión en el ámbito social mediante cálculos de costo-beneficio y los criterios del mercado, es representada por

el comportamiento emprendedor y competitivo del homo oeconomicus (Ron Balsera, 2011).

El valor económico de la educación, como una inversión productiva en capital humano, permite explicar el primer préstamo orientado hacia la educación proporcionado por el Banco Mundial en 1962, con un enfoque hacia el capital humano (Psacharopoulos & Woodhall (1985: 3-4), cit. en Ron-Balsera, 2011). Por lo tanto, la educación fue transferida del sector público al sector privado con el argumento de que la provisión estatal no era ni necesaria, no es ideal para aquellos que no podían pagar las cuotas. Sostuvieron que el dinero público podría ser gastado en los préstamos estudiantiles o becas para niños pobres, mientras que el servicio es ofrecido por instituciones privadas, "más probable que adaptar sus planes de estudio a las necesidades de sus clientes, [...] para ser económico en el uso de sus profesores y otros recursos escasos y tener mayores incentivos que las agencias del gobierno, para evitar el desperdicio " (Roth (1987: 31), cit. en *ibíd.*). Este cambio fue acuñado por la nueva redacción: "derecho a la educación ha sido reemplazado por el acceso a la educación; la obligación del Gobierno de garantizar la educación gratuita se ha sustituido por la inversión, condicionada por rentabilidad adecuada "(Tomasevski, 2003: 93).

La educación como mercancía, tiene como fin "la mejora de la economía, mediante la producción de los trabajadores flexibles altamente cualificados con conocimientos en la gestión, manejo de información, comunicación, resolución de problemas y toma de decisiones. Los procesos de globalización han reforzado el discurso del capital humano a través de la universalización de la gubernamentalidad neoliberal promovido por las instituciones financieras internacionales (IFI). El discurso del capital humano está incrustado en la idea de la *sociedad del conocimiento*. Así, la educación se convierte en una mercancía y es importante siempre que contribuye al crecimiento económico. Stromquist (2002) señala la falacia de la necesidad universal de "alto conocimiento"; ya que entre 40 a 50 por ciento de los puestos de trabajo creados en la nueva economía no requieren titulación universitaria, pero si trabajo basado en credenciales técnicas o comerciales (Ron Balsera, 2002).

Así como también, La educación como mercancía entiende al individuo como consumidor, bajo un marco de auto-emprededurismo, por lo tanto, el capital humano consiste en "una predisposición innata física genética y la totalidad de las competencias que se han adquirido como resultado de las" inversiones "en los estímulos correspondientes: la nutrición, la educación, la formación, y también el amor, el afecto, etc. En este modelo, los trabajadores asalariados ya no dependen de los empleados en una empresa, pero son empresarios autónomos con toda la responsabilidad por sus propias decisiones de inversión y tratando de producir plusvalía, son los empresarios de sí mismos "(Lect 14 de marzo de 1979. Lenke (2001: 197), cit. en Ron Balsera., 2011).

Modelo de gestión del recurso humano

En la i) *Dimensión de orientación política administrativa*; las subcategorías son; a) Rol principal adscrito al mercado, sociedad civil, y el individuo (del lado de la demanda); b) Adopción de políticas activas para la integración y convergencia en el contexto de la Unión Europea; c) Combinación de lógica de servicios públicos y lógica de programas, aunque en la lógica de la Unión Europea domina la de proyectos; d) Promoción de asociaciones entre estado y otros actores institucionales. ii) *Dimensión organizacional y administrativa*; a) Adopción del gerenciamiento (gestión), procesos para la inducción y gestión del recurso humano; b) Atracción por involucrarse con organizaciones no gubernamentales (tercer sector y mercado); c) Asociaciones; d) Creación de gestión estatal y estructuras con alguna independencia, aunque con alcance limitado para la intervención educativa (estructuras minimalistas, para la inducción y mediación). La iii) *Dimensión principales elementos conceptuales de políticas públicas*; a) Vocacionalismo y entrenamiento vocacional continuo; b) Producción de capital humano; c) Entrenamiento continuo para remediar la obsolescencia del conocimiento vocacional, reentrenamiento, reciclaje; d) Aprendizaje útil y educación para la empleabilidad; e) Mejora de cualificaciones y adquirentes de habilidades para competir; f) Re contextualización de métodos activos y participativos (por ejemplo; el trabajo colaborativo); g) Resemantización de ideas tales como; democracia, participación, autonomía y libertad; h) promoción de capacidades de formación y responsabilidad individual. iv) *Dimensión de prioridades políticas*; a) Fomentar empleabilidad, competitividad y modernización económica a través de la educación y el entrenamiento; b) Educación y entrenamiento como instrumentos de capital humano y adaptación a los imperativos económicos; c) Educación para una función de adaptación; ciudadano para un mercado de consumo en libre economía; d) Desarrollo de entrenamiento vocacional; e) Mejora de cualificaciones, habilidades económicamente valorables; f) Certificación de conocimientos adquiridos por la experiencia (de la escuela y vocacional); g) Apreciación de la lógica de mercado y elecciones individuales (Lima, 2011).

Perspectiva técnica/mercado

Como ya mencionado antes, esta perspectiva ve la educación desde la tradición de valores que benefician a la economía, privilegiando la lógica del capital humano, al ver a los estudiantes como clientes o consumidores, implícitamente la educación y/o aprendizaje es como una mercancía.

Sus *prioridades políticas* hacen énfasis en los resultados formales de aprendizaje, específico, así como genérico, el RECAP en algunos contextos (países) ha sido promovido como un importante vehículo para resolver desventajas educativas ocasionadas por la segregación y en otros contextos ha sido más enfocado en un ambiente de aprendizaje centrado en el estudiante (Breier, 2006). Además, los

conocimientos, habilidades y valores que se priorizan, son los que dan retornos positivos a la economía.

De sus *principales elementos conceptuales*; esta perspectiva se asocia con la formación técnica y profesional, y con un poco de instrucción de habilidades genéricas. RPL dentro de esta tradición incluye la acreditación de aprender de la experiencia informal siempre que se pueda comparar con los resultados de aprendizaje predefinidos. Esto se hace generalmente a través de pruebas de provocación, examen, demostraciones y la producción de 'evidencia' y, a veces a través de 'resultados orientado a portafolios' que buscan crédito contra resultados específicos de aprendizaje (Harris (2000, cit. en ibíd.).

2.5. Ampliando las perspectivas de 'aprendizaje previo'

2.5.1. De donde viene el 'aprendizaje previo': el origen del aprendizaje previo y conceptos vinculantes

El primer componente o dimensión para categorizar el 'aprendizaje previo' es de donde viene o su lugar de origen. Se podría definir como la fuente de donde surge el 'aprendizaje previo', es como la fuente de surgimiento, el lugar de origen es definido como un individuo, varias personas y/o el contexto en el cual se interactúa (mega, macro, meso y micro). Según Develo (2014. P 16) la necesidad de asegurar 'un constante intercambio de ideas entre el hombre y su ambiente social y ofrecer a cada quien la sociedad del aprendizaje' (lo toma de la promesa propuesta por Edgar Freure 1972) conecta la propiedad personal de aprendizaje al contexto colectivo de una sociedad del aprendizaje a lo largo de toda la vida. Sobre el aprendizaje informal hay varios autores que han realizado significativas contribuciones (vid.: Livingstone, cit. en Rogers, 2014)

Sub-categorías de esta dimensión

Individual (personal): el 'aprendizaje previo' puede surgir del individuo de forma absoluta o parcial. Es decir que podría generarse desde su propio aprendizaje (autodidacta) o como aprendiz de otra persona. El individuo podría estar involucrado en el proceso de aprendizaje como maestro o aprendiz. Además, la propiedad personal de aprendizaje puede ser vista como el derecho de un individuo para el acceso y la co-construcción de las oportunidades de aprendizaje a través del diálogo continuo entre individuos y la sociedad de organizaciones e instituciones (Duvekot, 2014).

Colectivo: es el 'aprendizaje previo' que surge de las relaciones interconectadas de personas dentro de un grupo específico de personas (por ejemplo, los equipos de trabajo). Es importante señalar que en esta sub-categoría, el 'aprendizaje previo' se conceptualiza como un fenómeno a nivel de grupo (y por lo tanto es distinto del líder individual), que surge a partir del conjunto de las relaciones entre los miembros del grupo, no sólo una relación (y por lo tanto es distinta de la díada locus).

Contexto: la subcategoría de contexto es amplia e incluye múltiples niveles (mega, macro, meso y micro) y actores claves, el contexto puede darse delimitado al individual (por ejemplo, el aprendizaje previo de un empleado o emprendedor), a un grupo (por ejemplo, el aprendizaje previo del grupo, amigos, hogar, familia), o de una organización (por ejemplo, la cultura de aprendizaje previo de la organización y/o institución), o de la sociedad (por ejemplo, las normas culturales nacionales de aprendizaje previo). Pudiendo concretizarse en uno, algunos o todos los niveles respectivos. En los cuales se pueden dar diferentes relaciones y lugares de aprendizaje. El contexto puede actuar como un directo determinante de la naturaleza del aprendizaje, por lo que su inclusión es pertinente como un lugar de aprendizaje. Sumado a lo anterior los contextos pueden ser de tipo formal, no formal e informal.

El modelo educativo de la UNAH en su dimensión metodológica ´señala el camino viable para los aprendizajes y caracteriza el sentido, contenido y forma de las interrelaciones entre docentes y estudiantes, y entre éstos y el entorno`. Durante el proceso de reforma universitario el diseño curricular adoptado ´orienta hacia la construcción *personal y colectiva* del aprendizaje, dentro de contextos complejos e inciertos; se opta por crear espacios para la actitud reflexiva y crítica para el planteamiento de escenarios problemáticos [...] propiciando la educación permanente y el ejercicio dialéctico de desarrollar simultáneamente la teoría con la práctica`. Además, dicho modelo ´concibe la educación como praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo; por ello, la comunicación en el proceso educativo no puede reducirse al mero desarrollo de ejercicios o de conferencias aisladas, las discusiones consumen tiempo pero son indispensables para el desarrollo de la autonomía universitaria, *colectiva e individual*.

Según Andersson (2014: 408) el grupo objetivo del REAP, estará relacionada al porqué desarrollar el REAP, es decir a las perspectivas que podrían ser humanísticas y/o económicas y las tensiones que se dan entre ellas. Identifica algunas iniciativas enfocadas en grupos específicos, por ejemplo; individuos que necesitan apoyo no solamente en un sentido humanista, sino que también mejorar su empleabilidad y competitividad en el mercado laboral. Otro caso es el de grupos de empleados y desempleados –inmigrantes, refugiados, grupos indígenas- que están poco cualificados, y se les presenta problemas en transferir sus aprendizajes y ganar reconocimiento de sus habilidades, en algunos casos en contextos nuevos de trabajo y vida.

2.5.2. Como se transmite el ´aprendizaje previo`: los mecanismos del aprendizaje

Es el proceso a través del cual el lugar (origen) del ´aprendizaje previo` influye, se puede definir como el medio por el cual el ´aprendizaje previo` se promulga o difunde, y además los diferentes mecanismos tienen la posibilidad de vincularse, relacionarse,

complementarse y/o articularse. En la revisión cualitativa de literatura se identificaron de forma inductiva los siguientes mecanismos (patrones de coordinación, dependencia): en dos grupos, los que se dan con a) Practicantes, con apoyo de profesionales y/o académicos, y b) académicos.

Andersson (2014: 409) identifica varias categorías de actores en investigación que han contribuido, en los últimos 20 a 25 años, a la construcción del campo del reconocimiento del aprendizaje y experiencia previa (RPL, por sus siglas en Inglés), dichas categorías varían dependiendo de la naturaleza de la relación, según como los actores se involucren en sus propias perspectivas y actitudes, ya sea como “practicante” o como “investigador”, o en una relación de ambas formas.

Practicantes, con apoyo de instituciones, organizaciones, profesionales y/o académicos

i) Conceptos son variados y diversos los conceptos que se vinculan, se articulan y que también se contradicen en algunos casos (Sociedad basada en el conocimiento, sociedad del conocimiento, educación y aprendizaje a lo largo de toda la vida, sociedad del aprendizaje, economía del conocimiento vs. gestión del conocimiento). Dichos conceptos han sido o pueden ser creados por múltiples actores y niveles claves, entre estos; instituciones y organizaciones internacionales (públicas, privadas, ONG's, etc.), profesionales, empresarios, académicos, etc. En el caso de la contribución de los académicos (comunidades epistémicas), más adelante en la siguiente sección, en más detalle se describen constructos teóricos utilizados para el análisis de este campo de estudio, ii) Creación de políticas y acuerdos, estos pueden realizarse a varios niveles y contextos; globales, regionales, nacionales, locales, tanto de gobiernos, organizaciones como de institucionales. Además este mecanismo es o podría ser complementado por otros mecanismos leyes, reglamentos, normativas, fondos, estrategias, iniciativas de programas, proyectos y su difusión e implementación respectiva en varios contextos, y construidos por múltiples actores, contextos y niveles respectivos. Según Lima (2011) las leyes, reglas y normas son las que permiten que se adopten este tipo de políticas públicas. iv) Fondos y financiamiento, estos pueden provenir de diferentes fuentes, niveles y contextos. En algunos casos asignados de forma *directa*, conforme a las agendas prioritarias, y en otros caso *indirectamente* a través convocatorias concursables o mediante acciones vinculantes, y definidos por múltiples actores, contextos y niveles respectivos (ej., véase los informes Confintea, Alfa-UE, entre otros). iii) marco jurídico compuesto por leyes, reglamentos, normativa, a varios niveles y contextos (mega, macro, meso y micro). iv) Agendas, estrategias, iniciativas; este mecanismo al igual que los demás, puede estar interrelacionado sistemáticamente, por ejemplo, con el mecanismos de conceptos y políticas, se requiere también de recursos o fondos para la implementación, y en muchos casos son complementarias. v) Conferencias, eventos y encuentros periódicos de practicantes (ej., Confintea), muchas veces forman parte de los procesos y en otros casos son puntos de partida para definir y acordar otros mecanismos y/o dispositivos (políticas, agendas, etc.) vi) Declaraciones,

memorándum, pueden ser parte del fortalecimiento o instrumento para integrarlo en otros mecanismos. vii) Reportes e informes, permiten revisar avances, o conocer situaciones, diagnósticos, al mismo tiempo pueden servir como dispositivo de monitoria y evaluación (ver Matriz 9).

Académicos

viii) Modelos educativos; los modelos educativos tradicionalmente han sido diseñados en los procesos formales y no formales de educación y enseñanza-aprendizaje, existiendo una diversidad de definiciones desde muy puntuales a muy amplias o holísticas. 'Para algunos, el modelo educativo es la forma totalizadora en que una comunidad educativa histórica y culturalmente situada, siente, piensa, organiza su quehacer haciendo realidad el hecho educativo como tal; así, un modelo educativo es un instrumento de trabajo, que permite una visión sistémica y coherente de los procesos educativos que surgen en la comunidad' (Modelo Educativo UNAH, 2009). Dicho modelo estar integrado o fundamentado por principios y valores, los cuales orientan los enfoques, y perspectivas en función de la posición que se adopte (visión del mundo), 'permitiendo a los docentes tener un panorama de cómo se elaboran los programas, de cómo operan y cuáles son los elementos que desempeñan un papel determinante en un programa o en la práctica didáctica para obtener buenos resultados en el proceso educativo a nivel teórico y práctico. ix) Tipos de aprendizaje (formal, no formal e informal), estos se definen en función de donde toma lugar, quien lo reconoce, hacia que está orientado, y la forma como es estructurado, dentro de los tipos de aprendizaje en el marco del aprendizaje a lo largo de toda la vida, se considera el formal, no formal e informal x) Métodos e instrumentos; valoración, validación, certificación, reconocimiento y acreditación, marco de cualificaciones. xi) Debates académicos (congresos, conferencias y coloquios científicos, publicaciones de revistas, artículos, libros e investigación permanente), vii) reportes e informes técnicos de país, regionales y mundiales, memorándum de entendimiento, declaraciones (ver Matriz 10).

2.5.3. De una revisión de literatura a un marco de conceptos/constructos

Sobre Perspectivas teóricas

En los escenarios globales o nivel mega, se ha venido construyendo por comunidades epistémicas un mejor entendimiento de los procesos de relación entre la economía y la educación, durante el pos-modernismo la organización económica dejó establecida dichas relaciones, no obstante cada vez más la educación ha venido privilegiando los requisitos de la economía. Dichos escenarios se dan influenciados por los cambios socioeconómicos (Harris, 2000). Con evidencia en los últimos 30 años Ball (2013), se refiere a los cambios políticos y económicos, 'la atención se centra en si, en el contexto del cambio económico global, los estado-nación individuales conservan su capacidad para dirigir y administrar sus propias economías confrontados al poder desarraigado

de las corporaciones multinacionales, al flujo y reflujo de los mercados financieros mundiales, facilitadas por las TIC's y la desregulación del comercio y la expansión de la producción industrial pos-fordista moderna. Además, "desde una perspectiva socio-cultural, los autores que se basan en una venia posmodernista han puesto en duda el pensamiento ilustrado, en particular las grandes narrativas universales que ha tenido la educación tradicional (el liberalismo, el humanismo, el radicalismo y el capitalismo humano) y, la visión modernista de la educación sin problemas, libre de valores para el progreso personal y social. El significado y la naturaleza de la educación están por lo tanto, en el proceso de ser reconstruido mediante el cambio de las condiciones sociales" (Harris, 2000).

Surgiendo varios enfoques, modelos y perspectivas interconectadas por elementos discursivos, comunes y diferenciados, para hacer análisis a diferentes niveles. En cuanto a enfoques en educación y desarrollo (Ron-Balsera, 2011) identifica a) capacidades para el desarrollo humano, b) en derechos humanos, c) en capital humano, luego (Lima, 2011) propone para el análisis de políticas tres modelos, el democrático emancipador, el de modernización y control del estado, y el de gestión del recurso humano. Y sobre perspectivas de modelos de aprendizaje previo (Breier, 2006) articula la crítica/radical, liberal humanista, y la técnica/mercado.

Uno de los aspectos que motiva particularmente esta investigación doctoral, es que se dé un desarrollo bien informado de los 'aprendizajes previos', por lo tanto, tal y como lo expresa Harris, 'la mercantilización de la educación y el entrenamiento [...] no pueden ser tomadas por definición como democrática y socialmente inclusiva – los resultados podrían ser variados y ambiguos (2000: 9). Para Ball (2013: 29) la educación tiene particularmente muchas implicancias en el discurso y los procesos de globalización a través de la idea de la *economía del conocimiento*. Sin embargo, la idea de la globalización tiene que ser tratado con cuidado y estar sujeta a un amplio debate. Harris (2000) identifica la globalización y la mercantilización como los motivos, y que la "sociedad del conocimiento" y el aprendizaje durante toda la vida se han convertido, entonces, en conceptos centrales.

Con lo expresado en los párrafos anteriores, es fundamental la revisión de literatura para identificar los conceptos, constructos y teorías que permitan entender como se ha ido construyendo, desarrollando y madurando el entendimiento del 'aprendizaje previo' en su vinculación con la enseñanza, aprendizaje, educación y entrenamiento. A continuación se describen los conceptos y/o categorías analíticas con mayor vinculación a la temática, para dar paso a la conceptualización del campo de estudio del 'aprendizaje previo'. Con la advertencia que se limita a la muestra de documentos que fueron considerados para el análisis.

Conceptos/constructos teóricos utilizados para el análisis del reconocimiento del 'aprendizaje previo'

Los conceptos o constructos identificados durante la elaboración del corpus, para la presente investigación, son considerados elementos o mecanismos del discurso. Son varias las comunidades epistémicas que han venido y continúan contribuyendo con la maduración de dichos conceptos o constructos teóricos (para más detalles sobre las definiciones véase capítulo No.1).

En el análisis de contenido de la revisión de literatura (véase cap. No.1) de los 31 documentos de la muestra seleccionada, únicamente cuatro (4) documentos no describen categorías para el análisis, y veinte y siete (27) que si identificaron categorías de análisis (constructos) que son determinantes para el reconocimiento, validación y acreditación del 'aprendizaje previo', entre los cuales tenemos por orden de saturación por número de documentos/autores; conocimiento (12), poder (10), pedagogía (7), aprendizaje (6), identidad (5), experiencia (4), aprendizaje de la experiencia (2), comunicación (2), cualificación (2). Se identificaron otros constructos que fueron incluidos únicamente en alguno de los documentos; credencial (1), control simbólico (1), gubernamentalidad (1), entendimiento mutuo (1), genero, crédito académico (1), reflexión (1).

Conocimiento

Los siguientes autores han utilizado este constructo para el análisis del REAP; (Harris, 2000, 2006; Anderson, 2006; Anderson & Harris, 2006; Michelson, 2006; Guo,& Andersson, 2006; Peters, 2006; Pokorny, 2006 ; Shalem & Steinberg, 2006; Ruksana, 2006; Harris, Judy & Wihak, Christine, 2011; Cardeiro, 2011). Breier (2006, 2011)

El '*Conocimiento*' es definido o conceptualizado de la siguiente manera: Harris (2000: 10) usa los dos modelos de conocimiento modo 1 y modo 2, desarrollados por (Gibbons et al., 1994) para diferenciar el conocimiento producido por académicos y el que es producido por múltiples actores. El modo 1 (tradicional) casi siempre es presentado como fijo y universal, privilegia el conocimiento codificado. El modo 2, es el socialmente construido por múltiples actores, en contextos específicos y múltiples. Le da mérito al conocimiento personal originado de la aplicación y resolución de problemas (Eraut in Barnett, 1992; Eraut, 1994), cit. en Harris, 2000). Además, se refiere a las formas de organizar el conocimiento en currículo y programas de aprendizaje, con discurso verticales y horizontales, colección e integración de códigos en el currículo (citando a Bernstein, 1971; 1996). 'el discurso vertical' adquiere la forma de coherente, explícito, estructura sistemática de principios, organizado jerárquicamente [...] los contextos son especializados (disciplinares). En el discurso horizontal, la construcción tiene una tendencia más informal, integrando el conocimiento local y experiencial- cuyo '*conocimiento*' es "segmentado, dependiente

del contexto, tácito, de varias capas, a menudo contradictorias entre contextos pero no dentro de los contextos '(Bernstein, 1996: 170, cit. en *ibid.*).

“Un punto crucial es que el discurso vertical, se adquieren a través de las relaciones pedagógicas formales y se realiza de acuerdo a los valores y discursos del contexto, mientras que los discursos horizontales se adquieren a través de la actividad informal y discursos asociados y de valores (del lugar de trabajo, por ejemplo). De nuevo, las distinciones, aunque rígidos, no deben ser sobre dicotomizados. Hay evidencia de lo vertical en los conceptos horizontales y viceversa, así como los conceptos adicionales también las estructuras de conocimiento horizontales que se encuentran dentro de los discursos verticales” (*ibíd.*).

La *colección de códigos* en el currículo se refiere a los contenidos curriculares que está bien aislada de otros contenidos, asignaturas o disciplinas. Los contenidos son así "cerrados" y relativamente fijos e impermeables - aunque existen diversas variedades "puras" e "impuras", especializados y no especializados de colección de códigos (Bernstein, 1971: 52), cit. en *ibíd.*). Currícula (planes de estudio) con integración de código ocurren donde las fronteras están menos aisladas y con más contenido dialógico con otros contenidos, asignaturas, etc, por lo tanto, más permeable. Bernstein sostiene que para que la integración ocurra, previamente sujetos y / o cursos aislados; tienen que estar subordinados a una "idea relacional" consensuada (Bernstein, 1971: 60), cit. en *ibíd.*).

Harris (2006), siguió abordando el concepto del conocimiento y el currículo en la teoría y práctica del reconocimiento del aprendizaje previo (RPL, por sus siglas en Ingles), utiliza diferentes conceptos de conocimiento tales como; transferencia de conocimiento, conocimiento coincidente, equivalente, y límites duros y suaves para analizar diferentes enfoques dentro de la práctica. Su principal argumento es que el 'aprendizaje de la experiencia', como discurso, es tan dominante que encarna una postura en contra del conocimiento formal, conduciendo a silenciar, a paradojas y contradicciones alrededor del conocimiento y el currículo en la teoría y práctica del REAP (RPL). También sigue su análisis desde la sociología del conocimiento / educación, utilizando las teorías sobre currículo de Basil Bernstein, analizando internamente las relaciones de las prácticas educativas con las expresiones culturales de producción reproducción y transformación por medio de la conciencia. Harris concluye, haciendo ver, que "aunque hay salvedades en el uso de conceptos de Bernstein, proporcionan un potente lenguaje para teorizar conocimiento y planes de estudios en REAP, contribuyendo así a hacer prácticas REAP más epistemológicamente responsable. Más encima, desafiando algún pensamiento convencional en el campo del REAP, por ejemplo, el que se da por sentado la eficacia del debilitamiento de las fronteras del conocimiento en la búsqueda del 'progresismo'".

Además, argumenta que si se busca en REAP teorizar conocimiento y planes de estudio, así como practicas más matizada, más genuinas e inclusivas en lo social y epistemológico, los practicantes deben ampliar el ámbito de sus competencias interrelacionado tres niveles que se basan en la metáfora 'Conociendo las fronteras y cruzando las líneas', dichos niveles interrelacionados son; 1) dentro de la corriente principal de los programas de educación superior; 2) en términos de la naturaleza de los conocimientos que aportan los candidatos al REAP; y 3) dentro del 'currículo` REAP. Lo anterior ayudaría a establecer REAP como un ámbito o espacio de preocupación académica contemporánea, que logra combinar una justificación teórica clara el desarrollo de prácticas y la realización de los objetivos políticos y de políticas.

Luego, Anderson (2006); su contribución la da utilizando teorías de evaluación y prácticas en REAP, se enfoca en la evaluación de los conocimientos / competencias. Toma en cuenta varias perspectivas, una de las perspectivas que discute es evaluar tanto al individuo como sus aprendizajes previos, incluyendo procesos de selección y transformación, simultáneamente dicha evaluación se vincula con teorías de evaluación y conocimiento [...] la cuestión de la calidad de dicha evaluación del REAP lo hace usando términos de validez, fiabilidad, credibilidad y relevancia [...]. Hace ver que otro aspecto de la discusión que se da en REAP es el conocimiento local frente al universal, a la luz de las tensiones que se da en las particularidades del individuo y el potencial de la estandarización de los métodos de evaluación. Utilizando una serie de conceptos identifica dos patrones, que no son una dicotomía, que podrían usarse como punto de partida para nuevos análisis, dichos patrones son entre otras características, uno que busca adaptar el REAP al sistema (fundamentado en confiabilidad; cerrado/convergente; función de selección; sumativo y predictivo) y otro que busca que el REAP cambie el sistema (fundamentado en validez; abierto/divergente; función de transformación; formativo).

Conocimiento y poder

Michelson (2006: 143); se refiere al *conocimiento situado*, 'explorar cómo las epistemologías alternativas que son ofrecidas por las teorías del conocimiento situado, las cuales podrían dinamizar tanto la práctica del REAP, así como permitir al REAP que pueda desafiar las *relaciones de poder* dentro de las cuales el conocimiento se legitima y se reconoce`. Además hace ver que el término '*aprendizaje experiencial*' se usa constantemente en el discurso de la educación de adultos, no obstante, en su discusión de premisas filosóficas decide utilizar el término conocimiento en lugar de aprendizaje, para connotar un entendimiento socialmente construido del mundo, en lugar de un proceso de desarrollo interiorizado y se centra en las epistemologías, es decir en las formas en que las teorías del '*aprendizaje experiencial*' son teorías del conocimiento, no cognición. También hace ver que durante el siglo XX, John Dewey inspiro con su insistencia en la conexión orgánica entre la educación y experiencia personal, y que esto fue un principio organizativo del aprendizaje de adultos, en el sentido que el

conocimiento se basa en la experiencia. Además estas teorías del aprendizaje de adultos desafiaron pedagogías rígidas, centradas en el sujeto e hicieron mucho para poner el conocimiento contextualizado y en diversas experiencias de vida. Sumado a esto, dichas teorías en su organización del conocimiento están en desacuerdo con las disciplinas académicas, insistiendo en las grandes y macadas diferencias demográficas y de estilos de aprendizaje que tienen los estudiantes (ibíd.: 146)

Guo & Andersson (2006); se refieren a las equivalencias de contextos (migraciones), basados en perspectivas de desde la teoría crítica y el pos-modernismo, examinan la relación entre 'conocimiento' y el poder, en la problemática que se puede dar al transferir credenciales y experiencia de un contexto a otro. Sus argumentos los basan en que 'el principal problema es la errónea percepción epistemológica de la diferencia y el conocimiento, así como los fundamentos ontológicos del positivismo y el universalismo liberal que domina las practicas actuales de reconocimiento. En relación al 'conocimiento', expresa que es usado como poder para mantener fuera a los indeseables y al citar a estudiosos de teoría crítica y posmoderna como ser (Cunningham, 2000; Foucault, 1980; McLaren, 2003, cit. en ibíd., 2006) ellos mantienen "que el 'conocimiento' es poder; el conocimiento es socialmente construido, culturalmente mediado e históricamente situado; y nunca es neutral y objetivo.

Peters (2006) utilizando conceptos de poder y conocimiento, desde Foucault y Fairclough y Chouliaraki., en el caso de Foucault utiliza los conceptos de 'discurso, poder/conocimiento, biopoder y tecnología del poder para explorar porque las prácticas del REAP no han tenido éxito en desafiar la hegemonía académica ó empoderar candidatos. Peter identifica algunas paradojas, muchos candidatos ven el REAP como la ampliación de lo que cuenta como un conocimiento valido (disciplinario), pero al mismo tiempo se requieren candidatos (ellos mismos) que compran un discurso y conocimiento institucional existente. Peters postula que RPL está atrapado en un aprieto, y los candidatos en una "lucha discursiva": 'las prácticas claman ser sobre desafiar tecnologías institucionales de poder pero que en realidad es normalizar candidatos. Igual, paradójicamente su evidencia empírica muestra cómo los candidatos ven sus conocimientos previos como diferente de los conocimientos definidos por la institución, mientras que los evaluadores de RPL buscan algo con lo que están familiarizados. Luego, también a un nivel empírico problematiza aspectos discursivos, utilizando a Chouliaraki y de Fairclough hace un análisis crítico y ve aspectos discursivos en las dimensiones prácticas del REAP. Además Peters agrega enfoque y textura utilizando a Halliday hace análisis lingüístico y *análisis crítico del discurso* con Fairclough mirando dos prácticas asociadas con RPL; a) el uso de los resultados de aprendizaje y b) enfocado en los portafolios.

Pokorny (2006) centra su análisis utilizando la teoría 'actor en red' o 'actor-red', en la que se teoriza el *conocimiento* como producido, organizado y distribuido a través de patrones de redes en material heterogéneo: tales como actividades, artefactos,

tecnologías y narrativas de la práctica. Lo aplico en REAP en el contexto de la educación superior del Reino Unido, algo interesante de rescatar es que ilustra como el uso de los *resultados de aprendizaje* en la red (competencias) vuelve invisible una gran cantidad de aprendizaje previo. Sumado a lo anterior, (ibíd.) ve como el uso de la *reflexión* divide la experiencia y el conocimiento y desempodera los candidatos REAP al remover o quitar su experiencia del contexto social. Para ilustrar las etapas por las que los candidatos REAP hacen que su conocimiento previo sea puntualizado y traducido en una red académica (dominante), utiliza conceptos adicionales de Michel Callon; Problematización (los candidatos llegan a aceptar los problemas y las soluciones que ofrecen sus asesores en REAP), intéressement (los candidatos aceptan un determinado conjunto de funciones, actividades y reglas), la matrícula (se vuelven más firmemente comprometidos en una red institucional más amplia de reglamentos, actores y actuantes) y la movilización (es la decisión final donde los candidatos, sus procesos de aprendizaje y sus conocimientos previos son totalmente canalizados por la red dominante).

La conclusión de (ibíd.) es que “la teoría del actor en red ofrece un enfoque para superar dilemas asociados con la reflexión. Ella sostiene que REAP podría (y debería) comprometerse con la heterogeneidad de las redes de conocimiento del candidato en lugar de enfocarse únicamente en la convergencia hacia los académicos” es decir que deberían tomarse más las demandas o necesidades diversas de los diferentes grupos de candidatos en REAP. Además (ibíd.) se refiere a las implicancias en una investigación de los conocimientos equivalentes basado en la exploración detallada de la complejidad interna de las redes de los candidatos. De esta manera, REAP podría plantear un desafío más teorizado a las prácticas de redes que definen el conocimiento académico`

Shalem & Steinberg (2006) se refieren a los constructos; *Conocimiento, Poder, Pedagogía (Prospective y retrospective) y Aprendizaje*. (Ruksana, 2006) se refiere a *Conocimiento, Poder, Pedagogía*. (Harris, Judy & Wihak, Christine, 2011) trabajo los constructos; *Conocimiento, Poder, Pedagogía, Experiencia y Aprendizaje de la experiencia*. (Breier, 2006) este autor categorizo tres amplias perspectivas del REAP, y dentro de los conceptos y constructos se refiere entre uno de ellos al *conocimiento*. (Breier, 2011:204, 208) se refiere al conocimiento práctico y a las 2 formas de conocimiento propuestas por Basil Bernstein; a) discurso horizontal y vertical.

Poder²¹

Los siguientes autores han utilizado este constructo para el análisis del REAP; (Harris, 2000, 2006; Anderson & Harris, 2006; Michelson, 2006; Guo, & Andersson, 2006; Peters, 2006; Pokorny, 2006 ; Shalem & Steinberg, 2006; Ruksana, 2006; Harris, Judy & Wihak, Christine, 2011; Breier, 2006, 2011).

Poder y pedagogía

La teoría social contemporánea ayuda a entender la forma en que cambian las condiciones contextuales e influyen en cómo las instituciones piensan acerca de los problemas- por ejemplo, la educación, las formas en que la globalización y la mercantilización están conduciendo al desarrollo de nuevas relaciones entre la educación, la formación y la economía. Las teorías sociales también ayudan a comprender las *relaciones de poder* a menudo ocultos dentro de diferentes formas de educación tradicional y emergente, y cómo estas posibilidades de formas de acción. Una de estas teorías es la teoría de Bourdieu de la práctica que se aplica a una familia de conceptos relacionados habitus, capital y campo (Bourdieu & Passeron (1977), cit.en Harris, 2000)

Una cosa es describir los cambios y su comprensión en las imágenes, pero otra es entender por qué están sucediendo y que intereses están siendo atendidos por ellos. Las instituciones no existen de manera aislada. Se encuentran situadas y moldeadas por fuerzas sociales, culturales y económicas más amplias.

la teoría social contemporánea ayuda a entender la forma en que cambian las condiciones contextuales influyen en cómo las instituciones piensan acerca de los problemas- por ejemplo, la educación, las formas en que la globalización y la mercantilización están conduciendo al desarrollo de nuevas relaciones entre la educación, la formación y la economía. Las teorías sociales también ayudan a comprender las relaciones de poder a menudo ocultos dentro de diferentes formas de educación tradicional y emergente, y cómo estas posibilidades de formas de acción. Una de estas teorías es la teoría de Bourdieu de la práctica que se aplica a una familia de conceptos relacionados habitus, capital y campo (Bourdieu & Passeron (1977), cit en ibíd.).

El concepto de habitus ayuda a explicar la forma en que las estructuras anteriores y disposiciones- individuales y colectivas- continúan dando forma a la función social actual y oportunidades de vida. Funcionando a un nivel en gran parte inconsciente y

²¹ La *validez catalítica* (ver detalles en Capítulo No.4 metodológico) es clave para emancipar el conocimiento y en futuros estudios se va requerir profundizar más sobre el conocimiento informal y los métodos (instrumentos historias de vida y portafolio ajustado) de dar validez a lo informal, local, etcétera.

tácito, habitus representa el puente entre las estructuras de orden superior y las decisiones individuales y las acciones (profesional). Una cuestión clave es que los bienes y recursos sociales - o formas de capital - se distribuyen de manera desigual y que ciertas personas (con ciertos habitus) se vuelven más y con mejor acceso ellos que otros. Los campos son espacios sociales que comprenden diferentes tenencias de capital. La Educación Superior (ES) y la Educación y Entrenamiento Profesional (EEP) puede ser visto como campos y REAP como un sub-campo dentro de ellos. La forma en como los diferentes campos se estructuran a menudo soporta el acceso desigual al capital, a pesar de las políticas en sentido contrario. La competencia por el capital disponible (ya sea económico, social, cultural o simbólica) en un campo por lo general es una competencia feroz. El concepto de capital coincide con el concepto de factor de conversión propuesto por Amarthia Sen, en el caso de Sen para generar movilidad en función de lo que el individuo decida con plena libertad.

Es la distribución del capital dentro de los campos que lo hace vital para mirar más allá de las políticas y declaraciones de las instituciones, y para explorar cómo se distribuye el poder en realidad en contextos a menudo a través de medios sociales y culturales indirectos -sobre todo si REAP es socialmente inclusivo como sea posible.

Los conceptos de habitus, campo y el capital subrayan la necesidad de ver el REAP como educativo y como una práctica social. Ejemplos de las preguntas que surgen son: ¿Cuáles son las distribuciones del capital en los distintos ámbitos institucionales? ¿A quién se le da acceso al capital y en qué condiciones? ¿Es una práctica como la REAP puede ampliar el acceso, para quienes no tienen el hábito dominante o de capital - a ese capital?

Breier (2006) este autor categorizo tres amplias perspectivas del REAP, y dentro de los conceptos y constructos se refiere entre uno de ellos a la desigualdad de las *relaciones de poder*.

Poder, pedagogía y posibilidades

Es sólo cuando uno tiene una idea de cómo el poder opera en un contexto, que las intervenciones que dan forma apropiados - se llamaban REAP o cualquier otra cosa - se pueden hacer con el fin de apoyar una mayor inclusión.

A pesar de que los discursos dominantes establecen límites en las actividades o acciones, ninguna situación es completamente fija. Siempre hay oportunidades para volver a dar forma a los términos discursivos. De este modo, las alternativas a lo Que es se podrían proporcionar, en forma de lo Que podría ser. De esta manera, REAP puede ser visto como un conjunto de prácticas discursivas que pueden contribuir a la formación de los contextos institucionales más amplios - que puede "trabajar" hacia la inclusión social óptima.

Este nivel de análisis sugiere que los ejecutores de REAP deben influir o dar forma responsable a los aspectos de los contextos institucionales y curriculares para la inclusión social óptima. En conjunto, las teorías y los conceptos anteriores permiten una profundidad de análisis que sentará las bases para una comprensión del REAP como práctica social, educativa y bien informada, y no como un perno o cuello de botella en los procedimientos.

Pedagogía

Los siguientes autores han utilizado este constructo para el análisis del REAP (Harris, 2000, 2006; Anderson & Harris, 2006; Cameron, Roslyn, 2006; Shalem & Steinberg, 2006; Ruksana, 2006; Harris, & Wihak, Christine, 2011; Breier, 2006, 2011).

Según Harris (2000) los conceptos de proyección e introyección pedagógicas ayudan a entender las distintas orientaciones pedagógicas (Bernstein, 1996). Pedagogías *de proyección* (a veces llamados pedagogías económicas) atención directa con el mundo exterior - a los campos de práctica, por ejemplo, o para las necesidades del mercado. Pedagogías *de introyección* (cual puede tomar formas liberal, populista o radical) tienen que ver con el desarrollo de la conciencia interna del alumno. Por esta razón Bernstein se refiere a tales pedagogías como terapéutica.

Pedagogía de *introyección* tiende a permitir altos niveles de variación y la heterogeneidad en la pedagogía y la evaluación - por ejemplo, "la evaluación en el tiempo" con los criterios que a menudo no son explícitas y se basa en una base ideológica común y tácito que permite una discreción considerable para los profesores.

Pedagogía de *proyección* es probable que implique un movimiento pronunciado hacia una pedagogía común y un "sistema común de evaluación", es decir, la homogeneidad y menos discrecional para los profesores.

Bernstein argumenta que la pedagogía de proyección es más profundamente penetrante en un proceso de socialización donde "la maestra es la que enseña más" entra en el marco educativo. Esto se vincula con el concepto de gubernamentalidad de (Foucault (1988), cit. en Harris, 2000) la forma actual en que se produce la regulación social. Usher & Edwards (1994) sugieren que las prácticas educativas son cada vez más profesionales - mediante una mayor atención al establecimiento de perfiles, la auto-evaluación, asesoramiento y demás que estos enfoques son las formas en que se convierten en atributos internos externalizados, en última instancia, para la regulación a través de la autorregulación. Quizá REAP es parte de este movimiento.

Aprendizaje

Los siguientes autores han utilizado este constructo para el análisis del REAP; (Harris, 2000, 2006; Anderson & Harris, 2006; Pokorny, 2006; Shalem & Steinberg, 2006; Anderson & Fejes, 2011; Breier, 2006, 2011) y otros.

A nivel global, las cambiantes condiciones socio-económicas y culturales o la posmodernidad han refundado los modos de producción de conocimiento, difusión y comunicación, establecer nuevos términos para el momento y el lugar y la utilidad de la educación, y forzando la re conceptualización del significado del aprendizaje (Young et al, 1998; Edwards & Usher, 2000). El post-fordismo como forma de organización económica dejó establecido nuevas relaciones entre la economía y la educación el cual esta última se basa cada vez más en los requisitos de la antigua (cit. en Harris (2000); Gibbons et al., 1994; Millar & Xulu, 1996) la globalización y la mercantilización son los motivos, la “sociedad del conocimiento” y el aprendizaje durante toda la vida se han convertido en conceptos centrales. Además, desde una perspectiva socio-cultural, los escritores en una vena posmodernista han puesto en duda el pensamiento ilustrado, en particular las grandes narrativas y universal que tienen la educación de forma tradicional (liberalismo, el humanismo, el radicalismo y el capitalismo humano) y la visión modernista de la educación como problemática fundamental, libre de valores para el progreso personal y social. El significado y la naturaleza de la educación son por lo tanto, en el proceso de ser reconstruido mediante el cambio de las condiciones sociales (Harris, 2000).

Según (Harris, 2000) Una cuestión clave para los interesados en el buen desarrollo de la práctica REAP, es que la mercantilización de la educación y la formación (y los discursos gerenciales que encarnan y lo llevan a la realidad) no puede ser tomada por definición democrática y socialmente inclusivas –los resultados pueden ser más bien mixtos y ambiguos.

‘Los conceptos y teorías son necesarios para entender los desarrollos contemporáneos en enseñanza y aprendizaje y en educación y entrenamiento -el qué se hace referencia en la introducción. En particular, el cambio de puntos de vista y la comprensión de los conocimientos, el aprendizaje, la experiencia, aprender de la experiencia y la pedagogía es fundamental para comprender la REAP. Cada uno de ellos es tomado a su vez a continuación. El objetivo no es, en este punto, para vincular los conceptos entre sí, porque hay muchos vínculos posibles y permutaciones. Los vínculos se pondrán de manifiesto cuando los conceptos se ponen a trabajar en los tres análisis que siguen (capítulo 2) y, posteriormente, en el examen de las cuestiones y opciones para el desarrollo de la REAP en Sudáfrica` (Harris, 2000)

Los conceptos de la UNESCO, cit. en Singh, y Duvekot (2013) De acuerdo con las definiciones que figuran en las Directrices de la UNESCO (UIL, 2012): a) el *aprendizaje formal* se lleva a cabo en las instituciones de educación y formación, y es reconocido por las autoridades nacionales competentes, que conduce a los títulos y cualificaciones. El aprendizaje formal se estructura de acuerdo a las disposiciones educativas, tales como planes de estudio, calificaciones y los requisitos de enseñanza / aprendizaje. b) El *aprendizaje no formal* está aprendiendo que es en adición o alternativa a la enseñanza formal y también está estructurado de acuerdo con los

arreglos educativos, pero es más flexible. Se proporciona a través de organizaciones y servicios que han sido creados para complementar los sistemas de educación formal, sino que también se lleva a cabo en los entornos basados en la comunidad, el lugar de trabajo, o por medio de las actividades de las organizaciones de la sociedad civil. A través del proceso de RVA, el aprendizaje no formal también puede conducir a calificaciones y otros reconocimientos. c) el aprendizaje informal es el aprendizaje involuntario que se produce en la vida cotidiana, en la familia, en el lugar de trabajo, en las comunidades, ya través de los intereses y actividades de los individuos. A través del proceso de RVA, las competencias adquiridas en el aprendizaje informal se pueden hacer visibles y pueden contribuir a las calificaciones y otros reconocimientos. El término aprendizaje experiencial también se utiliza para referirse al aprendizaje informal que se centra en el aprendizaje de la experiencia.

Experiencia

Los siguientes autores han utilizado este constructo para el análisis del REAP; (vid.: Harris, 2000; Michelson, 2006; Guo, & Andersson, 2006; Harris, Breier, & Wihak, Christine, 2011), en el constructo de 'aprendizaje de la experiencia' (Harris, 2000; Harris, Judy & Wihak, Christine, 2011).

Aprendizaje de la experiencia

Los siguientes autores han utilizado este constructo para el análisis del REAP; ` (vid.: Harris, 2000; Harris, & Wihak, 2011; Breier, 2006, 2011)

Identidad

Los siguientes autores han utilizado este constructo para el análisis del REAP; (vid.: Anderson & Harris, 2006; Harris, 2006; Pokorny, 2006; Cameron, 2006; Wheelahan, 2006; Breier, 2006)

Comunicación

Los siguientes autores han utilizado este constructo para el análisis del REAP; (vid.: Anderson & Fejes, 2011; Sandberg, & Andersson, 2011)

Cualificación

Los siguientes autores han utilizado este constructo para el análisis del REAP; (vid.: Wheelahan, 2006; Whittaker, 2011)

Inclusión

(vid.: Harris (2000) se refiere a los análisis a inclusión social óptima, (vid.: Singh, y Duvekot (2013) se refieren al REAP como mecanismos que contribuye a la inclusion social, y REAP y el marco de cualificaciones como marco articulador de todos los niveles de aprendizaje (formal, no formal e informal) y las estrategias Top-Down y Bottom up.

3. Contextualización e intertextualización del 'aprendizaje previo' en el discurso de la economía, y sociedad del conocimiento.

3.1. Introducción

En este capítulo se aborda el objetivo, 'para contextualizar e identificar los elementos y/o mecanismos a todos los niveles', contribuyendo a dar respuesta a las preguntas de investigación de los incisos: (*pregunta tipología de insumo y proceso*) o) ¿Cuáles son los mecanismos y/o elementos discursivos del 'aprendizaje a lo largo de toda la vida', 'aprendizajes previos', la economía y sociedad del conocimiento, contextualizados en el nivel mega, macro, meso y micro conducentes o no hacia una inclusión óptima?; (*pregunta tipología de resultado/producto*) w) ¿Tienen los conceptos de aprendizaje previo aplicabilidad en el contexto interno de la UNAH, en los niveles estructurales del modelo educativo? Si tuvieran aplicación, ¿Qué formas podrían tomar y si orientan y/o conducen a una inclusión social óptima?; (*pregunta tipología de insumo y proceso*) z) ¿Cuáles son los sub-corpus que deberían integrar el corpus general del discurso del 'aprendizaje a lo largo de toda la vida' conducentes a una inclusión integral óptima?; y (*pregunta tipología de proceso*) aa) ¿Cuáles son los elementos y/o acciones de deconstrucción del discurso (suposiciones, creencias, principios, valores, opuestos, privilegios, peligros y riesgos), en cada uno de los sub-corpus que integran el corpus general del discurso (aprendizaje a lo largo de toda la vida), conducentes a una inclusión integral óptima?

La estructura del capítulo es coherente a los niveles estructurales del modelo educativo de la UNAH; *macro, meso y micro*, con sus respectivos actores, fines, objetivos y sus correspondientes productos, además de los dos sub-niveles de concreción en cada nivel estructural. No obstante para lograr un contexto de análisis más amplio se incorporó adicionalmente el nivel *mega* en función de los elementos del supra sistema, y también tomando en cuenta que algunos autores como Lima (2011) lo integran en su marco de análisis de modelos sociales de estrategias de aprendizaje permanente, y los conceptos que integran dicho nivel (transnacional, internacional y supranacional) propuestos por (Dale, 2000: 125) quien sugiere además, que la *economía del conocimiento* puede ser un fenómeno supranacional.

Según el diseño de investigación interpretativa propuesta por (vid.: Schwartz-Shea & Yanow 2012: 84) una vez que el ajuste de campo específico o archivos o conjunto de actores ha sido elegido y el acceso inicial concedido, el investigador debe comenzar con el mapeo interpretativo para lo cual debe anticiparse a la disposición existente del terreno de investigación; particularmente a los propósitos de la *exposición e intertextualidad*.

El concepto de la exposición se basa en la noción de que el investigador quiere encontrar, o para ser expuesto, en la amplia variedad de significados y de hechos realizados por los participantes, en investigaciones relevantes de sus propias

experiencias, ya sea en encuentros cara a cara o a través de registros escritos. Se esperaría entonces que existen diferentes posiciones o una variedad de puntos de vista por los diferentes actores o participantes sobre el sujeto en estudio (ibíd.)

El propósito de la cartografía o mapeo es maximizar la variedad de investigación relevante en la *exposición* de los Investigadores sobre los diferentes entendimientos o comprensión de lo que se está estudiando –eventos particulares, leyes, políticas, organizaciones, formas de vida, etc. dicha exposición a las ideas e interpretaciones puede exigir el cumplimiento y la participación de diferentes actores, en diferentes papeles o roles, a diferentes niveles de responsabilidad, en diferentes lugares en el campo de estudio. Las diferencias de la interpretación y significados que pueden surgir o emerger de la *exposición* que este tipo de mapeo provee, dependiendo de la pregunta de investigación, precisará el tipo de material que sería de intereses para ser interpretado por el investigador. La exposición le da soporte a la interpretación (ibíd.)

EL concepto de *intertextualidad* tiene una larga historia en el análisis hermenéutico de la Biblia, la literatura y la ficción, refiriéndose en como un texto invoca otro texto mediante la repetición de frases claves, de ese modo se dibuja el significado del otro texto dentro del entendimiento del texto focal. Un ejemplo podría ser; de una serie de tormentas como “lloviendo por cuarenta días y cuarenta noches “ invoca la historia de Noé dicha en el Génesis” (Mikhail Bakhtin a mediados del siglo 20, cit. en Schwartz-Shea & Yanow, 2012: 86). Luego también, Hansen (2006: 8), cit. en Schwartz-Shea & Yanow, 2012) escribe que “*los textos construyen sus argumentos y autoridad a través de hacer referencia a otros textos: haciendo citas directas o adoptando conceptos claves y capturando frases*”.

El corpus del discurso (de los aprendizajes previos) considerado en la presente investigación, lo integran varios Sub-corpus²² que contienen los diversos mecanismos y/o elementos discursivos, los cuales son construidos por una diversidad de actores, en algunos casos ciertos actores tienen mayor influencia que otros, así como algunos autores y/o mecanismos cuentan con mayor impacto en los discursos de las políticas. Según Andersson (2014: 407) el campo del ‘reconocimiento de los aprendizajes previos’ se está desarrollando en varias direcciones, identificando dos tipos de prácticas; una que toma diferentes formas en diferentes contextos y otra que es más de investigación con diferentes actores y enfoques, argumentando que se han desarrollado y evolucionado, no necesariamente en paralelo, al menos relacionándose. Desarrolla varias categorías y sub-categorías de actores; a) actores en investigación y en prácticas de REAP; b) investigadores con diversos enfoques para investigar REAP; c) diversos actores en la práctica del REAP (como profesionales propiamente y/o como profesionales asociados a investigación); d) la investigación en la práctica

²² Entre uno de ellos está el referido a la contextualización, cuyo insumo principal se desarrolla en este capítulo

(investigadores como profesionales e investigadores simultaneamente, otros investigadores solamente (algunos ´neutrales` y otros asociados) para mayores detalles ver (Andersson, 2014: 409-412)

En el caso particular de la presente investigación un ejemplo de frases podría ser la *Economía del conocimiento o sociedad del conocimiento*, la cual podría tener una connotación de ver el conocimiento como una mercancía o usarlo para una perspectiva de mercado en la educación, o también podría ser usado como una expresión que quiera denotar eficiencia o en algunas caso algo positivo como perspectiva humana. Es decir que también se puede leer de una variedad de fuentes y evaluar el significado de una idea, o concepto particular, presentando en algunos casos ambigüedad o controversia de la evidencia.

Al final, en los anexos se describen algunos conceptos/constructos claves y algunas características distintivas, que permiten dar mayor comprensión y entendimiento.

3.2. Elementos y/o mecanismos discursivos identificados a nivel Mega: contexto global

3.2.1. Sobre conceptos y políticas

Internacionalización y globalización de la educación superior

La *globalización e internacionalización* de la educación superior en Europa son de importancia estratégica, para lo cual los desafíos siguen siendo enormes, las *políticas nacionales* al nivel nacional presentan mejores resultados que a nivel de todo el espacio europeo, urgen los enfoques europeos comunes (“Los enfoques de políticas varían de un país a otro y hay muy poca coordinación a nivel Europeo”). Para lo cual la comisión europea y el proceso de Bolonia esperan trabajar en asociación con todos los actores claves (EUA, 2015).

En el contexto Latinoamericano, según Rama (2009) la Universidad latinoamericana se encuentra en la encrucijada de sus tendencias y macro tensiones, contextualizándolo en “la nueva educación de la sociedad del conocimiento”, y para ello se refiere a “el cambio tecnológico y el nuevo paradigma societario, el nuevo rol del conocimiento, las nuevas transformaciones de los mercados laborales, la gestación de una nueva educación (ej. La Educación Permanente o aprendizaje a lo largo de toda la vida), las nuevas universidades de la sociedad del conocimiento. Se refiere a modelos educativos a) elite, b) autonomía libre, c) homogéneo, d) gratuidad, e) nacional, f) presencial. Dichos modelos educativos al ser influenciados y/o afectados por las macro tendencias, se generan macro tensiones, por ejemplo el modelo educativo elitista al ser influenciado por la masificación, entra en una macro tensión de des-elitización, pero en el caso del modelo educativo de gratuidad con la macro tendencia de la mercantilización, pasa una tendencia des gratuitarización. Y así cada tipo de modelo educativo se dará macro tensiones, debido a la influencia de las macro tendencias.

Pero además, como conclusión Rama manifiesta, en base al análisis de prospectiva y de veinte variables significativas, que el sistema está en una gran transformación ´esas fuerzas en acción y reacción y que se retroalimentan mutuamente, conformando un escenario tendencial diverso, conflictivo y contradictorio de transformaciones que tiende a aumentar el nivel de entropía del sistema terciario en la región Latinoamericana y del Caribe en el contexto de la globalización, la mercantilización, los cambios tecnológicos y la expansión de los conocimientos`.

Algo de hacer notar como una característica descriptiva, es que los enfoques de análisis, no obstante que teóricamente se puede percibir visiones integrales y ampliadas por algunos autores, el campo de estudio presenta una buena oportunidad para continuar madurando con evidencia en un mayor número de contextos los elementos implícitos y explícitos del contexto de la internacionalización y globalización de la educación, así como del discurso dominante que se ha ido construyendo y difundiendo, que en este caso se puede apreciar que está vinculado a elementos principalmente de la *economía y sociedad del conocimiento*.

“El aprendizaje a lo largo de toda la vida como marco integrador de todas las formas de educación y formación no es nuevo. Sin embargo, su emergencia reciente como una característica del discurso de política deriva de cambios relacionados de importancia global: la globalización económica y cultural; el simultáneo predominio y crisis de las economías de mercado; los procesos de modernización social y la transición hacia sociedades del conocimiento” (cf. Torres, 2009; UNESCO, 2005a), cit. en el informe mundial sobre AEA, 2010, versión en Español).

A nivel de Europa antes de llevarse a cabo CONFINTEA 2009, Según AEA (2006) el reconocimiento y la validación en especial de la educación no formal e informal es importante en la equidad, acceso y el mercado de trabajo. El aprendizaje informal es el más eficaz para muchos de los socialmente excluidos (traducción directa). El reconocimiento de aprendizaje no formal e informal es parte de un largo debate acerca de la *sociedad del conocimiento y el aprendizaje a lo largo de toda la vida* (pag.45) Debido a situación estimada en el 2010 de que la tercera parte de la fuerza de trabajo de Europa (72 millones de trabajadores poco cualificados), y que solo el 15% de los nuevos puestos de trabajo serán para ese perfil, y que el 50% sería para nuevos puestos de trabajo con requerimientos de nivel de cualificación terciaria. *El desafío se ha enfocado en base a la economía del conocimiento*, no obstante de ser estrechas, las orientaciones prácticas se han dado más desde el punto de vista de la *competitividad económica de los recursos humano*. Según (Jean-Marc Rapp, cit. en EUA, 2010) presidente de la asociación de universidades europeas (EUA, por sus siglas en Inglés) hace ver que dentro de las tendencias y cambios en Europa, la preocupación vital es la empleabilidad de los graduados, y la *internacionalización y aprendizaje a lo largo de toda la vida* se han convertido en aspectos centrales. Además se refiere al vínculo entre la investigación, la enseñanza y la innovación como un factor crítico de éxito y el más

importante en la conducción de las *sociedades del conocimiento* (EUA, 2010). Así como también en el contexto del proceso de Bologna, se ve afectada la educación superior en la última década por la importancia cada vez mayor dirigida por la *economía del conocimiento* y el aumento de la *competencia global*, “cuyos cambios han resultado en dos principales políticas europeas: el proceso de Bolonia y la estrategia de Lisboa²³, incluyendo la agenda de modernización para Universidades”.

En los estudios de tendencias de las universidades europeas del 2015, al referir a la realidad de la *nueva economía*, además de referirse a la crisis económica, y el desempleo de los jóvenes, menciona los requerimientos de la *sociedad del conocimiento* y la globalización, y menciona cambios incrementales en el aumento de estudiantes matriculados, por el orden de un 10% el incremento de la participación. También se reportan marcados cambios hacia una educación profesionalizante. Además la composición estudiantil está cambiando con las nuevas estrategias institucionales (por ejemplo; adaptando oportunidades del aprendizaje a lo largo de toda la vida); reclutando estudiantes internacionales tanto dentro de la Unión Europea, como de otros países no miembros, incrementando la diversidad de estudiantes maduros, discapacitados y perteneciente a grupos desfavorecidos, minorías étnicas y estudiantes que no cuentan con los requisitos de entrada estándar. “La pos industrialización y la emergencia de las *economías basadas en el conocimiento* han puesto la educación superior en el centro de las políticas del desarrollo [...] la *competencia* mundial exacerbada ha encontrado su traducción en los rankings internacionales de las "mejores" instituciones de educación superior del mundo”. En ambas mediciones, del 2010 y 2015, la *competencia* y *cooperación* entre instituciones de educación superior son de alta importancia (EUA, 2010).

En el informe mundial (UNESCO, 2005: 5-6), llama la atención que la expresión “sociedades del conocimiento” denota en general que hay acuerdos de su congruencia o pertinencia, pero no sucede igual con su contenido, además ¿pone de manifiesto la necesidad de sentar las nuevas bases de una ética que oriente a las sociedades del conocimiento en su evolución. Una ética de la libertad y responsabilidad que ha de basarse en el aprovechamiento compartido de los conocimientos. Luego en el capítulo 10 (pág. 26) sobre las “asimetrías y brecha cognitiva” se refiere al potencial de exclusión que pueden conllevar las *sociedades del conocimiento*, cuando su desarrollo se limita a promover una economía del conocimiento o la sociedad de la información. Sin la promoción de una nueva ética, la tendencia de los países más avanzados a capitalizar su adelanto puede privar a los más pobres de los bienes cognitivos más

²³ In 2003, the goal of the Lisbon Agenda was to ensure that Europe becomes “the most competitive and dynamic knowledge-based economy in the world, capable of sustainable economic growth with more and better jobs and greater social cohesion” (2003). In 2010, the EC called for “smart, sustainable and inclusive growth” to overcome an unprecedented economic crisis, and preserve its political cohesion.

fundamentales [...], y crear así condiciones muy poco propicias para el desarrollo del saber. Por eso, será necesario hallar un equilibrio entre la protección de la propiedad intelectual y la promoción del dominio público del conocimiento. El acceso universal al conocimiento debe seguir siendo el pilar en el que se apoye la transición hacia sociedades del conocimiento”.

En cuanto a la influencia del proceso de Bolonia en las agendas de políticas nacionales, las agendas de políticas compartidas han determinado y/o influido las reformas a nivel nacional e institucional, durante los pasados 15 años y de datos con tendencias longitudinales, el *aseguramiento de la calidad* se identifica como un cambio dirigido de particular importancia, con mayor énfasis en los procesos internos, los sistemas externos de aseguramiento de calidad están considerando involucrando más la participación de los estudiantes y otros actores claves. No obstante, de que ha habido un avance en las mejoras en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) las tendencias son diversas y heterogéneas en cada país miembro, por ejemplo los Marcos de cualificaciones ha tenido una participación amplia, pero el liderazgo académico en muchos países es mayor que en otros, otro ejemplo es que el reconocimiento de créditos continua siendo un obstáculo para la movilidad, el progreso de los marcos jurídicos elaborados por los hacedores de políticas lleva un progreso lento en comparación con las instituciones y agencias que aseguran la calidad, lo que ha resultado en que se elige de manera discrecional que agencia va asegurar la calidad. Sumado a lo anterior la Comisión Europea tiene una fuerte voz en la agenda de políticas nacionales, promoviendo “La agenda de *modernización de las universidades*” (EUA, 2015: 11).

Sobre los cambios en la concepción de la enseñanza, se nota continuos progresos en la implementación de resultados de aprendizaje (competencias), no en todos los países, se ven beneficios de seguir esta modalidad, sin embargo se necesita mayor trabajo a nivel de evaluación de cambios en el currículum. La calidad de la enseñanza es apoyada por los procesos de *aseguramiento de la calidad* (EUA, 2015: 11).

Inclusión educativa

Sobre este concepto se han realizado diversas convenciones y se han ratificado, la más relevantes es la de Salamanca y le siguen las demás convenciones derivadas de esta, en la cual se define el concepto de educación inclusiva y a partir de este los demás mecanismos y/o elementos discursivos de la política y agenda internacional.

3.2.2. Sobre agendas, estrategias e iniciativas

Al revisar la literatura se puede identificar que en la agenda global se ha venido construyendo un discurso dominante sobre la educación, por supuesto acompañada de los respectivos debates, y percibiendo un consenso en los diferentes autores sobre

la difusión de políticas globales e internacionales y su influencia en los contextos nacionales y locales.

La *Economía del Conocimiento* representa un cambio cualitativo de las prescripciones y lo asumido en las políticas de los años 80's y 90's, basado en análisis de documentos producidos por Banco Mundial y OECD, en relación a la composición, ajuste y/o configuración de la agenda. Sobre lo anterior (Robertson (2000), cit. en Dale, 2005) propone para el significado y las implicancias de la *Economía del Conocimiento* (EC) tres aspectos cruciales: a) no hay un discurso único de EC, pero si identifica pilares comunes enfatizando por ejemplo, menor relevancia de la producción que al 'conocimiento' en comparaciones institucionales (OECD vs. Banco Mundial) se dan diferentes visiones del rol del mercado. b) el discurso de EC tiene significativo efecto, no obstante que las imprecisiones del concepto, las organizaciones internacionales contribuyen al desarrollo y legitimación del discurso, además usándolo para estructurar la agenda que siguen sus miembros (ej., la disposición de los ministerios de educación del mundo de seguir las líneas futuras de escolarización que propone la OECD). c) la EC requiere de cambios significativos; la transformación de los sistemas educativos actuales, una reforma radical no sería suficiente para llevar a cabo el cambio de "la educación en las instituciones 'a' aprender en cualquier lugar, en cualquier momento y sólo para mí", por lo tanto está muy lejos de lograr las implicancias de la EC en los sistemas de educación.

Dale (2000) al analizar dos enfoques; 1) Cultura Común Mundial sobre la Educación' (CWEC, siglas en Ingles) y 'Agenda Globalmente Estructurada para la Educación '(GSAE, siglas en Ingles), identifica importante evidencia de como el discurso y la practica asociada con la EC llega a globalizarse.

En los estudios de tendencias del 2015, en los cambios de contexto, los resultados muestran que las universidades ha respondido con muchas nuevas iniciativas para incrementar una participación más amplia, proveyendo a los estudiantes con la posibilidad de desarrollar habilidades; especialmente en el campo de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), la *internacionalización* como estrategia importante con alto crecimiento, y lo de los ranking internacionales (EUA, 2015: 11).

Otra de las tendencias, en el marco Europeo a nivel del sistema, por un lado, se están logrando avances en el desarrollo de marcos nacionales de cualificación, pero pareciera que hay poco entendimiento o comprensión institucional en dos aspectos importantes como ser; a) la relevancia de los resultados de aprendizaje (competencias) en su rol central dentro de los marcos de cualificación, así como b) la facilitación de la movilidad y el aprendizaje a lo largo de toda la vida, a través del Reconocimiento de Experiencias y Aprendizajes Previos –REAP (RPL, por sus siglas en Ingles). Por otro lado, Las agencias de aseguramiento de la calidad se encuentra establecidas en todos los países signatarios del proceso de Bolonia, pero sin tomar en cuenta el alcance ampliado

de la autonomía institucional y la necesidad expresa de las instituciones de educación superior para ser más estratégicas y contribuir eficazmente a la *sociedad del conocimiento* (EUA, 2010: 7). Sobre los retos de aprendizaje a lo largo de toda la vida y la respuesta que se ha dado en relación a ampliar la participación y acceso; se ha manejado más como un conjunto de actividades que como herramientas de resultados de aprendizaje y créditos académicos, es decir que es claro que se necesita articular o conectar más las políticas de un aprendizaje accesible y flexible que se centre en el estudiante. No obstante los datos muestran un incremento por parte de las instituciones de educación europea en atraer y enseñar a estudiantes más diversos, además de introducir políticas institucionales más incluyentes y sensibles. La internacionalización se identificó en las instituciones de educación superior como el tercer cambio más importante, en los últimos tres años de la década, y con tendencias a moverse en los siguientes 5 años al primer cambio más importante (EUA, 2010: 8).

En relación a la mirada hacia el futuro (próxima década), hay varios aspectos relevantes vinculados a la pregunta de investigación, sobre la importancia del aprendizaje y la enseñanza; el acceso durante toda la vida para el aprendizaje de estudiantes diversos es crucial, trabajar la transición de todos los niveles de educación con amplios apoyos [...] incluyendo con énfasis la participación en la gobernanza [...] incluyendo oportunidades en el aprendizaje a lo largo de toda la vida; políticas orientadas a mayor investigación en el aprendizaje centrado en el estudiante y la preparación de los estudiantes para el mercado laboral y sociedad [...]; desarrollo de estrategias efectivas de *internacionalización* [...] un balance apropiado entre *cooperación y competencia* entre universidades. los impactos negativos “particularmente cuando estos se definen estrictamente como instrumentos nacionales de *competitividad económica* o de diplomacia política”; sobre el crecimiento en la *mercantilización de la educación superior*, proponen que “Sería importante realizar un seguimiento de las formas visibles y menos visibles de la mercantilización y el impacto que la financiación privada puede tener en la misión institucional, los principios y los valores académicos y los saldos entre fondos públicos y rendimientos de la inversión” (EUA, 2015).

La Comisión Europea (CE) ha jugado un rol clave apoyando los procesos de espacios comunes de educación superior, en países europeos y no-europeos del proceso de Bolonia, con políticas, instrumentos y fondos, tales como créditos académicos, marcos de cualificaciones, sistemas de aseguramiento de la calidad, programas de movilidad, etc. (EUA, 2015).

3.2.3. Financiamiento y Fondos

Al hacer un comparativo entre los informes CONFINTEA VI entre algunos países en lo relacionado al *financiamiento*, en términos generales, en el contexto italiano la mayor parte del apoyo proviene del sector público; Unesco, Fondo Social Europeo (EU-ESF, por sus siglas en Ingles), Gobierno (Ministerio de Trabajo). En Alemania, los fondos

proviene de todos los sectores y todos los niveles, con más tendencias significativas del sector privado; Ministerio Federal de Educación e Investigación (BMBF, por sus siglas en alemán), Unión Europea -Fondo Social Europeo (EU-ESF, por sus siglas en Inglés), empresas, IHK, la sociedad civil y los individuos. El caso de Portugal, el origen de los fondos proceden; Unión Europea, Gobierno (Ministerios de Educación y Trabajo). Hungría los fondos provienen de individuos (28%), las empresas representan el financiamiento principal, Unión Europea -Fondo Social Europeo (EU-ESF, por sus siglas en Inglés), y del Gobierno. Grecia de Estado y de la Unión Europea-Fondo Social Europeo (EU-ESF, por sus siglas en Inglés). Nepal obtiene el apoyo de Banco Mundial, Gobierno e individual (privado y público). India del Estado, del sector privado (empresas y particulares), ayuda (Banco Mundial, las ONG's, la ONU y los individuos. Honduras, no obstante de la ausencia de un sistema de información, el informe muestra algunos datos de la inversión pública (el estado no destina muchos recursos), y hace ver que inversión realizada es mediante programas y proyectos vía crédito de organismos internacionales, la inversión de donantes bilaterales o multilaterales extranjeros se desconoce pero 'es sumamente importante, particularmente la derivada a organizaciones sin fines de lucro [...] ', ocurre lo mismo con el apoyo del sector privado o empresarial, se desconoce y se sabe que es considerable, lo mismo sucede con el apoyo de la sociedad civil organizada.

Del párrafo anterior podemos ver las *fuentes de financiamiento* provienen de diferentes actores, además internamente en los informes al revisar las cantidades del financiamiento son totalmente asimétricas, lo que sí se puede apreciar en general es que la tendencia es orientada más a potenciar las empresas y además implícitamente se puede identificar varios elementos del discurso dominante de la '*Economía del Conocimiento*', si tomamos en cuenta la inversión per cápita para los compromisos CONFINTEA de un país desarrollado como por ejemplo Alemania versus Honduras, mientras en Alemania se invirtió (directa e indirectamente) anualmente durante el periodo del 1996-2006 una cantidad de más de 150 billones de Euros anuales, entre 552 a 577 euros per cápita, y en Honduras una estimación aproximada anual de 6,3 millones de Euros, es decir que la inversión per cápita anual durante el periodo del 2001 al 2007 anduvo alrededor de entre 0,42 a 0,74 euros²⁴, no obstante de ser contextos diferentes dicha inversión tanto en términos globales como per cápita es significativamente diferente, es decir que las condiciones son totalmente asimétricas para asumir dichos compromisos y actuar en un contexto de competitividad entre naciones, por otro lado la capacidad instalada en cuanto a recursos humanos, definición de políticas, programas, proyectos, iniciativas entre los países igualmente es

²⁴ En ambos países los datos de inversión no es exacta, son aproximados que permiten tener una idea general de la capacidad de inversión per cápita. En el caso de Alemania el informe nacional de COFINTEA VI hace el cálculo pag.166, en el caso de Honduras se calculó basado en el presupuesto general ejecutado por programas y proyectos mostrado en el informe nacional de Honduras-COFINTEA VI, pag. 30.

sustancialmente desigual, además mientras Alemania no depende de la cooperación internacional para definir su agenda de acción, Honduras depende significativamente de iniciativas financiadas por organismos internacionales en la definición de su agenda (para mayores detalles ver los informes de CONFINTEA VI).

Según EPT/PRELAC (2007) En el contexto de países en desarrollo, la deuda externa de la educación se ha mantenido constante: en préstamos del Banco Mundial durante el periodo 1999-2005 totalizo US \$ 400 millones, Desde 1999, cinco países - Bolivia, Guyana, Haití, Honduras y Nicaragua - se integraron a la iniciativa de países pobres altamente endeudados (HIPC, por sus siglas en Ingles).

3.2.4. Conferencias y eventos

La Conferencia Internacional en la Educación de Adultos (CONFINTEA, por sus siglas en Ingles) ha jugado una rol clave en la educación de adultos y el desarrollo, además ha servido de compromiso y referentes en los contexto nacionales para definir políticas, programas, proyectos y líneas de acción, iniciando con la primera conferencia en Élsinore en 1949, seguida Montreal en 1960, Tokio en 1972, Paris en 1985 y Hamburgo en 1997, se asume que estas cinco conferencias han proporcionado elementos del cómo mejorar la educación de adultos para que pudiera llegar y beneficiar a los más desfavorecidos y marginados (una perspectiva de inclusión social en educación). Previo a la última conferencia (en Belem do Para, Brasil, 2009) se llevaron a cabo cinco conferencias regionales durante el año 2008 y 2009 (Ciudad de México, Seúl, Nairobi, Budapest y Tunecia) (CONFINTEA VI, 2010), lo cual permitió amplios debates y discusiones, los 154 estados miembros enviaron reportes nacionales de la educación de adultos en los respectivos países, es de hacer notar que Honduras es miembro y asumió compromisos.

La conferencia mundial sobre la educación superior de 1998, entre algunos de los aspectos referidos con mayor vinculación al presente estudio son; la importancia fundamental de la educación superior para el desarrollo sociocultural y económico, desafíos de igualdad de condiciones de acceso a los estudios y durante el transcurso de los mismos, la formación basada en competencias, la pertinencia de los planes de estudio. Llama la atención en la gran expansión de estudiantes matriculados a escala mundial, pasando de 13 millones (1960) a 82 millones (1995), pero también llama la atención la profundización de la disparidad especialmente en los países en desarrollo y especialmente los países menos adelantados. En los planes de acción (acordados por los participantes) sobresale, el énfasis en recordar y tener en cuenta los principios de los derechos humanos para acceso a la educación basado en pliegos de reuniones, comisiones, conferencias, declaraciones y acuerdos que se han venido realizando durante los últimos 60 años, declarando lo siguiente “Nos comprometemos a ... abrir las escuelas, colegios y universidades a los educandos adultos [...] se pidió a la Conferencia Mundial [sobre la] Educación Superior (París, 1998) que fomentara la

transformación de las instituciones de enseñanza postsecundaria en instituciones de educación permanente, y definiera en consecuencia la función de las universidades”, *educación accesible a lo largo de toda la vida* a fin de poner en primer plano a los estudiantes y de que puedan integrarse plenamente en la *sociedad mundial del conocimiento* del siglo por venir. En la proclama de las misiones y funciones de la educación superior, se reafirma la misión de contribuir al desarrollo sostenible. En lo concerniente a forjar la nueva visión de la educación superior en la igualdad de acceso (Art. 3) a “[...] en la perspectiva de la educación a lo largo de toda la vida, podrá tener lugar a cualquier edad, *tomando debidamente en cuenta las competencias adquiridas anteriormente* [...]” d). “Se debe facilitar activamente el acceso a la educación superior de los miembros de algunos grupos específicos, como los pueblos indígenas, las minorías, de grupos desfavorecidos, de pueblos que viven en situación de ocupación, puesto que esos grupos, [...] pueden poseer experiencias y talentos que podrían ser muy valiosos para el desarrollo de las sociedades y naciones. Una asistencia material especial y soluciones educativas pueden contribuir a superar los obstáculos con que tropiezan esos grupos tanto para tener acceso a la educación superior como para llevar a cabo estudios en ese nivel”. El Art. 8. Sobre la diversificación como medio de reforzar la igualdad de oportunidades a) “La diversificación de los modelos de educación superior y de las modalidades [...] es indispensable para responder a la tendencia internacional de masificación de la demanda y a la vez para dar acceso a distintos modos de enseñanza y ampliar el acceso a grupos públicos cada vez más diversos, con miras a la *educación a lo largo de toda la vida*, lo cual supone que se pueda ingresar en el sistema de educación superior y salir de él fácilmente”. Artículo 9. Sobre Métodos educativos innovadores: pensamiento crítico y creatividad, el inciso a) ...necesidad de un nuevo modelo de enseñanza superior, que debería estar centrado en el estudiante [...] c) puede ser necesario reformular los planes de estudio y utilizar métodos nuevos y adecuados....facilitar el acceso a nuevos planteamientos pedagógicos y didácticos y fomentarlos para propiciar la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico, [...] en los que la creatividad exige combinar el saber teórico y práctico tradicional o local con la ciencia y la tecnología de vanguardia [...] Cuando se propone pasar de la visión a la acción, el Art. 11 se refiere a la evaluación de la calidad y en el inciso a) ...hace ver que el concepto de calidad entre otras cosas debe ser “Con miras a tener en cuenta la diversidad y evitar la uniformidad, debería prestarse la atención debida a las particularidades de los contextos institucional, nacional y regional.”, en cuanto al financiamiento en el Art.13 habla de reforzar la gestión y el financiamiento de la educación superior, y llama la atención en el inciso b) [...] “Es indispensable fomentar la cooperación Norte-Sur con miras a lograr una financiación apropiada para fortalecer la educación superior en los países en desarrollo”.

En lo concerniente al marco de acción que surgió en la Conferencia desarrollada en Belém, específicamente sobre el punto 7, 8 y 9 (pag.37, informe final de CONFINTEA VI versión Inglés del 2009 y pág. 11 versión en español) en relación a ‘El progreso del aprendizaje y la educación de adultos desde la CONFINTEA V, desde la perspectiva del aprendizaje a lo largo de toda la vida’ se identifican algunos elementos a resaltar, en el caso del punto 7 (versión en español), se menciona el ejemplo de la Unión Europea sobre la estrategia implementada desde el 2000 y las políticas a nivel nacional adoptadas por los países miembros, también se refieren a miembros del hemisferio sur que han establecido y difundido políticas globales, pero además bendiciendo el AEA en sus marcos constitucionales. Es importante resaltar (de la versión en Inglés) que hace referencia al rol o papel fundamental del aprendizaje a lo largo de la vida en hacer frente a las cuestiones y retos globales de la educación, siendo una filosofía desde sus orígenes, con un marco conceptual y principios que permiten organizar todas las formas de educación, basándose (en el supuesto) en valores emancipatorios, democráticos, humanísticos y de inclusión; Cubriendo y siendo parte integral de la visión de una *sociedad basada en el conocimiento*. Se reafirman los cuatro pilares de aprender a lo recomendado por la Internacional Comisión de Educación para el Siglo XXI, es decir, aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a Ser y aprender a vivir juntos. En el punto 8, se deja ver que el AED es un componente esencial del proceso de aprendizaje a lo largo de la vida, incluyendo un aprendizaje continuo que considera desde el aprendizaje formal, al no formal e informal (es decir que la sombra es el aprendizaje a lo largo de la vida) [...] en el punto 9, se identifica lo siguiente; “[...] se tiene el convencimiento y convicción que “ el aprendizaje a lo largo de la vida tiene un rol o papel determinante para el abordaje global de los problemas y desafíos educativos, sumado a esto, el AED provee lo necesario en conocimientos, capacidades, habilidades, competencias y valores para ejercer y promover, así como imperativo para lograr la equidad e inclusión, aliviar la pobreza, y para la construcción equitativa, tolerante, y sostenible de las *sociedades basadas en el conocimiento*”.

En el año 2000, el 3 de noviembre, se dio la primera Conferencia Ministerial de los países de la Unión Europea, de América Latina y el Caribe sobre la enseñanza superior, reunió a varios ministros (dentro de los países de Latinoamérica Honduras participo), de la declaración adoptada se rescata lo más relevante para la presente investigación; sobre “ el compromiso de establecer una colaboración sólida entre los países [...] en los aspectos educativos, culturales y humanos (artículo 54 de la declaración de Río), reforzar la cooperación [...] respeto de la autonomía, especialmente mediante los intercambios universitario (artículo 63 de la Declaración de Río)”. Destacando entre otros aspectos; [...] asegurar una formación general y profesional de calidad y un amplio *acceso a la formación durante toda la vida*”. Declaro la necesidad de un marco de acción que privilegie la emergencia de un “espacio de enseñanza superior Unión Europea- América – Caribe (UEALC)”; [...] y que tenga por vocación el facilitar la

circulación de las experiencias, el traspaso de las tecnologías y la circulación [...], recomendando “apoyarse en la cooperación bilateral y multilateral existente entre sus países—principalmente por lo que se refiere a los países de América Latina, al programa comunitario ALFA (América Latina Formación Académica) [...] en el marco de acción, inciso A) se “esmerara en desarrollar la movilidad...favorecerá la puesta en marcha de sistemas de créditos compatibles, en el inciso B) [...] privilegiara temas redefinidos conjuntamente por los ministros a cargo de la enseñanza superior [...] D) “el espacio de enseñanza superior UEALC favorecerá el reconocimiento de las adquisiciones profesionales a lo largo de la vida...

3.2.5. Declaraciones y memorándum

La declaración de Lisboa (véase Consejo Europeo, 2000), con su llamamiento a Europa para que llegue a ser la más dinámica y competitiva economía del mundo, basada en el conocimiento con más y mejores empleos y con una gran cohesión social, anunciado un cambio importante en la situación de los sistemas nacionales de educación en la Unión.

La declaración de la conferencia regional de educación superior en América Latina y El Caribe (2008), se realizó 10 años después de la Conferencia Mundial de Educación Superior (1998), y a los 90 años de la Reforma de Córdoba. Entre los elementos importantes del contexto; la definición de la educación superior es un “bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado”. Considerando que dicha definición como “la convicción y la base para el papel estratégico que debe jugar en los procesos de desarrollo sustentable de los países de la región. “ Pero también “la construcción de una sociedad más próspera, justa y solidaria y con un modelo de desarrollo humano integral sustentable [...] los objetivos del milenio una prioridad fundamental”, “.región es marcadamente pluricultural y multilingüe [...] nuestros pueblos requieren enfoques propios que valoren nuestra diversidad humana y natural como nuestra principal riqueza”, “el desarrollo y el fortalecimiento de la Educación Superior constituyen un elemento insustituible para el avance social, la generación de riqueza”, los elementos antes identificados, entre otros, fueron los principales planteamientos de Latinoamérica y el Caribe ante la Conferencia Mundial de Educación Superior, que se dio en el año 2009, así como las ideas-fuerza para la consolidación, expansión y creciente calidad y pertinencia de la Educación Superior en la región. Según el documento de declaratoria “El objetivo es configurar un escenario que permita articular, de forma creativa y sustentable, políticas que refuercen el compromiso social de la Educación Superior, su *calidad y pertinencia*, y la autonomía de las instituciones. Pero además “Esas políticas deben apuntar al horizonte de una Educación Superior para todos y todas, teniendo como meta el logro de una mayor cobertura social con calidad, equidad y compromiso con nuestros pueblos”.

Los principios de calidad, pertinencia y equidad son transversales en toda la declaratoria sumados los de tolerancia, solidaridad y cooperación, en los apartados del a) contexto; b) la educación como derecho humano y *bien público social* (se reafirma en la medida que el acceso a ella sea un derecho real de todos los ciudadanos y ciudadanas) enfrentada a corrientes que promueven su mercantilización y privatización, “La educación no puede, de modo alguno, quedar regida por reglamentos e instituciones previstas para el comercio, ni por la lógica del mercado. El desplazamiento de lo nacional y regional hacia lo global (bien público global) tiene como consecuencia el fortalecimiento de hegemonías que existen de hecho”; c) cobertura y modelos educativos e institucionales [...] garantizar el acceso y permanencia de los grupos y sectores que tradicionalmente han sido excluidos y vulnerables...promover la diversidad cultural y la interculturalidad, [...] Avanzar hacia la meta de generalizar la Educación Superior a lo largo de toda la vida requiere reivindicar y dotar de nuevos contenidos a los principios de la enseñanza activa, [...] Ofrecer mayores opciones para los estudiantes al interior de los sistemas, a través de currículo flexibles que les faciliten un tránsito por sus estructuras, permitirá atender de modo eficiente sus intereses y vocaciones particulares, permitiéndoles acceder a nuevas formaciones de grado de naturaleza polivalente y acordes con la evolución de las demandas en el mundo del trabajo, [...] El desarrollo de alternativas y trayectorias educativas conducentes a certificaciones para el trabajo, la alfabetización digital y el reconocimiento, de experiencias y saberes adquiridos fuera de los sistemas formales. En este sentido, debe rescatarse, entre otras, la experiencia de las Universidades Populares de los inicios del reformismo universitario.). d) valores sociales y humanos de la educación superior (inciso 1. “Es preciso hacer cambios profundos en las formas de acceder, construir, producir, transmitir, distribuir y utilizar el conocimiento [...]”, 2. “Reivindicamos el carácter humanista de la Educación Superior [...]”, 3. Promover el respeto y la defensa de los derechos humanos, incluyendo: el combate contra toda forma de discriminación, opresión y dominación; la lucha por la igualdad, la justicia social, [...] 4. [...]” reafirmar y fortalecer el carácter pluricultural, multiétnico y multilingüe de nuestros países y de nuestra región. 5. “Las instituciones de Educación Superior deben avanzar en la configuración de una relación más activa con sus contextos. La calidad está vinculada a la pertinencia y la responsabilidad con el desarrollo sostenible de la sociedad. Ello exige impulsar un modelo académico caracterizado por la indagación de los problemas en sus contextos; la producción y transferencia del valor social de los conocimientos; el trabajo conjunto con las comunidades; una investigación científica, tecnológica, humanística y artística fundada en la definición explícita de problemas a atender, de solución fundamental para el desarrollo del país o la región” 6. “Es necesario promover mecanismos que permitan, sin menoscabo de la autonomía, la participación de distintos actores sociales en la definición de prioridades y políticas educativas, así como en la evaluación de éstas”. e) La educación científica, humanística y artística y el desarrollo integral sustentable. f)

Redes académicas “ [...] fortalecimiento del proceso de convergencia de los sistemas de evaluación y acreditación nacionales y subregionales, con miras a disponer de estándares y procedimientos regionales de aseguramiento de la calidad de la Educación Superior y de la investigación para proyectar su función social y pública [...]reivindicar que calidad es un concepto inseparable de la equidad y la pertinencia”)

La Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Superior del 2009, tuvo como tema central “La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo, se realizó en la Sede de la UNESCO, París, 5-8 de julio de 2009. Dentro las preocupaciones abordadas se refirieron a la recesión mundial, elaborando recomendación preventivas para que no se afectara el desenvolvimiento de la educación superior y la investigación. El principal debate se dio en relación a ver la educación superior como “un bien público o “un servicio público” o como un bien comercial o mera mercancía, prevaleciendo en la declaración el primero. El comunicado del 8 de Julio de 2009²⁵, derivado de dicha conferencia describe algunos elementos que se vinculan con la presente investigación, de los relevantes sobresalen; “reconociendo que los resultados y la Declaración de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de 1998 conservan toda su pertinencia y teniendo en cuenta las conclusiones y recomendaciones de las seis conferencias regionales (Cartagena de Indias, Macao, Dakar, Nueva Delhi, Bucarest y El Cairo) “ “En ningún otro momento de la historia ha sido más importante que ahora la inversión en los estudios superiores, por su condición de fuerza primordial para la construcción de *sociedades del conocimiento* integradoras y diversas, y para fomentar la investigación, la innovación y la creatividad”. Sobre la responsabilidad social de la educación superior; 1) “La educación superior, en tanto que bien público, es responsabilidad de todas las partes interesadas, en particular de los gobiernos”. 6) La autonomía es un requisito indispensable para que los establecimientos de enseñanza los puedan cumplir con su cometido gracias a la calidad, la pertinencia, la eficacia, la transparencia y la responsabilidad social. En relación a los principios de acceso, equidad y calidad; 9) al ampliar el acceso, la educación superior debe tratar de alcanzar simultáneamente los objetivos de equidad, pertinencia y calidad [...] 10) La sociedad del conocimiento necesita diversos sistemas de educación superior, con una gama de instituciones que tengan cometidos variados y lleguen a diversos tipos de educandos [...] las entidades privadas de enseñanza superior con objetivos de interés público han de desempeñar una función importante. 11) [...] el uso del aprendizaje abierto. 12) [...] realización de investigaciones pedagógicas con el fin de mejorar las estrategias didácticas. 18) La formación que ofrecen los establecimientos de enseñanza superior debería atender las necesidades sociales y anticiparse al mismo tiempo a ellas. Esto comprende la promoción de la investigación con miras a elaborar y aplicar nuevas tecnologías y a garantizar la prestación de capacitación técnica y profesional, la educación empresarial

²⁵ Comunicado final de la CMES 2009. <http://www.iesalc.unesco.org>

y los programas de *aprendizaje a lo largo de toda la vida*. 21) Los criterios de calidad deben reflejar los objetivos globales de la educación superior, en particular la meta de cultivar en los alumnos el pensamiento crítico e independiente y la capacidad de aprender a lo largo de toda la vida. 23. La sociedad del conocimiento exige una diferenciación cada vez mayor de funciones dentro de los sistemas y establecimientos de educación superior, con polos y redes excelencia investigadora, innovaciones en materia de enseñanza y aprendizaje, y nuevas estrategias al servicio de la comunidad. Sobre los temas de Internacionalización, Regionalización y Mundialización expresa lo siguiente; 30) La mundialización ha puesto de relieve la necesidad de establecer sistemas nacionales de acreditación de estudios y de garantía de calidad, y de promover la creación de redes entre ellos. En lo que respecta al aprendizaje y la investigación e innovación; 39) Los sistemas de conocimiento indígenas pueden ampliar nuestra comprensión de los nuevos problemas; la educación superior debería establecer asociaciones de mutuo beneficio con las comunidades y las sociedades civiles, con miras a facilitar el intercambio y la transmisión de los conocimientos adecuados.

En el 2000, el memorándum sobre el aprendizaje permanente (o aprendizaje a lo largo de toda la vida) recoge el mandato de los Consejos Europeos [...] “Su propósito es convocar un debate europeo sobre una estrategia global para que el aprendizaje permanente se haga realidad a nivel individual e institucional, y en todos los ámbitos de la vida pública y privada”. La estructura del memorándum considera cinco (5) secciones o capítulos y seis (6) mensajes para el debate, de los pertinentes a la presente investigación en lo relacionado a las secciones; la primera sección introduce a la temática y hace referencia rescatando lo acordado el Consejo Europeo de Lisboa²⁶ en sus conclusiones confirman que “la tendencia a un *aprendizaje a lo largo de la vida*²⁷ debe acompañar la transición hacia una *economía y una sociedad basadas en el conocimiento* para que ésta pueda tener éxito. Luego en la sección 2 se justifica argumentando en la implementación; la promoción de la ciudadanía activa y la inserción profesional, (CEC 2000: 5) vinculándolos al aprendizaje permanente y fundamentándose en que la comunidad Europea ha transitado o evolucionado hacia una sociedad y economía basadas en el conocimiento. La sección 3 señala el enfoque

²⁶ “El Consejo Europeo celebrado en Lisboa en marzo de 2000 marca un momento decisivo para la dirección de la política y la acción en la Unión Europea. Sus conclusiones afirman que Europa se ha movido indiscutiblemente en la *Era del Conocimiento*, con todo lo que esto implicará para actividades culturales, la vida económica y social. Los patrones de aprendizaje, de vida y de trabajo están cambiando rápidamente. Este significa no sólo que los individuos deben adaptarse al cambio, pero igualmente estableciendo que formas de hacer las cosas deben de cambiar también (Traducción directa del documento original de trabajo de la Comisión de las Comunidades Europeas (2000): Memorandum sobre el aprendizaje permanente)”.

²⁷ Importante destacar que lo que se entiende por aprendizaje permanente, en el marco del memorándum, el aprendizaje ya no es exclusivo de la ‘educación y la formación’ sino que más bien un principio de un conjunto indivisible de contextos didácticos.

nuevo para la educación y formación permanente requerido para los cambios económicos y sociales que Europa demanda, se remarca que el reto al cambio es a la sociedad del conocimiento, cuya base económica es la creación y el intercambio de bienes y servicios, asumiendo que la educación y formación permanente son la mejor manera de lograr el reto del cambio, el aprendizaje continuo durante toda la vida considera tres categorías de aprendizajes útiles; el formal, no formal e informal. En la sección o capítulo cuatro (4) propone los mensajes claves y sus respectivos objetivos en un macro estructurado para el debate; el primero es 'Garantizar el acceso universal y continuo del aprendizaje [...] renovar cualificaciones requeridas para participar de forma sostenida en la sociedad del conocimiento', el segundo mensaje sugiere 'aumentar más inversión en recursos humanos', el tercer mensaje hace referencia a 'innovación en desarrollar métodos eficaces de enseñanza y aprendizaje continuo a los largo y ancho de la vida', el cuarto mensaje busca '[...] valorar el aprendizaje y sus resultados, sobre todo en lo que atañe al aprendizaje no formal e informal', el quinto mensaje se refiere a '[...] que los ciudadanos puedan acceder a una información y asesoramiento de calidad acerca de las oportunidades de aprendizaje, y el mensaje seis '...oportunidades de aprendizaje cuando proceda, con el apoyo de las tecnologías de la información y comunicación'. La quinta sección aporta como se podría a escala Europea avanzar con acciones, mediante el establecimiento de indicadores y puntos de referencia (Vid.: CEC 2000).

3.2.6. Reportes e informes

La población de la región de América Latina y el Caribe según datos de la ONU (2004) era de 577 millones de personas (menos del 10% de la población mundial), la población indígena se estima en alrededor de 40 millones organizada en más de 400 grupos étnicos. El Informe síntesis regional para América Latina y el Caribe CONFINTEA (2009) basado en los reportes nacionales de CONFINTEA VI se refiere a la transición de la alfabetización al aprendizaje permanente, describiendo las tendencias, problemas y desafíos en la juventud y la educación de adultos. Hace ver que la mayoría de los reportes nacionales se enfocaron en perspectivas y acciones gubernamentales, adoptando muchos de ellos una orientación descriptiva y bastante acrítica. Más en aspectos de normas y políticas que en la implementación. Se han incrementado y mejorado los índices de ingreso y cobertura en educación primaria y secundaria en la última década, incluso basado en datos de la (CEPAL, 2007) los estratos de edad (entre 25-29 años) han completado al menos 5 años de educación terciaria, no obstante la calidad y la equidad siguen siendo los principales problemas no resueltos ²⁸ sin indicios de un mejor aprendizaje de los estudiantes en la última década en cualquiera de los países. Las estadísticas de millones de personas analfabetas y que no han completado

²⁸ Relacionado en orden de importancia a la condición socioeconómica, zona de residencia y la identidad étnica.

la educación primaria, secundaria y terciaria son altas (ver el reporte síntesis para mayores detalles).

La Educación y Aprendizaje de Adultos- EAA se enfrenta a mayores retos en esta región, en lo económico, social y político, el analfabetismo persiste y se concentra en unos pocos países, entre las mujeres y las personas indígenas; limitado acceso y completar la educación obligatoria generalmente de baja calidad; desempleo; exclusión social; violencia; migración interna e internacional; aumento de la segregación urbana; racismo y sexismo. Así como también un creciente envejecimiento de la población, tal como ocurre en todo el mundo.

Según el reporte final a nivel general del CONFINTEA VI, este declara que se tenía como tema “viviendo y aprendiendo para un futuro viable: el poder de la educación de adultos” y buscaba fortalecer el reconocimiento del aprendizaje y educación de adultos, según lo establecido en el CONFINTEA V dentro de una perspectiva del aprendizaje a lo ancho y largo de toda la vida. El objetivo general del CONFINTEA VI fue la *armonización* del aprendizaje y educación de adultos con otras agendas internacionales de educación y desarrollo, dentro de las estrategias sectoriales nacionales. Además como objetivos específicos se planteó a) ‘impulsar el reconocimiento del aprendizaje y educación de adultos como elemento importante y un factor para conducir el aprendizaje a lo largo de la toda la vida (Lifelong Learning) de los cuales la alfabetización es la base, b) Para poner el papel fundamental del aprendizaje y la educación de adultos para la realización de las actuales agendas internacional de educación y desarrollo; Educación para todos, Objetivos del Desarrollo del Milenio, [...] la Iniciativa de Alfabetización “Saber para poder” [...], Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EFA, MDGs, LIFE y DESD, por sus siglas en Inglés); y además un resurgir político del momento, compromisos, pero también la retórica a la práctica mediante el desarrollo de herramientas.

Según el informe mundial sobre AEA del 2010 (versión en Español), desde una perspectiva mundial “muchas políticas nacionales educativas y sociales no han priorizado el aprendizaje y la educación de adultos como se había esperado del seguimiento de la Declaración de Hamburgo. Hay dos de los acuerdos internacionales con debilidades en la defensa de la educación de adultos (el Marco de acción de Dakar y los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), está en el informe mundial) y además de no tener un entendimiento compartido sobre el aprendizaje de adultos, generando una división del discurso político entre el Norte y el Sur, el caso del marco de Dakar se ha orientado más a una operacionalización del discurso del aprendizaje a lo largo de toda la vida y los ODM más hacia la educación básica para todos.

“Los sistemas educativos, que en el pasado fueron canales de movilidad social y vehículos de integración, se han convertido cada vez más en circuitos segmentados para pobres y ricos, generándose con ello un peligroso circuito de reproducción intergeneracional de la desigualdad.” (EPT/PRELAC, 2007)

Es decir que si consideramos el impacto social de los sistemas de educación no están contribuyendo a reducir las inequidades sociales, más bien están reproduciéndolas. Además, “es también la región más desigual del mundo, con la mayor diferencia entre ricos y pobres. La región tiene la mayor concentración de ‘ultra-ricos’(los que tienen más de \$ 30 millones de dólares en efectivo, además de propiedades y colecciones de arte). Sus fortunas están creciendo más rápido que los de sus contrapartes en otras regiones del mundo, y son los menos generosos (Merrill Lynch y Capgemini, 2008), cit. en Reporte Síntesis de la Región (2009) traducido directamente. Y según la (CEPAL, 2008) en el 2007 el 34.1 por ciento de la población viviendo en pobreza y un 12.6 por ciento en extrema pobreza. La mayoría de los jóvenes y adultos que participan en programas de aprendizaje y educación de adultos pertenecen a estos segmentos de la población. Según CONFINTEA (2009) reporte síntesis “esto es el por qué la *Educación y Aprendizaje de Adultos* (EAA) tradicionalmente se ha venido asociando con la transformación social y acciones políticas. Sin embargo en los tiempos modernos del neoliberalismo, pareciera ser asociado con planes y estrategias que buscan el ‘alivio a la pobreza’, ‘inclusión social’, y ‘cohesión social’, las nuevas terminologías y tendencias” (traducido directamente).

La Comisión Delors (UNESCO, 1996) hizo un llamamiento para la creación de una "comunidad de aprendizaje" global en el que el "aprendizaje permanente" sería un concepto clave.

3.2.7. Debates académicos y/o de todos los actores claves

Según Jacobi (2009) «Las organizaciones internacionales son, pues, no sólo un foro para el intercambio en la sociedad mundial, sino que también han de desarrollar, apoyar y difundir las políticas de los distintos países. La diferencia no sólo significa que tienen a la mano, activa una serie de actividades vinculadas a una política específica, sino que también permitirá a la organización para intervenir en diferentes etapas del proceso de la política interna ».

En el debate de la educación, según Ball (2013: 1) la educación se ve ahora como un factor crucial para garantizar la productividad y la competitividad económica en el contexto del capitalismo informal, en otras palabras, la política educativa se piensa cada vez más en el contexto de las presiones y las exigencias de la globalización. Aunque es evidente que la dependencia de la trayectoria de los sistemas educativos del Estado-nación individuales sigue siendo importante, las tendencias y las convergencias globales está discernible- un nuevo ‘hablar de política’ global (‘global policyspeak’, en inglés) (Novoa (2002), cit. en Ball, 2013). De acuerdo a Ball (2012) Los

efectos y las implicaciones de este nuevo hablar de política global, el flujo del discurso político, son cruciales para cualquier comprensión de las políticas educativas nacionales contemporáneas y la aparición de algo que podríamos llamar la política educativa global. Dicho discurso político está impregnado por elementos de la economía del conocimiento, economía basada en el conocimiento o sociedad del conocimiento.

La Educación Inglesa ha sido un laboratorio social de experimentación y reforma, jugando un rol en el desarrollo y diseminación de los 'global policyspeak' habladores de política global; entre dichas políticas se encuentran la elección parental, escuela basada en la gestión, sistemas de información y rendición de cuentas, privatización algunas siendo exportadas alrededor del mundo por negocios de educación inglesa, y emprendedores de políticas, pero también importando políticas, como por ejemplo influenciada por la idea política de USA como ser las escuelas modelo, y conocimientos básicos, la escuela libre Sueca, la Organización para el Desarrollo Económico y la Cooperación (OECD, por sus siglas en Inglés), La Unión Europea (UE), el Banco Mundial. Todas estas políticas han tenido un impacto de sentido común en relación a las reformas como sector público, el uso de cuasi-mercados, aseguramiento de la calidad y la educación como una oportunidad de negocio (Ball, 2013).

De acuerdo a Ball (2013: 25-28) generalmente se dan tres tipos de respuestas a la crítica de la economía del conocimiento; tres tipos de respuestas a la crítica de la economía del conocimiento entre los analistas políticos, cada uno de los cuales trata a la idea de la economía del conocimiento de forma diferente en función de su realidad, y, si sus efectos son reales; 1) una de las críticas es que, al trabajar en y a través de las políticas nacionales de educación, es un discurso construido con un enfoque reducido e instrumental a la economía del conocimiento y cultura intelectual en general, el conocimiento es mercantilizado. 2) la segunda crítica es bastante diferente, planteando y cuestiona acerca del real significado de la economía del conocimiento. La evidencia empírica para la economía del conocimiento es aún débil, en el mejor de los casos (cit. en Keep, 1997: 461). 3) el tercer punto de la crítica es que los avances en relación con la economía del conocimiento, el desarrollo tecnológico - inversiones en innovación e investigación - por un lado, y la expansión de la educación, por el otro, juntos refuerzan las desigualdades sociales sistemáticas y la exacerbación y polarización social (Este tercer punto es muy relevante, en el sentido que ya existen problemas de inequidad en los países en desarrollo, particularmente en Honduras el caso es muy significativo) y entonces con la EC sin un enfoque menos materialista, y con más búsqueda de una gestión equilibrada del conocimiento, potenciando lo más pendiente, el eslabón de la distribución y difusión del conocimiento, para mayor acceso.

Según Melana (2012) la Unión Europea promueve un discurso institucional enfocado en el 'aprendizaje de adultos' para un desarrollo económico y de los recursos humanos, lo logra analizando varios documentos; a) el Memorandum del 2000 sobre el Aprendizaje Permanente, b) la comunicación del 2006, el Aprendizaje de Adultos: nunca es tarde para aprender, un año más tarde el 2007, el documento c) Plan de acción en aprendizaje de adultos: siempre es buen tiempo para aprender.

3.3. Elementos y/o mecanismos discursivos identificados a nivel Macro y Meso: en el contexto de Honduras y de la UNAH.

3.3.1. Aspectos demográficos.

De acuerdo a los datos del Banco Central de Honduras²⁹, el cual se alimenta de las fuentes del Instituto Nacional de Estadísticas (INE) y en base al Censo de Población y Vivienda del 2001 al año 2013, la extensión territorial es de 112,492 kms², su población es de 8, 555,100 con un incremento poblacional relativo del 2%, una densidad poblacional (habitantes por km²) de 76.1 con una mayor distribución en el área urbana (52.68 %).

Población económicamente activa (PEA) ocupada (en miles de personas) es de 3, 487.0 en valores absolutos y de un 40.75 % en valores relativos de la población total, a lo interno de esta PEA las actividades económicas con mayor número de personas ocupadas se encuentra en la actividad económica de la agricultura, silvicultura, casa y pesca con 1,247.7 (35.78%), seguido por el comercio al por mayor y menor, restaurantes y hoteles con 841.7 (24.1 %) y luego por los servicios comunales, sociales y personales con 520.6 (14.9%). Las actividades con menos representatividad son la explotación de minas y canteras con 9.4 (0.27%) y luego la actividad de la Electricidad, gas y agua con 16.6 (0.48%). En cuanto al dominio del total de la fuerza de trabajo ocupada el mayor porcentaje se da en el área rural con 1,832.0 (52.54%) y en el área urbana 1,655.0 (47.46%)

En cuanto al nivel educativo (en miles de personas) de la PEA la distribución se da en primaria con un valor de 1,849.8 (53.05%), seguido por secundaria con 922.3 (26.45%), en el caso del nivel superior un valor de 298.4 (8.56%), finalmente se identifica un grupo de personas sin nivel educativo de 416.5 (11.94%), importante mencionar que este último grupo podría estar representando el segmento con mayor potencial para implementar un proceso de Reconocimiento de Experiencias y Aprendizajes Previos (REAP), no obstante que en toda la PEA existiría dicho potencias, pero además en la población que no está incluida en la PEA también el REAP podría tener un potencia de implementación, más adelante se ampliara el análisis sobre este punto.

En relación al *nivel de educación superior* (el caso de la UNAH), según Calderón & Arias (2008) "Es importante mencionar que en el examen de admisión participaron

²⁹ www.bch.hn revisado el (07-10-2015)

estudiantes de 176 Municipios, que representan el (59%) del territorio nacional; lo anterior se podría traducir como un indicador de la falta de equidad en el acceso a la oferta educativa de la UNAH. A lo anterior se suma que el Nivel de Educación Superior, lo brindado por las 20 Instituciones de Educación Superior (IES), en el país no ha logrado aumentar su cobertura en función de atender la creciente demanda de la población que tiene entre 18 y 24 años, sobre todo de los/las jóvenes, manteniéndose el índice de cobertura en 14.3% del 2002 hasta la fecha (Calderón, 2011). Luego en el informe estadístico de la Dirección de Sistema de Admisión en relación a los resultados de los procesos de admisión acumulados al año 2014, el comportamiento en relación a los candidatos admitidos y los respectivos porcentajes de admisión del año 2006 al 2014 ha tenido un tendencia decreciente, en el año 2006 en términos absolutos fueron admitidos 9,430 representado el 87.7% de admisión, a 25,428 admitidos los cuales en términos relativos fue de un 62% de admisión. No obstante que en cuanto al número absoluto de admitidos incremento, en términos relativos se redujo en un 25.2%. Es decir que la cantidad de excluidos por la UNAH es significativa. Otro aspecto importante es que la mayoría de los estudiantes que lograron ser admitidos, por un lado su procedencia es mayor de los institutos privados, en el 2006 fue de 89% de los privados versus un 87.1% de los públicos, y en el 2014 un 66.5% de los privados versus un 59.9% de los públicos.

Sumado a descrito en el párrafo lo anterior, el ingreso mensual reportado por los aspirantes admitidos del 2006 al 2014, lo integran 43,676 (23,1%) con un ingreso menor de Lps. 5,000 (238.1 \$ a una tasa de 21 Lps por dólar), seguido por 124,316 (65,7%) con un ingreso del rango de entre 5,000 a 20,000 Lps. (238,1 \$ a 952,4\$), luego por el grupo de aspirantes de 19,356 (10,2%) el cual cuenta con un rango entre 20,000 y hasta más de 70,000 Lps (952,4 \$ a más de 3,300 \$). Con las descripción anterior se puede notar que la población de admitidos en la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH) considerando que es una universidad pública, no necesariamente sus admitidos o personas con acceso pertenecen al estrato de personas con ingresos bajos, es decir que en términos relativos los admitidos perteneces a los grupos de población con ingresos medios principalmente y altos en un número significativo. Se podría decir que la universidad atiende a una población con las mayores posibilidades relativas dentro del contexto hondureño. Por otro lado no se logró identificar dentro de las estadísticas oficiales cual es el perfil socioeconómico y demográfico de las personas que no logran ingresar o que fueron admitidos, pero se podría deducir que en base a los datos que muestran que los que cuentan con menor acceso son de los institutos públicos, las personas que no logran ser admitidas serian de los grupos con los ingreso más bajos o más vulnerables en términos multidimensionales. Sumado a lo anterior hay que los puntajes en los requisitos de admisión en algunas carreras se ha ido incrementando y eso tiene un efecto en disminuir los porcentajes de admisión, pero no existen estudios rigurosos que demuestren las causas de dicho incremento en los puntajes, así como el decrecimiento en los admitidos. Se podría expresar también

que la UNAH históricamente ha estado reproduciendo una exclusión o no inclusión de los sectores más vulnerables de la sociedad hondureña y por lo tanto contribuyendo a generar mayores niveles de desigualdad.

Según el diagnóstico realizado por el proyecto RIAIPE, existen algunas políticas para mejorar la cobertura y equidad, pero no existen políticas de acceso para grupos vulnerables. Es decir que no necesariamente por tener cobertura, se está dando acceso a los grupos con menor capacidad para accezar al sistema de educación superior (Informe RIAIPE3, 2011).

3.3.2. Aspectos económicos

Los modelos económicos ensayados en Honduras y Centro América responden principalmente a tres tipos: El modelo agroexportador (1920-1960), el modelo de sustitución de exportaciones (1960-1979) y el modelo neoliberal de 1980- a la actualidad, (Chávez, 2008: 108). Sobre el primer modelo denominado “agroexportador”, fue diseñado para el fomento e impulso de exportaciones de unos pocos productos agrícolas, luego significaba para el impacto económico importaciones y endeudamiento; para el impacto social baja producción e insatisfacción de las necesidades básicas y para el impacto ambiental efectos negativos al no manejar adecuadamente los subproductos, agroquímicos y daño a los recursos naturales.

Sobre el aspecto económico lo más destacable de los últimos años, es un nuevo modelo de desarrollo basado en la libre operación de las fuerzas del mercado y una decidida apertura externa, de lo más reciente y actual por ejemplo la ley orgánica de las zonas de empleo y desarrollo económico (ZEDE) aprobada en el 2013, con fuertes debates y críticas de muchos sectores, en su declaración *‘tiene como propósito generar fuentes de empleo que garanticen oportunidades de desarrollo en los sectores de salud, educación, infraestructura, seguridad pública, entre otros’*, y algunos la describen como un avance de la reforma del estado que busca la descentralización y nueva definición de políticas sociales, pero hasta la fecha con muy bajos o pobres resultados. Sumado a lo anterior la desregulación de las relaciones contractuales y la transferencia del sector público al privado en puestos de trabajo (vid.: Coneanfo, 2013).

3.3.3. Aspectos de pobreza

La pobreza de la mano o junto con la desigualdad continúa siendo los mayores problemas que afectan la sociedad hondureña. En una dinámica continua. Durante los últimos cincuenta años Honduras habitualmente se ha situado entre los primeros cuatro países más pobres de América Latina, alternando posiciones con Nicaragua, Haití, y Bolivia. Por lo que se puede expresar que el fenómeno de la pobreza no es coyuntural, sino más bien algo crónico, en donde su permanencia está asociada o correlacionada con la concentración de la riqueza y la exclusión sistemática de casi

sesenta y cinco por ciento de la población en la participación social y política en la vida nacional. Las condiciones en que viven los pobres han imposibilitado su pleno desarrollo como personas individuales y como seres sociales

Honduras contaba con una población de casi 7.1 millones, concentrando el 75 por ciento de la población más pobre en la zona rural. Cuenta con los indicadores sociales entre los más bajos de la región de América Latina. El índice de desarrollo humano de Honduras mejoró durante las décadas de 1980 – 1990, sin embargo actualmente está estancado. Entre las tendencias más preocupantes están las que se asocian con la desigualdad educativa, los graves niveles de desnutrición infantil, el incremento en la mortalidad debido a la prevalencia de VIH-SIDA y los índices crecientes de violencia (O’Neill, 2009). Luego en el Informe de desarrollo humano del 2014, realizado por el PNUD reporta una población de 8.4 millones de habitantes.

“Indicadores socio-culturales y situación de los pueblos indígenas, el Índice de Desarrollo Humano de Honduras está en 0,667 y, por ende, por debajo del promedio de América Central de 0,797. La pobreza afecta principalmente a las zonas rurales; según datos del Banco Interamericano de Desarrollo, la misma está en 74%³⁰, existiendo fuertes diferencias entre las regiones. Las provincias más pobres son Lempira, Copán, Intibucá y Santa Bárbara –todas ellas con un elevado porcentaje de población indígena–”(ibíd., 2009).

3.3.4. Compromisos en materia de educación de adultos

Como ya mencionado en secciones anteriores y entrando en mayores detalles, Honduras como estado miembro de la UNESCO ha participado en las diferentes Conferencias de Educación de Adultos (CONFINTEA) y asumió compromiso con la declaración de Hamburgo en el año 1997, sobre la educación de adultos a la agenda para el futuro. Previo CONFINTEA VI, como etapa preparatoria (2008-2009), participo en el la Conferencia regional celebrada en México, para lo cual presento un informe de país con aspectos de política, legislación y financiación para el aprendizaje y la educación de adultos. No obstante, para el cumplimiento de dichos compromisos asumidos; implica obstáculos y en menor grado potencialidades, entre los cuales está la insuficiente generación de empleo, el crecimiento económico vulnerable, los pocos avances de la equidad social, la profundización de la pobreza, el estrecho espacio del ejercicio de ciudadanía en sus derechos plenos, así como la indiferencia sociocultural e institucional, sumado a lo anterior las asimetrías de capacidad instalada (débiles e insignificantes presupuestos y financiamientos, niveles de educación, profesionalización y expertos en la temática, coherencia en los marcos jurídicos y normativos, entendimiento de la temática (investigación, programas, proyectos), entre otros) en comparación con otros países tanto de América Latina como de otros

³⁰ Cf. Inter American Development Bank (IDB): Country strategy for Honduras, 2008 Pág.1. (citado por Documento “Pueblos indígenas en Honduras”, GIZ, 2010)

continentes (Europa, Asia, África). Y sobre las reducidas potencialidades para el cumplimiento se identifica las nuevas concepciones del desarrollo como espacios para vincular e interactuar más entre la población.

A continuación se hace referencia a diferentes aspectos del informe de Honduras y se hará los cruces pertinentes a otras leyes y documentos vinculantes. Sobre el *componente de política* dicho informe describe lo siguiente:

“Actualmente existe una visión compartida entre la sociedad hondureña, y las instituciones y organizaciones que brindan servicios educativos, de que el “sistema educativo” en su sentido más amplio, incluye no solo la educación formal, sino, toda acción educativa, intencional y sistemática que tiene lugar dentro como fuera de la institución educativa y que abarca las diferentes áreas del conocimiento” (COFINTEA-Honduras, 2011: 18)

Al leer este párrafo, se podría asumir que implícitamente o probablemente, da a entender que abarcaría también los aspectos informales del conocimiento.

Son varios los acuerdos y decretos que forman parte del marco jurídico que da cuerpo a la implementación y desarrollo de las iniciativas de programas y proyectos que buscan el aprendizaje y la educación de adultos. Siguiendo una jerarquía en los instrumentos; a nivel de la constitución de la república de Honduras, vigente del año 1982, entre algunos, el capítulo III (Art. 151, 154, y 170), resalta que la educación es función esencial del Estado [...] fundamentada en principios esenciales de la democracia [...], la erradicación del analfabetismo,[...] Impulsara el desarrollo de la educación extraescolar [...] La ley orgánica de educación Decreto No.79 del 14 de noviembre de 1966, en el capítulo I sobre educación (art.1 y 7) ...crea y mantendrá servicios especiales para las personas que hayan podido o no puedan concurrir a una escuela. El capítulo VII se refiere a la educación para el desarrollo de la comunidad y la educación extraescolar (Art. 50, 51 y 52). Le siguen en su orden, el programa Nacional de Educación para las Etnias Autóctonas y Afro-descendientes de Honduras (PRONEAAH), Decreto N0 93-1997. Luego la Ley Para el Desarrollo de la Educación Alternativa No Formal, Decreto No. 313-98, Art. 2 de sus fines, así como el Reglamento General de la Ley para el Desarrollo de la Educación Alternativa No Formal. Acuerdo Ejecutivo No. 0572-SE-99 y sus respectivas Reformas de la Ley para el Desarrollo de la Educación Alternativa No Formal Decreto 135-2003 del 30 de diciembre del 2003 (Art. 7, 8) la integración de los miembros de la comisión nacional, el Capítulo IV, el currículo (Art. 12 y 13) y el Capítulo VII sobre las Disposiciones Generales (Art. 23 y 25). Luego está la Ley de Creación de Asociaciones Educativas Comunitarias. Decreto No. 266-1998 del 25 de noviembre de 1998 (Art.1), seguido el Reglamento General de Educación Media Capítulo XXXV. Educación Nocturna (Art. 524, 525, 526 y 527), también Reglamento del Estatuto del Docente Hondureño. Acuerdo Ejecutivo No. 0760-SE-99. En su Art. 9. Le sigue en el orden la Ley de Creación del Programa

Hondureño de Educación Comunitaria (PROHECO). Acuerdo Ejecutivo N0 006-99. Así como el Acuerdo para Certificación de Estudios realizados por Jóvenes y Adultos. No. 1699-SE-01 del 19 de julio del 2001. Luego la Ley de Creación del Centro Nacional de Educación Para el Trabajo (CENET).Decreto No. 84 del 23 de julio de 2001, en su capítulo I sobre los objetivos (Art.2) Ejecutar programas de educación para el trabajo que integren la educación de adultos con la formación ocupacional.

En los últimos años por influencia de las transformaciones socioeconómicas de la globalización, se han dado nuevos espacios en las modalidades de educación y estas son influenciadas o referenciadas por “Las Metas del Milenio; La Estrategia de la Reducción de la Pobreza; El Plan de Educación para Todos y Todas (EFA), y por la propuesta de la Sociedad Hondureña de transformación de la educación Nacional liderada por el Foro Nacional de Convergencia (FONAC)” sobre este último instrumento se propone:

“Procurar la igualdad de oportunidades educativas a lo largo de toda la vida y en el marco de proyecto de país que implique un nuevo orden económico, político y social; Enfatizar el enfoque de aprendizaje en los subsistemas niveles y modalidades de la educación nacional, en: aprender hacer, conocer, hacer cosas y convivir pacíficamente” (Confintea-Honduras, 2008: 25)

Según el informe de Honduras COFINTEA VI (2008) se han venido planteando objetivos en diferentes periodos, del 2002-2005 se gestionaron programas y proyectos en materia de educación para el trabajo y educación de adultos, luego en el año 2006 se le da prioridad a la alfabetización, creando un programa nacional de alfabetización de tres años de duración, es acá en este mandato constitucional en donde el Aprendizaje y Educación de Adultos es estimado como determinante para lograr crecimiento económico y desarrollo social, siendo considerada además dentro de la estrategia general de desarrollo de país, en el 2007 se da paso a la formulación del ‘Plan Estratégico Sectorial de Educación’³¹ el cual expresa que mediante mayor “calidad, eficiencia y equidad de la educación en los diferentes subsistemas, niveles y modalidades [...] mejorar el nivel de escolaridad y garantizar entre otros aspectos las competencias para la vida productiva” además dentro de los indicadores de impacto: “desarrollar un currículo nacional integrado y articulado...sistemas de supervisión, evaluación, y certificación de la calidad, fomentar la cultura de científica-tecnológica desarrollando el *capital humano* para propiciar la competitividad nacional e internacional”, así como el desarrollo de un modelo de formación, capacitación y educación continua ...en los sub sistemas, modelos y modalidades.

En un contexto ampliado de educación permanente se ha incrementado y mejorado la oferta educativa para responder a los desafíos de la sociedad y con elementos de perspectiva de desarrollo humano expresan lo siguiente “orientando la educación en función del proceso de desarrollo humano, fortaleciendo la autoestima del

³¹ Plan estratégico Sectorial de Educación, 2005 – 2015.

hondureño/a, la formación integral del individuo y las potencialidades del ser humano”. Son varias las iniciativas que se implementaron el Programa de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos de Honduras (PRALEBAH); el Programa de Alfabetización (EDUCATODOS); el Proyecto de Alfabetización ABCDESPAÑOL y el Programa Educativo en Comunidades Cerradas (educación en cárceles); entre otros.

Para dar respuesta a los compromisos asumidos en CONFINTEA V, la Comisión Nacional para el Desarrollo de la Educación Alternativa No Formal (CONEANFO) ha atendido el Aprendizaje y la Educación de Adultos, la definición de educación alternativa no formal por esta comisión es la siguiente:

“toda actividad y proceso, intencional o no, horizontal, flexible, abierto, organizado, sistemático, diversificado, participativo, integrador ligado a las necesidades y aspiraciones educativas de las personas carentes de oportunidades dentro del sistema educativo formal, tanto niños/niñas, jóvenes como adultos/as”

Esta definición tiene elementos del concepto de aprendizaje tanto no formal, como informal, sin embargo el subsistema liderado por la CONEANFO no considera lo informal, conste que la ley fundamental llama a que son simultáneos con el formal y no formal, es decir que igual debe ser desarrollado y/o debería estar integrado lo informal, característica importante, incluso hacer referencia al debate en el Congreso de la DICU de insistir en el desconocimiento y además en dejarlo excluido en el Plan de la Política de investigación 2013-2020.

En el caso particular de la Educación Alternativa No formal, ha venido funcionando desde el año 1998 a partir de la aprobación de su respectiva ley, y siendo liderado el proceso desde entonces por la CONEANFO cuya ley le confirió la responsabilidad de crear políticas de Educación Alternativa No Formal -EANF, en el Art. 5 de dicha ley reza que “Será un organismo sin fines de lucro y con patrimonio propio, encargado de formular las políticas en materia de educación alternativa no formal”. No obstante de hacer referencia, que la política del periodo 2013-2020 está determinada por el contexto internacional, en sus tendencias de transformación de la economía mundial y la promoción de una valoración creciente del conocimiento, no se refiere o integra el desarrollo de la a educación y/o aprendizaje informal además de no hacerlo en ninguna de las políticas formuladas en periodos anteriores, pero especialmente en esta última política que se supone se actualiza o articula con la ley fundamental de educación del 2012, cuya ley hace ver la educación informal se desarrollara simultáneamente con la educación formal y no formal, dicha política de CONEANFO no contribuye al desarrollo del componente informal, al menos de manera explícita en dicha política.

De lo más actual, Por otro lado al revisar la ley fundamental de educación (decreto 262-2011) publicado en la Gaceta el 22 de febrero del 2012, en el Art. 15 expresa que el

Sistema Nacional de Educación está conformado por los componentes 1) Educación formal; 2) Educación no formal; y, 3) Educación informal. Específicamente al conceptualizar el componente 3) define lo siguiente;

“ARTÍCULO 19.- La *Educación Informal* es todo conocimiento libre y espontáneamente adquirido, proveniente de la familia, personas, entidades, medios masivos de comunicación, medios impresos, herramientas de información y comunicación digital, tradiciones, costumbres, comportamientos sociales y otros *no estructurados*. Estos aprendizajes se desarrollan a lo largo de la vida y son simultáneos con la Educación Formal y No Formal.”

Dicha ley declara la forma de organización de la educación formal (Pre-básica; básica; media; y en el caso de la superior será objeto de una ley especial) y la forma de ofrecer la no formal (comprende la Educación inicial, técnico profesional, vocacional y para la satisfacción de las necesidades básicas), las modalidades de educación serán de carácter permanente o temporal y son entre otras; educación 1) para personas con capacidades diferentes o excepcionales; de jóvenes y adultos; para pueblos indígenas y afro-hondureños; artística; física y deportes; en casa; y, para la prevención y rehabilitación social. Al referirse a la *educación informal* expresa que se desarrollara de manera permanente (a lo largo de toda la vida) y simultáneamente con la educación formal y no formal, es decir que no describe ni declara los mecanismos de integración, validación, valoración, certificación, y acreditación para lograr dicho desarrollo y además el reconocimiento de lo informal de la educación.

Entre otros entes como actores claves que trabajan el campo del AEA, además de la secretaría de Educación también hay otras secretarías; Agricultura, Salud, Recursos Naturales y Ambiente, entre otras. También el caso del CENET y el y el Instituto Nacional de Formación Profesional (INFOP), entre otros operan a nivel descentralizado y autónomo. Se suman también un sin número de organizaciones privadas (sin o con fines de lucro). No obstante de la oferta de los diferentes actores, no existe una armonización de calidad, con eficiencia y eficacia, más bien una dispersión y notándose una desarticulación de perspectivas de aprendizaje y educación de jóvenes y adultos, con algunos calificativos de regular a baja calidad por no dar respuesta a las demandas del mercado y contextualización de la realidad de la sociedad Hondureña en el mundo globalizado. La CONEANFO (2005) realizó estudios durante los años 2005 y 2006, sobre el estado general de la educación alternativa no formal “Una de las conclusiones de dicho estudio plantea que la EANF en Honduras ha tenido en las últimas décadas un importante desarrollo y expansión, tanto de la oferta como de la demanda, presentando una elevada dispersión institucional y una creciente heterogeneidad” pero además dicho estudio resalta que “las distintas oleadas de creación de instituciones de EANF en el país han ido conformando un entramado institucional altamente heterogéneo y diverso, [...] con un resultado del sistema que “no logra

articularse lo suficiente, compuesto por una diversidad de modalidades educativas y áreas de formación que a menudo incluye cursos de larga duración que en muchos casos parecieran más propios de la educación formal y que en otros casos no parecen responder a los requerimientos del sector productivo nacional". Entre otros estudios e investigaciones realizados por CONEANFO durante el periodo 2008-2012 se refiere a manera de conclusión que el sistema educativo no ha mitigado los motivos que generan la exclusión de una manera sistemática y continua, y para ello remarca que la demanda de educación no formal es mayor que la oferta que existe en el país.

En el caso del nivel de educación superior en su actual marco normativo (ley de educación superior de 1989 y ley orgánica de la UNAH Decreto No. 209-2004) La ley de educación superior aprobada en 1989, en el Capítulo II de los principios de la educación superior en el Art. 7 expresa lo siguiente "El nivel superior de la educación comprenderá la *educación formal* y la *educación no formal*. La *educación formal* responderá a una estructura de grados académicos pudiendo incluir además estudios técnicos y de especialización. La educación *no formal* se desarrollará en cursos libres, conferencias, seminarios y otras formas que contribuyan a la investigación científica, humanística y tecnológica, a la difusión general de la cultura y al estudio de los problemas nacionales. Se emitirán las correspondientes normas académicas de la educación superior". En dichas normas académicas de todo el sistema de educación superior que regula a las 20 instituciones del país son correspondientes solo a la educación formal y no formal.

En el caso de la ley orgánica de la UNAH Decreto No. 209-2004 y el respectivo reglamento general de la ley orgánica de la UNAH, Acuerdo No. 206-07, Comisión de Transición, Decreto No. 13-2006, Congreso Nacional, Decreto No. 71-2006, Congreso Nacional, no se hace referencia a la educación o aprendizaje informal, los conceptos que se incluyen en la ley orgánica y en la nueva normativa establece que la educación superior comprende únicamente la educación formal y no formal, definiéndolas de la siguiente manera; Art. 11.- la *educación formal* es la impartida de manera permanente y sistemática, y responde a una estructura de niveles y grados. [...] Sus estudiantes permanecen en ella por varios períodos académicos hasta obtener el perfil descrito en el respectivo plan de estudios. Art. 12.- La *educación no formal* autorizada es impartida para atender necesidades ocasionales de formación. Esta modalidad contribuye a la educación y actualización de los participantes, pero *no tiene carácter profesionalizante*, por lo que no conduce a la obtención de grados académicos. Se caracteriza por no estar organizada en forma escalonada ni continua. Se considera Educación No Formal la que no reúne los requisitos del artículo 81 del Reglamento de la Ley (Certificado, es el documento expedido por los Centros de Educación Superior que acredita haber recibido cursos de educación no formal).

En ningún instrumento jurídico o normativo aprobado actualmente, tanto a nivel de todo el sistema de educación superior como de la UNAH, se hace referencia al

concepto de educación y/o aprendizaje informal, pero si vincula a la educación superior en la ley fundamental de educación al incluir el concepto de educación informal como componente general de todo el sistema y que se debe desarrollar simultáneo con los componentes de la educación formal y no formal. No obstante de estar en proceso de aprobación la nueva ley de educación superior de Honduras; para lo cual existen dos propuestas, una hecha por la UNAH, y otra propuesta liderada por un grupo de universidades denominado G-19 (grupo de 19 universidades, cuatro públicas y 15 privadas). En el caso de la UNAH solamente se refiere a la educación formal e informal en el Artículo 52. El cual expresa “Las Instituciones del nivel de Educación Superior se vincularán con sus contrapartes ejecutando programas de educación no formal e informal, servicio social profesional, voluntariado, educación continua, investigación o cualquiera otra que corresponda con la actividad académica”. Y en el caso del G-19 no hace ninguna referencia a lo que comprende la educación superior en ninguno de sus componentes (formal, no formal e informal), ni la forma de vincularse tanto con actores internos, como externos.

En general de los principales retos de país, se encuentran en iniciativas influenciadas, alineadas y delimitadas por agendas globales de organismos internacionales, como es el caso del el Plan de Educación para Todos (Plan EFA), los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) y los planes de gobierno. De los algunos de los retos en AEA; “en los diferentes niveles educativos el aseguramiento del acceso y permanencia de la población; reducir el analfabetismo; mejorar la pertinencia y la calidad de los aprendizajes; mejorar la capacidad de generación de ingresos de la población adulta; incrementar la productividad del país, empleo digno y mejorar la distribución de los ingresos” (para mayor detalle ver el informe nacional de Honduras-CONFINTEA-2008)

3.3.5. La Educación Superior en el contexto de Honduras

Antecedentes históricos

Según Mario Posas (2014) Los momentos claves de construcción histórica de la UNAH (ver en Matriz No.1) Desarrollo histórico del modelo educativo de la UNAH), para lo cual toma principalmente en cuenta los criterios de relaciones de poder (dominancia y autonomía), luego se identificaron las siguientes categorías para construir la matriz: i) época/etapa; ii) tipo de modelo; iii) enfoque; iv) perspectiva; v) reforma; vi) aspecto relevante.

Según la constitución de republica de Honduras de 1982 en sus artículos 151, 152, y 153 declara el derecho a la educación y su garantía, además de ser la educación una función del estado con la participación de toda la sociedad hondureña. Históricamente la UNAH ha sido la rectora de la educación superior, la constitución política de 1957, según el artículo 146, le concedió la “exclusividad de organizar, dirigir y desarrollar la enseñanza superior y la educación profesional”, cuya potestad fue ratificada

nuevamente por la Constitución Política del año 1965, en el artículo 157, y por la Constitución de 1982 (artículo 160) actualmente en vigencia.

Los principios caracterizadores de la educación superior de Honduras, según los Artículos 4, Cap. II, Art. 7 de la ley y las Normas Académicas de Educación Superior³²: su carácter democrático, sin discriminaciones por razón de raza, credo, ideología, sexo, edad y condición económica o social; libre acceso al nivel educativo superior, sin más limitaciones que la aprobación del nivel de educación media y el cumplimiento de los requisitos reglamentarios (Riaipe, 2009)

Sobre las perspectivas de modelos educativos de la UNAH; durante su proceso histórico

Considerando como insumo clave el estudio historiográfico hecho por Mario Posas en 2014, se elaboró esta descripción en base a tres principales categorías; épocas y/o etapa, tipo de modelo, aspecto relevante. No obstante, en la matriz de desarrollo histórico del modelo educativo de la UNA, desagrego el tipo de modelo tomando en cuenta más sub-categorías, como ser; enfoque, perspectiva, y las reformas (véase Matriz No.1). Durante la *etapa* de inicio en 1847 a 1881, denominada la Universidad Central de Honduras, el *tipo de modelo* que predominó fue el '*escolástico*', en dicho modelo *el enfoque* era basado 'en el aprendizaje por repetición y evocación de lo memorizado', y la perspectiva es que 'el maestro era la figura central'. En el contexto de Honduras se da la época de la *primera reforma* (duro aproximadamente 35 años, casi 4 décadas) y como aspecto relevante el rectorado y liderazgo estuvo bajo el sacerdote 'José Trinidad Reyes y como presidente 'Juan Lindo.

Luego, en la etapa de 1882-1917, Se dio la época de la '*reforma liberal*' y el tipo de modelo que predominó fue el '*Napoleónico*', el enfoque de este modelo era conductista; orientado hacia la racionalidad positivista [...] Esta postura filosófica pragmática condujo a la educación conductista que imperaba a mediados del siglo XX basada en un aprendizaje por adiestramiento y repetición, la perspectiva era Elitista; 'énfasis en la profesionalización y la investigación científica ocupaba un papel secundario, y una estructura fragmentada). Se da paso a la *segunda reforma* universitaria en el contexto de Honduras (Duro aproximadamente 35 años, también casi 4 décadas), un aspecto relevante es que 'en este modelo la educación universitaria estaba subordinada a la demanda de profesionales que el Estado requiriera, particularmente las carreras liberales'.

En los comienzos del Siglo XX se dio en Córdoba-Argentina, etapa de 1918-2000 siendo la más larga hasta el momento en el contexto de Latinoamérica, ya que duro aproximadamente 82 años, se reconoce como la primera Reforma de la educación superior en América Latina no obstante en el contexto de Honduras, se da una etapa intermedia en 1957 (duro casi 4 décadas (39) años) y se reconoce como la tercera

³² Consejo de Educación Superior de Honduras (1994). *Ley de Educación Superior, Reglamento General de la Ley, Normas Académicas del Nivel de Educación Superior*. Tegucigalpa.

reforma de la UNAH. El tipo de modelo educativo universitario fue el “monopólico”, el enfoque fue público, laico, gratuito, cogobernado y autónomo. La perspectiva era de lograr mayor expansión de la cobertura y el acceso. Un aspecto determinante es que la Constitución de la República le otorgó a la Universidad la autonomía (1957) y le concedió el actual nombre de Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Además en los 70’s se cuestionan varios aspectos de este modelo de Córdoba, entre los cuales destaca; el cogobierno estudiantil, la autonomía administrativa, y el libre ingreso a la Universidad pública.

La etapa o época en la cual está inmersa actualmente la UNAH, da inicio en el año 2000 y como punto de partida se demandaba un proceso de reforma integral promovido tanto por la comunidad universitaria, como por grupos organizados de la sociedad hondureña. Actualmente ya lleva más de una década (15 años) esta intensión y oficialmente el actual modelo lleva de haberse aprobado siete (7) años, con tres años de construcción de consensos iniciados en el año 2004 (año de aprobación de la nueva ley orgánica de la UNAH), acercándose a su primera década. En el contexto de Honduras se define como la IV reforma, no obstante que la UNAH reconocer que por estar en un proceso de mejora continua, pasa en un proceso de reforma y transformación institucional permanente. La UNAH institucionalmente considera que avanza hacia un *nuevo modelo* en el siglo XXI para la Gestión del conocimiento. Asumiendo que en la Universidad interactúan 3 elementos trascendentales: a) la generación libre de conocimiento, b) la expresión libre de conocimiento, c) la difusión libre del conocimiento en todas las ramas del saber, poniendo un marcado énfasis en este último y en la distribución equitativa e incluyente de dicho conocimiento hacia un Desarrollo Humano Sostenible (citar II feria de gestión del conocimiento).

La gestión del conocimiento; nuevo pilar del quehacer universitario

No obstante que la ley orgánica de la UNAH no hace referencia a la educación y/o aprendizaje informal, durante el proceso de la IV reforma se emitió el acuerdo (CT-No.314-A-207) de la Política de Redes Educativas para la Gestión del Conocimiento con Calidad, Pertinencia y Equidad, en seguimiento a lo establecido en la ley orgánica sobre gestión del conocimiento, gestión en red, considerando los principios de las conferencias regionales (Latinoamérica y el caribe) y mundiales de educación superior promovidas por la UNESCO, y en base los niveles de acceso, cobertura y exclusión del sistema de educación superior Hondureño.

El concepto de gestión del conocimiento aclarado en la política de redes (Calderón & Arias, 2008), expresa lo siguiente;

“Históricamente se ha “tejido” una fundamental, estrecha, e indisoluble relación entre la Universidad y el conocimiento, siendo que ésta ha sido desde su fundación la institución a la que el Estado y la sociedad le han asignado el papel social como generadora, administradora y divulgadora del conocimiento

científico; pero el momento actual y los escenarios futuros del país y de América Latina demandan fortalecer en las universidades no solo las funciones tradicionales mencionadas, sino también una nueva dimensión de su quehacer: la gestión del conocimiento, que aborda y examina los problemas de la inserción social del conocimiento y también comprende la implementación de nuevos procesos en la generación y transformación del conocimiento en prácticas profesionales y sociales, y la transferencia de tecnología social a las propias universidades, a las instituciones y a la población”.

Otros conceptos claves considerados en dicha ley son los siguientes;

“La gestión del conocimiento parte de asumir la complejidad y diversidad de la realidad misma y de comprender que no hay una sola fuente de conocimiento; por ello es relevante analizar algunas de las formas de conocimiento que la Universidad debe integrar en su proceso educativo y formativo: el conocimiento tácito (definido inicialmente por Polanyi, como el “conocimiento personal escondido”), el conocimiento implícito (información) y fundamentalmente el conocimiento autóctono.”

Sobre las fuentes del conocimiento, dicha política propone *“que hay que ir más allá de las fuentes tradicionales y priorizar el estudio de la realidad, los libros que recojan el conocimiento autóctono, investigaciones participativas, debates y coloquios, sistematización de experiencias entre otras fuentes de conocimiento.”...*

“...necesario planificar un proceso de educación permanente en el área científico técnica, pedagógica y de valores; una visión de desarrollo local, regional y nacional que oriente la gestión del conocimiento, la necesidad que tiene el país de la generación de pensamiento crítico-reflexivo, las demandas de la población para tener acceso a la educación superior y a la tecnología; los desafíos de la, conectividad y de la competitividad, y la responsabilidad de la UNAH de dar atención a sectores excluidos de la Educación Superior”.

En resumen, la UNAH enfrenta el desafío de gestionar un conocimiento dinámico en permanente desarrollo, accesible, y en permanente construcción colectiva y participativa a partir del trabajo en el aula y en otros escenarios educativos, así como también el generado en las investigaciones realizadas y a través de los proyectos de vinculación universidad sociedad.

¿para que se gestiona el conocimiento en la Universidad? y ¿cuáles son sus objetivos en una universidad que está en reforma?, en diferentes jornadas de trabajo se ha ido construyendo un consenso alrededor de que los objetivos principales de la gestión del conocimiento en la UNAH son: formar profesionales críticos, con solidez científica y ética, con todas las cualidades pertinentes; ampliar la cobertura de la educación superior, contribuir a la reducción de las inequidades y a enfrentar los problemas

prioritarios del país; generar pensamiento crítico reflexivo, y nuevos aprendizajes y prácticas como agentes de cambio.

El concepto de gestión del conocimiento implícito y demás conceptos relacionados, en el acuerdo (CT-No.314-A-207de la Política de Redes Educativas...), tendría elementos pertinentes y coherentes a la ley fundamental de educación de Honduras, emitida el 2012, sobre los tres componentes de educación formal, no formal e informal. No obstante dicho acuerdo no desarrolla, ni armoniza los mecanismos requeridos (marco legal y/o normativo, técnico, presupuestarios, etc.) de cómo realizar la certificación, acreditación y reconocimiento de la gestión del conocimiento y experiencia en todas sus modalidades y en consonancia con el aprendizaje permanente (a lo largo de toda la vida). Sumado a lo anterior y considerando las nuevas iniciativas (últimos 6 años) de marcos de cualificaciones, el sistema hondureño de acreditación y certificación de la educación superior (SHACES) y política integral de inclusión y cohesión social, se vuelve importante realizar alineamientos sistemáticos conducentes a lo que privilegia el actual modelo educativo el paradigma del desarrollo humano sostenible (DHS).

Programa académico; el caso del tecnólogo en control de calidad del Café

Esta carrera surge como una necesidad identificada por la institución líder del rubro del Café (Instituto Hondureño del Café). Una de las motivaciones fue mejorar el proceso de educación no formal³³ que fue iniciado en los años 70's. con el propósito de lograr, por un lado mejoras en los procesos productivos y educativos, y por otro lado lograr reconocimientos en el nivel de educación superior; principalmente las personas que durante muchos años fueron acumulando experiencia y no contaban con grados académicos, pero además lograr articular la teoría y práctica³⁴ en todo el proceso de la cadena productiva.

Uno de los puntos de partida por parte de la UNAH, fue asumir que dicha carrera debería diseñar su desarrollo curricular y plan de estudio, en base al nuevo modelo educativo enmarcado en la IV reforma y transformación de la UNAH, es decir privilegiando una perspectiva de desarrollo humano sostenible, y que se lograra operacionalizar los diversos lineamientos que orientan dicho modelo³⁵.

³³ Documento Plan Técnico de la carrera en Control de Calidad del Café (2014: 8) [...] *“Los procesos de formación en calidad de café y otros temas que el IHCAFE ha promovido, se encuentran en un nivel no formal con la acreditación del Instituto Nacional de Formación profesional INFOP entre otros”.*

³⁴ Documento Plan Técnico de la carrera en Control de Calidad del Café (2014: 12) [...] *“La vinculación articulada del componente laboral con el académico y el investigativo garantizará una efectiva fusión entre la lógica de la ciencia y la lógica de la profesión, obteniendo un vínculo favorable entre la teoría y la práctica y que por lo tanto va proporcionando una mayor asimilación y ejercitación de las habilidades para solucionar problemas profesionales”.*

³⁵ Documento Plan Técnico de la carrera en Control de Calidad del Café (2014: 9) En el Plan de Estudios [...] *‘se cursaran asignaturas... acorde al nuevo modelo educativo de la UNAH que permite el desarrollo de los ejes de ética y ambiente a lo largo de toda la carrera [...]’*

De la alianza suscrita entre la UNAH e IHCAFE, según lo identificado en el plan técnico de la carrera, la perspectiva que se puede identificar por parte del IHCAFE es hacia privilegiar el mercado³⁶. “Dado el crecimiento actual en el rubro, es urgente la preparación de recurso humano altamente competitivo que dé respuesta a la demanda del mercado internacional y nacional”. No obstante, la doctrina filosófica que se declara, en el mismo documento, la visión institucional de la UNAH, privilegia en la declaración de su visión, una organización de la sociedad incluyente, una economía equitativa, y una vinculación externa basada en la cooperación con la economía mundial y las sociedades globales. Además que la UNAH debe convertirse en “ [...] *protagonista de la transformación de la sociedad hondureña hacia el desarrollo humano sostenible...*”³⁷. Cabe destacar que no obstante de lo que apunta la visión de la UNAH, luego los demás párrafos son saturados y conducidos más hacia las necesidades y perspectiva privilegiadas por el IHCAFE.

En general se asumen y declaran los siguientes valores, “Los valores humanos inherentes a una formación integral deberán ser una práctica constante en el proceso formativo del estudiante obteniendo como resultado un profesional responsable, honesto, creativo y comprometido con su participación activa en la solución de los problemas nacionales”.

Sobre la ‘doctrina pedagógica’, se identifican los siguientes aspectos; la modalidad a desarrollar será semi-presencial con tres componentes (jornadas presenciales, seguimiento, y fortalecimiento comunitario). Se asume un enfoque didáctico de aprendizaje basado en problemas, y se pretende desarrollar un pensamiento “*crítico, creador, reflexivo, propositivo, capaz de tomar decisiones, comprometido con su tiempo, flexible y abierto al cambio, ético, responsable, capaz de enfrentar y resolver problemas cada vez más complejos*”³⁸.

Durante el primer año (2008) de puesta en marcha de la carrera en “Control de calidad del Café”, se realizó una sistematización del proceso de construcción de dicha carrera en cada una de sus etapas (Diagnóstico, creación de propuesta y aprobación). Los tiempos del proceso, fue de dos años para el diagnóstico y cuatro para la aprobación por parte del Consejo Universitario de la UNAH³⁹, según los líderes de las

³⁶ Documento Plan Técnico de la carrera en Control de Calidad del Café (2014: 8) [...] “*Dado el crecimiento actual en el rubro, es urgente la preparación de recurso humano altamente competitivo que dé respuesta a la demanda del mercado internacional y nacional*” [...] “*el talento humano vendrá a contribuir a cumplir con las exigencias del mercado globalizado*” [...] “*Esta carrera corta de Técnico Universitario en Control de Calidad del Café en el Estadio de Grado Asociado vendrá a mejorar las relaciones comerciales al crear la confianza necesaria entre los sectores comerciales nacionales e internacionales lo que a su vez incrementará la demanda del producto por su calidad*”.

³⁷ Documento Plan Técnico de la carrera en Control de Calidad del Café (2014, p 9)

³⁸ Documento Plan Técnico de la carrera en Control de Calidad del Café (2014, p 13)

³⁹ Documento de sistematización de Carrera de control de calidad del Café (Mayo-2012)

instituciones⁴⁰, debido a que fue la primera experiencia que se desarrollaba en alianza con otras instituciones, no existía claridad en los procesos de construcción de nuevas iniciativas; dificultando las coordinaciones y definición de roles. Sumado a lo anterior, que fue la primera experiencia de elaborar propuestas basadas en el modelo educativo del proceso vigente de la IV reforma y transformación de la UNAH. Para lo cual no existía experiencia en operacionalizar los lineamientos y concepciones de dicho modelo; criterios académicos de la educación a distancia y una modalidad semi-presencial (b-learning). Los aspectos concluyentes más relevantes de este proceso de sistematización, es la necesidad de lograr mayor articulación interna dentro de la UNAH, para lograr procesos más expeditos. Por parte de los actores del IHCAFE identificaron que su mayor limitante es no contar con capacidad instalada en procesos pedagógicos (paradigma constructivista). A nivel de los estudiantes, identificaron problemas en relación a los procesos evaluativos, los cuales responden más a los procesos de evaluación con prácticas tradicionales y no bajo el paradigma constructivista.

Según lo descrito en el informe de sistematización, asumen que el paradigma constructivista *“el aprendizaje es un proceso de construcción y el estudiante es el centro del proceso; en este paradigma el propósito de la evaluación consiste en emitir juicios de valor para identificar si los estudiantes han logrado o ganado las competencias definidas previamente, en caso de no lograrlas el docente debe definir estrategias orientadas a que el estudiante logre las mismas”*. Además, hacen ver algunos docentes involucrados aún no se apropian del enfoque del modelo educativo⁴¹.

3.3.6. Sobre conceptos y políticas

Surgen nuevos conceptos en la ley fundamental de educación (2012); educación formal, no formal e informal, es decir que cada subsistema debe integrar y desarrollar los tres conceptos internamente.

El concepto de Educación formal (Art 16, p 5) `se organiza en una secuencia regular de niveles con sujeción a pautas curriculares progresivas, conducente a grados y títulos. [...]

La Educación No formal (Art 17) ´se orienta a satisfacer necesidades educativas específicas o diferentes a las que atiende la Educación Formal. Desarrolla programas y acciones educativas para la formación, la capacitación y la formación artística,

⁴⁰ Entrevista con funcionarios de la UNAH e IHCAFE (Agosto-2014)

⁴¹ Documento de sistematización de Carrera de control de calidad del Café (Mayo-2012) - *“ los docentes de la UNAH-CU no se han apropiado de este enfoque (constructivista) bajo el cual fue diseñada la propuesta del Plan de Estudios, ni del Modelo Educativo, no así los docentes del IHCAFE que han hecho esfuerzos de capacitación para implementar este paradigma pedagógico”*.

reconversión productiva y laboral, la promoción comunitaria y el mejoramiento de las condiciones de vida`. (Art 18) Tanto la Educación Formal como la No formal se ofrecen de manera presencial, a distancia o mixta.

La Educación Informal (Art 19) es todo conocimiento libre y espontáneamente adquirido, proveniente de la familia, personas, entidades, medios masivos de comunicación, medios impresos, herramientas de información y comunicación digital, tradiciones, costumbres, comportamientos sociales y otros no estructurados, Estos aprendizajes se desarrollan a lo largo de la vida y son simultáneos con la Educación Formal y No formal.

Educación permanente, es definida en el marco de dicha ley; ´es el proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida del ser humano.

La Internacionalización de la Educación; es establecer lazos de cooperación e integración entre las personas e instituciones educativas en diferentes lugares del mundo. Genera la movilidad de personas, conocimientos y programas. Incluye además, las transferencias de tecnologías, la internacionalización e interculturalidad de los procesos de aprendizaje y el currículo.

3.3.7. Leyes, reglamentos, normativa

Sobre la ley fundamental de educación y su desarrollo global al momento actual, no existen aún los mecanismos de implementación de los tres componentes del Sistema Nacional de Educación (formal, no formal e informal). *“Los tres (3) componentes son interdependientes y ofrecen opciones formativas diferentes y complementarias, acordes con los principios de equidad, calidad, pertinencia y eficiencia de la educación. Asimismo, realizan acciones educativas que por su naturaleza, son atendidas por modalidades propias de cada uno de ellos”* (vid.: la Ley fundamental de Educación de Honduras, emitida en el año 2012).

3.3.8. Estrategias, iniciativas

En la Unión europea en su proceso de integración ha venido implementando una serie de acciones e iniciativas que permiten establecer mecanismos y a la vez difundir elementos del discurso de la *‘Economía del Conocimiento y el aprendizaje a lo largo de la vida’*. Según Teichler (2009) En Europa, el proceso de Bolonia parece ser el más influyente en el ámbito de la internacionalización de las actividades de las instituciones de educación superior, a pesar de que algunos expertos señalan que esto aplica más que todo en el ámbito de las políticas y actividades de la educación superior Europea, mientras que las políticas con orientación a la investigación han sido influenciadas por el imperativo de la declaración de Lisboa del año 2000, de extender la investigación para hacer de Europa la *economía más competitiva*, entre otros imperativos. Dentro de las diversas iniciativas ha ido madurando una serie de aspectos relevantes en relación a los temas de la educación, por ejemplo ALFA III es un programa de cooperación

regional entre la Unión Europea (UE) y América Latina (AL) centrado en la financiación de proyectos del ámbito académico cuyo objetivo es *“la modernización de la educación superior en América Latina como una plataforma para promover el desarrollo sostenible y equitativo en la región”*. Asumiendo una sola visión hacia dos ejes temáticos; *“Mejorar la calidad de la educación superior y facilitar su acceso a todas las poblaciones, sobre todo las más vulnerables; Contribuir al proceso de integración regional en América Latina”*. Los países participantes son los Estados Miembros de la Unión Europea y los siguientes 18 países de Latinoamérica: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela. La primera fase, Alfa I se desarrolló de 1994 hasta 1999, la segunda fase, Alfa II del 2000 al 2006 y la tercera fase, Alfa III de 2007 a 2013. Dichos programas han buscado los siguientes objetivos específicos: Mejorar la calidad, la relevancia y la accesibilidad a la Educación Superior en América Latina; Contribuir al proceso de integración regional en América Latina, promoviendo avances hacia la creación de un área común de Educación Superior en la región y desarrollando sus sinergias con la Unión Europea. La UNAH como rectora del sistema de educación superior ha venido participando en varios de estos programas y proyectos, como por ejemplo el proyecto Tuning, Puentes, RIAIPE, entre otros. Los principales propósitos de dichas iniciativas han sido; el desarrollo curricular por competencias, los créditos académicos, los marcos de cualificaciones, mejorar la calidad, la relevancia y la accesibilidad, así como el aprendizaje a lo largo de toda la vida, entre otros que permitan difundir la coherencia que han logrado madurar en el espacio europeo. Dichos programas han sido liderados principalmente por las universidades europeas, es decir que han respondido, responden y seguirán respondiendo principalmente a los intereses del espacio europeo, sus agendas y discurso de la economía del conocimiento.

Las diferentes iniciativas lideradas principalmente por universidades europeas, como parte de su estrategia tienen una vinculación sistemática con los diferentes elementos que integran el discurso (hacia una sociedad del conocimiento, economía del conocimiento y el aprendizaje a lo largo de la vida), en mayor detalle se describe de forma sintética dicha vinculación con cada elemento.

Iniciativa Proyecto Tuning-Latinoamérica

En el caso del Proyecto Tuning – América Latina: Innovación educativa y social, se ha venido promoviendo y centrándose en el concepto de la *competencias* (generales y específicas buscando puntos comunes de referencia. ‘Uno de sus propósitos centrales es contribuir al desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles «desde adentro», en base a los objetivos que la titulación se marque, desde los perfiles buscados para los egresados, ofreciendo elementos que posibiliten ampliar la articulación entre los sistemas de educación superior de los países de América Latina (Beneitone, 2008).

Mediante la línea de trabajo del crédito académico se ha tenido un impacto en los marcos jurídicos y normativos, logrando actualmente consensuar la creación del crédito Latinoamericano, Centroamericano y en proceso de aprobación al nivel nacional de cada uno de los socios del proyecto.

Durante las diferentes fases, se ha contado con financiamiento de la Unión Europea, así como con el liderazgo y facilitación de la Universidad de Deusto (España) y Groningen (Holanda), y coordinando con los diferentes socios del proyecto a todos los niveles de la gobernanza, partiendo de los tomadores al más alto nivel (macro), pasando por los mandos intermedios (meso) y la implementación en el nivel micro.

Los proyectos internamente cuentan con estrategias e iniciativas ya definidas, y con el liderazgo y coordinación general están son orientadas a los intereses establecidos por la Unión Europea y que las Universidades Europeas diseñan y elaboran los documentos bases en correspondencia a lo establecido por el donante, con su propia metodología busca enfocarse en una agenda que tiene cuatro grandes líneas de trabajo; 1) Competencias (genéricas y específicas de las áreas temáticas); 2) enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación de estas competencias; 3) Créditos académicos; 4) Calidad de los programas.

En los diferentes encuentros establecidos en las agendas antes mencionadas, se desarrollan entre otras cosas, conferencias y eventos que viene a reforzar las líneas de acción, y dándose intercambios de experiencia de otras iniciativas Tuning implementadas en otros contextos (Ej, Europa, Asia) pero que responden a los mismos intereses.

De los diferentes procesos y grupos de trabajo, se derivan reportes e informes sobre los avances que brindan algunas reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina, contribuyendo debates que son más enfocados en la conceptualización del proyecto mismo, es decir que la discusión es bastante limitado (en muchos de los casos por el tiempo disponible y otros recursos) y además de dar respuesta más a los propósitos y metas establecidas, no se da una apertura a una crítica ampliada. Además dichos reportes e informes tienen una difusión e impacto en los países socios, en cuanto a la definición, diseño e implementación de los *modelos educativos*, así como en los *tipos de aprendizaje* y los respectivos *métodos e instrumentos*. Importante mencionar que dichos reportes y las bases de datos de competencias se han convertido en referentes de muchas instituciones de educación superior en sus proceso de rediseño curricular, en muchos casos las instituciones con reducida capacidad instalada se vuelven instituciones parroquiales (vid.: Dale 2005), que muchas veces únicamente reproducen los procesos, sin una visión ampliada de la diversidad de perspectivas y los riesgos que podrían asumirse (enfoque crítico) o en algunos casos mejorarse o integrar un lenguaje común (sistema de perspectivas). No obstante, en los 2 últimos años (a partir del año 2013) han creado un revista científica que lleva por nombre "Tuning

Journal for Higher Education”, se edita en el idioma Inglés únicamente, cuenta con revisión de pares internacionales, es una iniciativa conjunta entre dos universidades europeas. El objetivo principal es promover investigación de calidad dentro de la metodología Tuning, así como también para contribuir al debate (véase el sitio web⁴²).

Iniciativa Alfa III-Puentes

Es un proyecto estructural que tiene entre sus objetivos fortalecer la capacidad de las Asociaciones de Universidades, de apoyar a sus miembros en la *modernización institucional e internacionalización* de la educación superior y contribuir al desarrollo de los sistemas de educación superior. Además, pretende impulsar procesos de convergencia regional y subregional que incluyan reforma del aseguramiento de calidad, mejoramiento del reconocimiento de grados académicos, *marcos de cualificaciones* o titulaciones, e incremento de la movilidad académica, a través de iniciativas de mutuo aprendizaje entre las asociaciones de universidades europeas y latinoamericanas y sus miembros.

Se ha logrado ir construyendo una propuesta y en procesos de aprobación el marco de cualificación Centroamericano y Hondureño, lo cual tendría una repercusión en el marco jurídico y normativo de la educación superior. Ha contado con cofinanciamiento de la unión europea durante 3 años (hasta marzo 2014) el presupuesto fue por el orden de 3.5 millones de Euros (2.7 millones aportados por la Comisión Europea), el número de participantes fue de 24 socios en América Latina y en Europa (vid.: el sitio web⁴³).

Como parte de la estrategia el proyecto está a cargo de un consorcio constituido por 22 organizaciones, en su mayoría asociaciones de universidades de América Latina y Europa. El proyecto está coordinado por la Asociación Europea de Universidades (EUA). Por Mesoamérica participan: CSUCA, UNAH, CONARE, CRP, UV-OUI, y ANUIES. Mediante diversos talleres de consulta e investigación-acción participativa se ha ido construyendo la propuesta marco, pero esta es centrado únicamente en la educación superior, quedando pendiente el marco ampliado de aprendizaje a lo largo de toda la vida.

El proyecto apoyo tres iniciativas sub-regionales (del Mercosur, la Comunidad Andina y la Región Mesoamericana) centradas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la movilidad, y la internacionalización, el control de la calidad y la gestión universitaria.

Otro elemento estratégico, fue la aplicación de una encuesta a nivel de los países participantes de Latinoamérica, como un informe regional sobre las transformaciones y reformas en la educación superior, la encuesta buscó indagar sobre la percepción y opinión de cómo las universidades están abordando temas relacionados con el

⁴² <http://www.tuningjournal.org/>

⁴³ <http://alfapuentes.org/es/portal/>

aprendizaje y la enseñanza, la investigación, la movilidad y la internacionalización, el control de calidad, la gobernanza y la gestión. ‘Busca indagar a las universidades latinoamericanas en este sentido, con el objeto principal de generar información cualitativa capaz de dar cuenta de los cambios y tendencias que están ocurriendo en los sistemas de educación superior’.

“TRESAL está inspirada por el análisis longitudinal conducido bianualmente por la Asociación Europea de Universidades (EUA) que, entre los años 2000 y 2010, ha capturado las diferentes perspectivas de las universidades en Europa en tanto su capacidad de adaptación a los cambios de contexto y aparición de nuevas políticas tales como el “Proceso de Boloña”, y las diferentes reformas a nivel regional. TRENDS⁴⁴ ha sido, a través de su capacidad de recolectar datos en Europa, un instrumento fundamental en los procesos de toma de decisiones de las instituciones universitarias europeas”.

Este tipo de inspiraciones es probablemente una evidencia de lo que se refiere Dale (2005, p 135), sobre la posible influencia de varias organizaciones internacionales en la definición de que es lo que cuenta en las agendas educativas, así como la definición de indicadores y parámetros vinculados. Importante hacer notar que uno de los insumos y temas torales para desarrollar dicho estudio es sobre los marcos de cualificación en la educación superior, los cuales al adoptarse se convierten en instrumentos y mecanismos jurídicos.

Sobre los resultados de la encuesta, sobre el *aprendizaje a lo largo de toda la vida*;

En el informe se hace referencia a la OECD en lo siguiente; La evidencia sugiere que algunos mecanismos, como la transferencia de créditos, el reconocimiento de aprendizajes previos, los marcos de cualificaciones y la participación de los actores de la educación, son especialmente poderosos para la promoción del *aprendizaje a lo largo de la vida* (OCDE, 2007). En contexto mexicano, “en los últimos años se emprendieron acciones de mejoramiento de la calidad y pertinencia de la Educación Técnica, Formación Profesional y Capacitación Laboral. Tienen como objetivo mejorar la calidad (...) y promover la articulación y transferibilidad de los estudiantes entre los subsistemas educativos y entre rutas de *aprendizaje a lo largo de la vida*, así como apoyar actividades en tres áreas específicas y complementarias: a) innovación curricular e integración de la oferta educativa; b) formación y certificación docente; y, c) vinculación con las empresas.”

Según el informe, citando a la (OCDE, 2007), ‘desde hace una década la importancia que se da a la *economía del conocimiento* y la necesidad de invertir en el *capital humano* para fomentar la *productividad* y la *competitividad*, ha reforzado significativamente la importancia del aprendizaje de los adultos en las prioridades de

⁴⁴ <http://www.eua.be/publications/eua-reports-studies-and-occasional-papers.aspx>

la política pública. También hace ver que en el contexto Latinoamericano, 'Debido a la rápida evolución de las competencias, exigidas durante una vida profesional, el aprendizaje a lo largo de la vida y la mejora de las competencias tienen una importancia creciente. Más de 75% de ellas dice estar de acuerdo en que el enfoque por competencias: i) se puede aplicar en todos los niveles de estudio, grados, diplomas y títulos; ii) a todas las profesiones y disciplinas; iii) para expresar logros de *aprendizaje a lo largo de la vida* (lifelong learning); [...] y permite diseñar mejores evaluaciones de los resultados de aprendizaje.

El informe citando a la (OCDE, 2007) repite y reproduce afirmando que 'La evidencia sugiere que algunos mecanismos, como la transferencia de créditos, el *reconocimiento de aprendizajes previos*, los marcos de cualificaciones y la participación de los actores de la educación, son especialmente poderosos para la promoción del aprendizaje a lo largo de la vida'.

Sobre el tema del *aprendizaje previo*, según el informe es mucho lo que falta por avanzar, según los porcentajes obtenidos son grandes las diferencias entre regiones. Solamente un 35% de los que dirigen afirman que sus instituciones dan el 'reconocimiento cuando se trata de analizar su equivalencia a un componente de un programa de estudios', es decir que no se reconocen si la equivalencia no se vincula a un programa establecido.

"La encuesta confirma que en general en las universidades centroamericanas, al igual que en las del resto de América Latina, *no se hace reconocimiento de aprendizajes previos adquiridos*, por ejemplo, por experiencia laboral o estudio independiente, o se hace solo en casos muy particulares y como parte de un componente particular de un plan de estudios. Es muy posible que el avance hacia el enfoque por resultados de aprendizaje/ competencias en la educación superior de la región contribuya a cambiar esta situación; y en el futuro veamos en las Instituciones de Educación Superior (IES) el surgimiento de medios e instrumentos para la evaluación, certificación y reconocimiento de competencias adquiridas fuera de la educación formal universitaria."

Este tema es vinculante al proyecto Transatlántico Aprendizaje a lo largo de toda la vida (TRALL, siglas en Inglés) sobre el reconocimiento, valoración, validación, certificación y acreditación (clave para la cualificación) de aprendizajes previos (formal, no formal e informal) y como innovación las competencias (resultados de aprendizaje) adquiridas fuera de la educación formal universitaria.", se darán mayores detalles más adelante.

Sobre el *marco de cualificaciones* (en el contexto de Latinoamérica se usó marco de titulaciones), el informe hace referencia a los resultados obtenidos en Europa (EUA, 2010) y su tendencia a avanzar hacia los marcos de cualificaciones, además que el entendimiento por parte de las instituciones pareciera que los marcos nacionales de

titulación; específicamente en lo relevante de los resultados de aprendizaje (competencias) al facilitar la movilidad y el aprendizaje para toda la vida. A nivel de dirigentes el (79%) afirman que sus países cuentan con un marco de titulaciones en Educación Superior para otorgar títulos con validez nacional. En las subregiones lo afirman: 92% en la Comunidad Andina, 81% en México, 75% en Centroamérica y 74% en Mercosur` (Tresal, 2013). Los marcos de titulaciones son más orientados a reconocimiento, movilidad y estandarizar títulos y grados, en cambio los marcos de cualificación da beneficios también en mejorar el aseguramiento de la calidad, el desarrollo curricular y la orientación de los estudiantes. La descripción que han tenido los marcos de titulación es insuficiente para la homologación y reconocimiento entre instituciones y países, y tomando como referente a Europa van avanzar hacia marcos de cualificaciones regionales.

Sobre *modelos educativos* (Gazzola y Didriksson (2008), cit. en el Tresal, 2013), el modelo educativo que han venido utilizando, los países desarrollados, desde el siglo XIX, va ir en menoscabo debido a que el mundo del trabajo requerirá del desarrollo de ´nuevas aptitudes de comportamiento (espíritu de iniciativa, capacidad de trabajar en equipo, polivalencia, movilidad, etc.)` y mediante las TIC´s se buscara superar la crisis pedagógica y donde se requerirá reinventar la educación.

Para el caso de la subregión de Mesoamérica, el proyecto PUENTES tiene previsto apoyar el debate que contribuya a la eventual definición de un Marco Regional de Cualificaciones para la Educación Superior Centroamericana. Según la encuesta los temas principales han sido; la evaluación y acreditación de calidad, y la reforma curricular, en el futuro se adiconaran la internacionalización, así como también desarrollar capacidades nacionales en investigacion e innovación.

Sobre la *inclusión*, reconoce que es un tema que debe ser abordado con mayor análisis, no obstante en algunas respuestas de preguntas abiertas, se mencionan ´aspectos de política, normatividad, e infraestructura, así como aspectos relacionados con el reconocimiento de la diversidad y diferencias que llevan a estrategias compensatorias`.

Sobre el discurso y realidad en resultados de aprendizaje y competencias, es un tema que ha estado presente en los últimos años, pero que según la percepción de los entrevistados en la encuesta un tercio no sabe si se ha dado el cambio, adema de no haber acuerdos respecto a los créditos académicos, generando entonces ´dificultades para desarrollar competencias, así como su posibilidad de acreditar los aprendizajes adquiridos por experiencia o cuenta propia`. Solo un tercio de los respondientes, afirma que se da un reconocimiento cuando hay equivalencia como componente de un programa de estudios.

‘Los avances del conocimiento como producto social y de construcción colectiva facilitan que las personas desarrollen competencia y adquieran aprendizajes más allá de las IES y a lo largo de su vida. La investigación y explicitación de estos aprendizajes y competencias no ha sido tarea fácil, se transita entre distintos enfoques, ya sea analítico u holístico, dando lugar a diferentes estrategias para su desarrollo y reconocimiento. En la encuesta se manifiesta la necesidad de avanzar en la descripción y epistemología de ellos para apoyar a los profesores en la selección de espacios y estrategias adecuadas para su desarrollo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como para contar con elementos y herramientas que faciliten su reconocimiento, y en su caso, certificación.

El programa RIAIPE es un marco interuniversitario de política para la equidad y cohesión social en la Educación Superior, asume que hay una agenda de globalización neoliberal, se viene desarrollando desde el año 2006 y su tercera fase fue del 2011-2013, este ha sido integrado por equipos de investigación de universidades de Europa y América Latina. Como punto de partida toma en cuenta la necesidad de construir una alternativa a las políticas de educación en la agenda de la *globalización neoliberal*, donde *el conocimiento es considerado un bien comerciable*, con efectos e impactos significativos (fuertes) a la región Latino América y Europa. Para esto busca con una perspectiva crítica la construcción de una educación universitaria que sea capaz de generar emancipación social. El ‘objetivo general de RIAIPE3 es crear un espacio de comunicación y de definición de estrategias para la modernización y armonización de los sistemas de educación superior, capaz de desarrollar las acciones institucionales que promuevan el desarrollo social equitativo y la integración de la colaboración entre América Latina y la Unión Europea.’ y la meta ‘es describir, comprender e interpretar las políticas y prácticas de equidad en la UNAH (Informe Riaipe3, 2011).

Dentro del informe Riaipe3 en el contexto de la UNAH, en lo concerniente a políticas, marco legal y programas; se identificaron leyes (artículos) normas y reglamentos que defienden el derecho a la educación de grupos vulnerables (véase Riaipe 3, 2011: 41). Sin embargo, no se cuenta con una política de igualdad de oportunidades, tampoco con políticas específicas de atención a grupos vulnerable, no existe una política explícita de igualdad de género.

El Artículo 4, de la Ley orgánica menciona que para realizar sus objetivos la UNAH se fundamenta en los principios de: Equidad, libertad de cátedra, universalidad de la ciencia, investigación, representatividad, pluralismo, participación democrática, responsabilidad, igualdad de oportunidades, transparencia, rendición de cuentas, pertinencia, solidaridad y subsidiariedad’ (Riaipe3, 2011, citando Ley orgánica)⁴⁵

El reporte de Riaipe resalta del modelo educativo de la UNAH, que tiene sus principios básicos coincidentes con la Conferencia Mundial promovida y realizada por la UNESCO

⁴⁵ Ley Orgánica de la UNAH. Periódico Oficial La Gaceta. No. 30,623. Año CXXVIII. 12 febrero 2005

en 1998. En el caso de la equidad se entiende ´ como justicia distributiva del bien social que es la educación superior, en este caso referida a la igualdad de oportunidades en y para la educación universitaria con calidad y pertinencia, así como la oportunidad de acceder a la información, al conocimiento científico, al arte y la cultura.`

Sobre la representación de la Equidad y Pertinencia Social en las Políticas Establecidas y su Evolución, sobre sale; a) La Agenda Básica de la Reforma de la Universidad ⁴⁶ “propone que el desarrollo humano sostenible de la región sea el principal punto de referencia para el desarrollo de los Centros Regionales Universitarios”; b) la Política de Redes Educativas para la gestión del conocimiento con calidad, pertinencia y equidad ⁴⁷, es una política institucional oficializada mediante Acuerdo CT-UNAH No. 314-A-207 “La reforma universitaria de la UNAH converge con la política de Redes Educativas Regionales de la UNAH para la Gestión del Conocimiento con Calidad, Pertinencia y Equidad en la comprensión de la complejidad y diversidad de los problemas y de las necesidades, la falta de equidad en la cobertura y acceso a la educación superior, y el no despliegue de las potencialidades regionales que demandan: La diversificación y ampliación de la respuesta de la UNAH, la reorganización e integración de la estructura existente; la creación de nuevas estructuras, y la organización de redes regionales para una gestión del conocimiento con mayor pertinencia, calidad y equidad.; c) la políticas de becas y su reglamento.

Sobre el desarrollo curricular de la UNAH, el informe destaca que ´ El marco epistemológico, axiológico e ideológico del enfoque problematizador lo constituyen: Una reflexión sobre la *equidad* de la educación con calidad, que implica principalmente, el análisis de la función social del conocimiento.` y el desarrollo de una educación integral; la promoción de la *equidad* en las oportunidades de acceso a la educación superior, mediante las Redes Educativas Regionales, que permita el desempeño articulado de Centros, Institutos Tecnológicos, Escuelas Universitarias, Carreras Técnicas, Centros de Recursos para el Aprendizaje a Distancia e instancias no universitarias de la sociedad civil y gobiernos locales; la modernización y desarrollo institucional; la democratización de la UNAH, (Riaipe3, 2011, cit. en CT-UNAH, 2008) ⁴⁸

En el informe Riaipe-UNAH (2011) se identifica dentro de los principios incluidos en el plan de reforma la Equidad, y dentro de su área programática de mejoramiento de la calidad, el objetivo de ´ “*Acreditar a la UNAH como la institución de educación superior que lidera la generación de conocimiento científico y técnico necesario para el*

⁴⁶ Comisión de Transición de la UNAH (s/a). Agenda Básica para la Reforma y el Desarrollo de los Centros Regionales. Tegucigalpa: Edit. Universitaria, Serie de Documentos Base No. 4.

⁴⁷ Calderón & Arias (2008). Redes Educativas Regionales de la UNAH para la Gestión del Conocimiento con Calidad, Pertinencia y Equidad. Serie de Publicaciones de la Reforma Universitaria, No. 2. Tegucigalpa: Edit. Universitaria.

⁴⁸ COMISION de Transición de la UNAH. La Transición a la UNAH del Siglo XXI. Tegucigalpa, 2008.

desarrollo humano sostenible de Honduras, el combate a la pobreza y a las inequidades”.

Una Universidad donde se fortalezca en el currículo las categorías de género, equidad y justicia social, como idea fuerza y motivación permanente en la lucha por la reducción de las desigualdades sociales.

Una Universidad en donde se estimule la participación equitativa de género en los organismos académicos, gerenciales, de gobierno, e instancias administrativas.

Una Universidad que atienda la educación permanente, la educación de los miembros de la tercera edad y que propicie las oportunidades para que las personas que presentan alguna discapacidad, puedan encontrar espacio para desarrollar sus potencialidades y se inserten a la sociedad con una vida digna y honorable.

La estrategia del proyecto, de visualizar la situación de equidad y cohesión social mediante el estudio base y el informe, hicieron ver la necesidad de construir alternativas de políticas, es muy acorde a modelos de análisis social que persiguen la democratización y emancipación, y contribuyen al DHS, además potencian el conocimiento como bien público, con acceso e inclusión, y no lo contrario que genera la mercantilización de inaccessión y exclusión. Es importante llamar la atención, que el estudio y acciones realizadas en el marco de Riaipe3 fueron insumos y soporte para promover una política institucional de equidad y cohesión social (difusión de políticas) la cual está en proceso de construcción, además en coherencia con el sistema de ingreso, promoción y permanencia que también está en proceso de implementación el acuerdo de creación de dicho sistema, creado por el Consejo Universitario de la UNAH, como máximo órgano de toma de decisiones. El acuerdo tiene implicancia a diferentes niveles, en el nivel macro toma de decisiones del Consejo Universitario para definir el acuerdo, asignar recursos y girar lineamientos e instrucciones, en el nivel meso las unidades académicas vinculadas deben acatar e implementar y ejecutar el acuerdo, a nivel micro se asumen mejoras para el ingreso de grupos vulnerables, no obstante existe el riesgo que solamente se dé para el ingreso, pero no para la promoción y permanencia en todos los aspectos determinantes (pedagogía, didáctica, etc.). Otro de los riesgos y peligros como se hace referencia en otras secciones, en aproximadamente cuatro (4) años, el nivel de implementación del acuerdo es bajo.

Iniciativa “Aprendizaje a lo largo de la vida Transatlántico” Alfa-TRALL

Según el sitio web del proyecto (TRALL, por sus siglas en Inglés) el Aprendizaje permanente o ‘Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida` es un concepto introducido y ampliamente difundido desde mediados de los años 90 y hoy en día se asocia con el reconocimiento de la formación y el aprendizaje como un crecimiento para los individuos y la sociedad en su conjunto. En la *sociedad del conocimiento* un papel

importante es jugado por las Instituciones de Educación Superior- IES, agencias y la dimensión individual de la persona consciente de que aprende el entrenamiento, usando una variedad de oportunidades y estrategias, aprovechando una amplia gama de instituciones educativas durante toda la vida. En esta situación, las agencias de IES y formación necesitan para hacer frente a desafíos complejos, en particular: a) ofrecen las oportunidades de formación adecuados, respondiendo a las necesidades de la sociedad actual, especialmente en cuanto a las demandas del mercado de trabajo, participación de los interesados en el diseño y desarrollo curricular (Pequeñas y Medianas Empresas (SME, siglas en Ingles), los gobiernos nacionales y locales, organizaciones públicas y privadas, etc.), b) utilizar las herramientas y estrategias en los itinerarios de formación que permitan el reconocimiento y la certificación del aprendizaje no formal- e informal.

‘Este proyecto partiendo del concepto de ‘Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida’ (Lifelong learning) estableció una red de carácter académico entre universidades europeas y latinoamericanas con particular atención a promover el potenciamiento de las universidades latinoamericanas en la definición de una política y procesos adecuados de ‘aprendizaje a lo largo de toda la vida’.

Los objetivos de TRALL son los siguientes: Contribuir a dar soporte a las IES en establecer políticas de Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (Lifelong learning), incrementando la sensibilidad acerca de los roles de las Instituciones de Educación Superior- IES como actores formativos que encuentren las necesidades de la sociedad y proveer a la IES latinoamericanas para el diseño estratégico, la evaluación, la organización, implementación y promoción de currícula de ‘Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida’ en ámbitos públicos y privados.

El desarrollo del proyecto logro; a) Levantamiento del “Estado del arte” acerca del LLL en los diversos países latinoamericanos involucrados, b) Definición de un marco metodológico para el diseño del currículo de ‘Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida’ considerando aspectos como “créditos y competencias”, “metodologías con apoyo de TIC y e-learning”, y “sistemas de aseguramiento de la calidad”. c) Implementación de los currículos de ‘Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida’. d) Informes; Evaluación, divulgación y debate de los resultados.

La participación estuvo conformada por un consorcio de 20 instituciones de IES (15 de América Latina y 5 para Europa), realizo y experimento diferentes experiencias curriculares en la formación permanente, la participación de diferentes actores locales y el fomento de un proceso capaz de reflejar las necesidades institucionales y sociales, con el fin de ser actores efectivos en el aprendizaje (ver el sitio web⁴⁹)

⁴⁹ <http://www.alfa-trall.eu/> (01-10-2015)

Iniciativa Gira-UNAH

La *Red Gira* es una Red Interuniversitaria de Cooperación, se creó en 11 de noviembre de 2008, el objetivo principal es trabajar juntas en favor de un desarrollo incluyente para la Región. Las universidades públicas centroamericanas fundadoras son UNAN-León de Nicaragua, Universidad de El Salvador, Instituto Tecnológico de Costa Rica, Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Universidad Nacional Pedagógica de Honduras juntamente con la Universidad de Alcalá, España. El 9 de mayo de 2009 el CSUCA incorpora a su estructura a la Red GIRA. Posteriormente, en julio de 2009 la Universidad Complutense de Madrid se adhiere a la Red GIRA y en enero de 2010 hace lo propio la Bluefields Indian & Caribbean University (ver sitio web⁵⁰).

Un aspecto relevante diferenciador es que esta Red surge desde las Universidades de Latinoamérica. Diferentes a las iniciativas Alfa-UE que surgen y son lideradas por Universidades Europeas.

El 11 de noviembre de 2008 las universidades públicas centroamericanas UNAN-León de Nicaragua, Universidad de El Salvador, Instituto Tecnológico de Costa Rica, Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Universidad Nacional Pedagógica de Honduras juntamente con la Universidad de Alcalá, España, acordaron la creación de una Red Interuniversitaria de Cooperación, con el objetivo de trabajar juntas en favor de un desarrollo incluyente para la Región.

Luego, el 9 de mayo de 2009 el CSUCA incorpora a su estructura a la Red GIRA. Posteriormente, en julio de 2009 la Universidad Complutense de Madrid se adhiere a la Red GIRA y en enero de 2010 hace lo propio la Bluefields Indian & Caribbean University. Enlaces a la Página de la Red⁵¹.

Iniciativa Red Pila

“Los socios fundadores de PILA son Universidades de 18 países de Latinoamérica, así como 4 Universidades de Europa. Entre las entidades colaboradoras se hallan la Oficina Europea de Patentes, la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual, las Oficinas de Propiedad Intelectual e Industrial de España y de los países participantes de Latinoamérica, y la Red Universia. La Universidad Nacional Autónoma de Honduras pertenece a la Red Pila, con categoría de “miembro fundador”.

“La misión de la Red Pila es fortalecer la cooperación entre las Instituciones de Educación Superior de América Latina en todos los aspectos relacionados a Propiedad Intelectual (PI) e Innovación, promoviendo la ayuda mutua para la consolidación de acciones de gestión de Propiedad Intelectual”.

⁵⁰ http://redgira.unanleon.edu.ni/universidades_dela_red.html (02-10-2015).

⁵¹ a) <https://conocimiento.unah.edu.hn/redes-conocimiento/externas/red-gira/>, b) http://redgira.unanleon.edu.ni/universidades_dela_red.html

“La Red tiene como objetivo crear una plataforma de aprendizaje para intercambiar prácticas de gestión en PI dentro de las IES de Latinoamérica, con el propósito de incentivar la interacción entre las universidades, las empresas y los gobiernos, contribuyendo con ello a la innovación para el desarrollo económico y social de los países latinoamericanos. Así como: Materializar el lazo de intercambio permanente de experiencias y capacitaciones entre las IES de América Latina y Europa, a través de sus universidades, organismos y personas jurídicas individuales relacionados con la materia de PI y Transferencia de Tecnología (TT)”.

“Convertir esta Red en un foro permanente de discusión que impulse buenas prácticas y procesos asimilables entre Latinoamérica y el resto del mundo sobre la gestión y la protección de la PI en la IES y los organismos nacionales respectivos, encargados de la PI. Crear una plataforma de educación para la capacitación y el intercambio permanente entre las instituciones participantes de la Red que promueva la generación de capacidades, el intercambio y las buenas prácticas para el fomento de la innovación en los países y la Región”. (para mayores detalles ver la Página Web de la Red Pila⁵²).

Características relevantes

La articulación entre las diferentes iniciativas ALFA tiene una complementariedad entre los diferentes mecanismos que promueven, por ejemplo la competencia tiene vinculación con los créditos académicos y estos a la vez son coherentes con los marcos nacionales, regionales e internacionales de cualificaciones, así como también son parte de los elementos del discurso; declaración de Lisboa, conceptos de la sociedad del conocimiento, economía del conocimiento, aprendizaje a lo largo de toda la vida, No obstante en el caso de Alfa-Riaipe, asumiendo que hay una hegemonía liberal tiene una perspectiva más crítica a los proceso y de alguna manera pretende balancear los enfoques de difusión de políticas de neoliberales y la emancipación social. En el caso de las iniciativas de redes interuniversitarias que surgen desde universidades Latinoamericanas, buscan más un fortalecimiento de la capacidad instalada de dichas universidades, no obstante la asignación de recursos en comparación con las iniciativas Alfa son mínimas, y no obedecen a una política institucional sistemática.

3.3.9. Financiamiento y Fondos

Coneanfo cuenta con asignación de recursos del gobierno de Honduras que ascienden a un monto anual aproximado de ciento cincuenta (150) millones de lempiras, que a una tasa de cambio promedio de veinte y dos (22) lempiras por dólares, serian aproximadamente 6,82 millones de dólares. Dichos fondos son orientados a la educación no formal y no a la informal—y en el caso de los proyectos Alfa son fondos que se asignan en base a la agenda establecida y asumiendo una sola visión, liderada

⁵² <http://www.pila-network.org/content/presentaci%C3%B3n>

por los socios Europeos y que obedece a intereses de los diferentes acuerdos y mecanismos que se describen en las secciones del nivel macro y meso. El monto total del programa Alfa III y la cartera de los diversos proyectos a nivel general (periodo 2007-2013) ascienden por el orden aproximado de setenta y cinco (75) millones de euros y un total de cincuenta y un (51) proyectos. Serán necesarios futuros estudios para cuantificar y analizar de manera más exhaustiva y comparativa los discursos, efectos e impactos de dichas iniciativas.

3.3.10. Conferencias y eventos

En el marco de acción prioritaria en el plano nacional, conferencia mundial sobre la educación superior de 1998; expresa que deberá [...] en el inciso 1, d) [...] instauración de un espacio abierto permanente de aprendizaje y la necesidad de programas de transición y la evaluación y el reconocimiento de la enseñanza recibida anteriormente [...] en el acápite II sobre las acciones en el plano de los sistema y las instituciones, 5. “Cada establecimiento de educación superior debería definir su misión de acuerdo con las necesidades presentes y futuras de la sociedad, consciente de que la educación superior es esencial para que todo país o región alcancen el nivel necesario de *desarrollo económico y social sostenible* y racional [...]”. 6. c) “hacer uso de su autonomía y su gran competencia para contribuir al desarrollo sostenible de la sociedad y a resolver los problemas más importantes a que ha de hacer frente la sociedad del futuro”. Punto 9. Sobre “El acceso a los establecimientos de educación superior debe abrirse a los educandos adultos: a) estableciendo mecanismos coherentes de reconocimiento de los resultados del aprendizaje efectuado en diferentes contextos, y asegurar que los créditos son transferibles dentro de los establecimientos, sectores y estados, y entre ellos” d) “creando oportunidades para el aprendizaje en los adultos, de maneras flexibles, abiertas y creativas”.

Modelos educativos; la UNAH enfocada en el Desarrollo Humano Sostenible

Tipos de aprendizaje

Lo pendiente de la ley orgánica del sub-sistema de educación superior y su marco normativo de actualizarse, ajustarse y alienarse a lo establecido en la ley fundamental de todo el sistema de educación vigente, los componentes complementarios y simultáneos; formales, no formal e informal. Importante resaltar que como punto de partida existe el acuerdo de política de redes regionales, para la gestión del conocimiento con calidad, pertinencia y equidad.

3.3.11. Debates académicos

El diagnostico Riape3, genero un debate conducido a crear la política de inclusión educativa del sistema de ingreso, promoción y permanencia.

3.4. Elementos y/o mecanismos discursivos identificados a nivel Micro

El nivel de la micro estructura integra el quinto y sexto nivel de concreción, en el quinto nivel considera como actores los docentes, y persigue los objetivos didácticos según proyectos curriculares, y como producto programación didáctica. En el sexto nivel de concreción los actores son los estudiantes y buscan objetivos de aprendizaje y competencias, y como producto resultados de la Evaluación permanente (CTADC, 2009: 80).

Leyes, reglamentos, normativa

Inclusión a la educación superior

El Acuerdo del Consejo Universitario CU-0-092-010-2009, tiene implicancias en todos los niveles de concreción del modelo educativo de la UNAH; a nivel de la *macroestructura* en el 2do nivel de concreción, se vincula directamente con los “Fines de la UNAH según el Modelo Educativo y su Proyecto Pedagógico”. Y como productos busca un Modelo Educativo operacionalizado. Concretamente se han tomado decisiones expresadas en el acuerdo, se han asignado recursos y girado instrucciones precisas a la *mesoestructura* el 3er nivel de concreción (unidades académicas vinculadas), con instrucciones precisas a implementarse de manera coordinada. Asumiendo que se tendrá un impacto en la microestructura en el 6to nivel de concreción (aspirantes a estudiantes y estudiantes), con mejoras de calidad, privilegiando grupos vulnerables. Una estrategia en doble vía (de arriba hacia abajo y viceversa) es coherente a dicho acuerdo.

Se deriva de dicho acuerdo, la iniciativa de proyecto denominado “Sistema de mejora continua de la calidad y equidad de la admisión, ingreso, permanencia y egreso”, según el Acuerdo, para el cumplimiento de cada uno de los incisos (a) Proyecto de investigación sobre población indígena y afrodescendiente; b) Estrategia de abordaje de la población indígena y afrodescendiente; c) Plan de atención integral a estudiantes con discapacidad y de grupos vulnerables (Concepto del PNUD), d) Sistema de seguimiento del desempeño académico de estudiantes con discapacidad y de grupos vulnerables, e) Diseño de requisitos de ingreso por campo de conocimiento y componentes del sistema de admisión; Ampliación de componentes sistema de admisión. Además es parte del acuerdo, el “*Sistema integrado de información estudiantil sobre admisión, ingreso, permanencia y egreso.*” Y la “*Mejora de la calidad del sistema educativo nacional- Articulación de estrategias para la operativización de cumbres iberoamericanas*” ...“*UNESCO, Organización de Estados Iberoamericanos, Secretaría de Integración Social Centro Americana, para que en el marco de las declaraciones de las cumbres Iberoamericanas, el Tercer Foro Iberoamericano celebrado en Panamá y la Vigésima Cumbre, y otras que tienen que ver con la calidad educativa y el rol de la Educación Superior se puedan articular estrategias y acciones de corto, mediano y largo plazo para operativizar los contenidos de las mismas*”

El informe de seguimiento e implementación de las actividades del 2015, hace ver que los avances son bajos, los avances son más nivel de organización de las unidades vinculadas.

“en la primera parte del informe...Investigación sobre población indígena y afrodescendiente; vemos que han llevado a cabo tareas como contratación de personal, reuniones con el grupo de trabajo, definición de objetivos etc. A partir de ello es deducible que se está llevando a cabo en una primera fase muy sólida y previa del proyecto, que posteriormente permitirá llevar a cabo actividades más concretas”.

Es de hacer que el Consejo Universitario, máximo órgano de toma de decisiones de la UNAH, emitió el acuerdo desde el año 2009, y cinco (5) años después en base a informe de seguimiento y evaluación se retomó dicho acuerdo en el 2014, para asignar presupuesto y otros mecanismos de coordinación, explicitando más los propósitos, y las unidades vinculadas para su puesta en acción. No obstante el informe de seguimiento del año 2015 presente un nivel de implementación bajo. Y uno de los objetivos claves a nivel de conceptos y articulación con iniciativas globales se ha incumplido.

“Articulación de estrategias para la operativización de las declaraciones de las cumbres. Revisión documental de los documentos de las cumbres... incumplimiento de la planificación, ...A partir de tales incumplimientos el proceso normal del proyecto se verá afectado y como unidades de trabajo se verán afectadas, ya que la información que debían proveer correspondía aun etapa previa del proyecto”.

Desde que se emitió el acuerdo han transcurrido aproximadamente siete (7) años, y sobre dos (2) años de la creación del proyecto “inclusión a la educación superior”. no obstante de los altos índices de exclusión con el actual instrumento de admisión, las acciones para contrarrestar estas tendencias son bajas en cuanto a la implementación de las unidades de nivel intermedio (meso).

Estrategias, iniciativas

En la dimensión externa e internacional, la UNAH es un seguidor de los procesos de acuerdos de asociación entre América Latina y Europa, a través de las iniciativas Alfa (descritos en mayor detalle en las secciones anteriores) se implantan varios programas y proyectos que obedecen más a la lógica de intereses Europeos, en la cual se da más una difusión e influencia de políticas (discurso de sociedad y economía del conocimiento) que responde más a la hegemonía económica y de competitividad (comercial) que a la cooperación para logra igualdad de condiciones en la interacción de dichos procesos, considerando que las asimetrías entre dichas regiones son

significativamente diferentes, es decir que Latinoamérica y particularmente Honduras, es más un seguidor que actúa como un imitador de lo que hay que seguir.

En el proceso interno se da una estrategia institucional de arriba hacia abajo (top down) la cual articula desde el nivel macro, meso al micro currículo, la institución se encuentra inmersa en un proceso de implementación del nuevo modelo educativo como política institucional, dicho proceso comprende la operacionalización de las diferentes etapas y fases de puesta en marcha de dicho modelo educativo, pasando por el diagnóstico de los campos del conocimiento, carreras etc, la autoevaluación docente y los rediseño curriculares de las diferentes carreras.

Financiamiento y fondos

Según entrevistas con funcionarios del nivel macro, meso y micro, en sus propias palabras *“No existe una clara estrategia integral de asignación de recursos en función de la perspectiva de desarrollo humano sostenible inclusivo que se supone buscamos con el actual modelo educativo,... en los últimos años el mayor porcentaje de asignación de recursos a estado enfocado en la infraestructura física, es decir que no hay un balance estratégico de asignación a la visión integral del quehacer universitario, y en el caso del nuevo quehacer conceptualizado en el proceso de la IV reforma, la ‘gestión del conocimiento’, no hay mecanismos de asignación claros. En el caso de los quehaceres tradicionales existe asignación más orientado a los sueldos y salarios del personal académico y administrativo”*.

Reportes e informes

Contexto europeo: Inclusión a la educación superior a través de REAP

En cuanto al incremento de estudiantes diversos; se identificó un creciente grupo sin las cualificaciones estándares que se requieren para tener acceso a instituciones de educación superior, en general se muestra un incremento de un 17%; de los países que más impulsan, las instituciones Alemanas en un 67%, seguido las Irlandesas 57%, no obstante un 39% de la muestra aplicada no indico cambio alguno. Dentro de otras consultas (preguntas relacionadas); muestran que el Reconocimiento de Experiencias y Aprendizajes Previos –REAP (RPL, por sus siglas en Ingles) es una alternativa de entrada (acceso) en el 46% de las instituciones consultadas, y además una forma de ganar créditos en programas de estudio para el 61% de dicha muestra. En el 19% de las instituciones es posible ganar un grado completo o que puedan otorgar un grado sobre la base de REAP (en Francia, Alemania, Italia, España, y Turquía) no obstante el caso de las instituciones Turcas no están autorizadas para hacerlo (según la Comisión Europea), pero existe también el otro extremo de un 14% de instituciones menos propensas o que no cuentan con un proceso de REAP (EUA, 2015: 62). Sumado a lo anterior se han realizado acciones (*Conferencias de Rectores*) con instituciones que no se han involucrado y han tenido dificultades para entender la gran importancia de los

resultados de aprendizaje (competencias), el rol central y determinante de los marcos de cualificaciones en la facilitación de la movilidad, y el aprendizaje a lo largo de toda la vida a través del Reconocimiento de las Experiencias y Aprendizaje Previo –REAP (RPL, por sus siglas en Inglés) (EUA, 2015: 70). Es importante destacar sobre las áreas de las tecnologías de la información y comunicación, en relación a los cursos en línea abiertos y masivos, como alternativas y complementos a cursos universitarios tradicionales, y la gran necesidad de reflexionar sobre las implicancias sociales y pedagógicas y los grandes cambios que implicarían y que probablemente incluyan (entre otros aspectos); "La fuerza laboral exige habilidades de los graduados universitarios que más a menudo se adquieren a partir de experiencias de aprendizaje informal que en las universidades", además "hay un interés creciente en usar nuevas fuentes de datos para personalizar la experiencia de aprendizaje y medición del desempeño (EUA, 2015: 75).

Contexto hondureño: Inclusión estudiantil de la educación superior

Según presencia universitaria (25 de marzo del 2014), Honduras reporta una cobertura de educación universitaria menor al 30% [...] *"Algunas estadísticas indican que la población meta en Educación Superior en Honduras, la constituyen ciudadanos entre las edades comprendidas de 18 y 24 años."*...*"Con el objetivo de impulsar el desarrollo, aumentar la cobertura y mejorar la equidad en el acceso de la educación superior, el Consejo de Educación Superior (CES) aprobó el Anteproyecto Plan de desarrollo estratégico del sistema de educación superior en Honduras 2014-2023. Las reformas propugnan ampliar la cobertura de la educación superior en el país del 15 por ciento actual a un 30 por ciento" [...]* *"Los indicadores de la educación superior de Honduras están muy por debajo de los registrados en países como Estados Unidos, Finlandia y República de Corea que superan una cobertura arriba del 80% y del 60% en Argentina, Cuba y Uruguay."*

Sobre la demanda de educación superior, presencia universitaria basándose en datos de Dirección de Educación Superior (DES) expresa lo siguiente *"algunos indicadores señalan que la población meta en Educación Superior en Honduras, la constituyen ciudadanos con edades comprendidas entre los 18 y 24 años de edad que culminaron la educación media y también la población adulta mayor de 24 años que haya finalizado la educación media completa"*. Además *"La demanda inmediata es la población integrada en el segmento de los 18 a los 24 años, que para el 2011 se estimaba en 1,103, 726 de personas y la demanda potencial la constituye la población entre 0 a 17 años estimada en el último censo en 3,659.424 habitantes, quienes se incorporarían a los estudios de educación superior conforme culminen su tercer ciclo de la educación"*.

Se han establecido acuerdos desde 2009, para mejorar la calidad del "Sistema de mejora continua de la calidad y equidad de la admisión, ingreso, permanencia y

egreso” orientados a grupos vulnerables excluidos del sub-sistema de educación superior, según los informes de seguimiento de la VRA se han implementado en un nivel bajo. No obstante, según artículo del periódico oficial de la reforma (presencia universitaria, marzo 2015), basado en informes de la Prueba de Aptitud académica, expresa lo siguiente;

“La inclusión social es uno de los valores de la UNAH, esto se demuestra que desde 2011 hasta el 2014, 11,390 aspirantes que aplicaron la Prueba de Aptitud Académica (PAA), reportaron que pertenecen a un pueblo indígena o afro hondureño, lo que representa un 10% de la población total de las personas que se presentaron a la prueba en tres años.”...” desde el 2011 hasta el 2014, 6,278 lenkas fueron admitidos en la UNAH, 475 tolupanes, 85 tawakas, 317 pechs, 485 miskitos, 210 isleños, 953 garífunas, 787 chortís, y 1,800 no detallaron a qué población étnica pertenecen.”

Dicho artículo, por un lado no describe el número de excluidos de esos grupos, así como tampoco se muestra un comparativo de dichos grupos versus, otros grupos admitidos, por otro lado no se dan datos con información socioeconómica y demográfica de los grupos admitidos al sub-sistema de educación. Ni los criterios para definir o conceptualizar que los aspirantes pertenecen a un pueblo indígena o afro hondureño.

Un documento de trabajo denominado “Pueblos indígenas en Honduras”, realizado en el 2010, por la Cooperación Alemana (GIZ, por sus siglas en Aleman), cita la estadística oficial del gobierno de Honduras del 2010, donde se parte de la base 1,529,400 indígenas y afroamericanos. Además “. Además al referirse a indicadores socio-culturales y situación de los pueblos indígenas, el índice de desarrollo humano de honduras (0,667) además de estar debajo del promedio de Centro América (0,797), esta afecta principalmente la zona rural y las provincias más pobres que es donde vive principalmente la población indígena, citando los datos del Banco Interamericano de desarrollo el porcentaje de pobreza esta en 74%. Citando a CELADE, dicho documento identifica lo siguiente” Los indígenas van a la escuela un promedio de 3,7 años; el índice de analfabetismo es de 33%”⁵³, y llama la atención al expresar que “un poco por encima de ese índice en la población rural no indígena. Dicho índice es casi 10 puntos porcentuales más elevado que en la población total no indígena”.

Al cruzar la información de población de los pueblos indígenas y afroamericanos (1,529,400) y no contar con la conformación de los estratos con edades de 18 a 24 años y de personas con educación media completada para ingresar al sub-sistema de educación superior, y su respectiva situación socioeconómica, difícilmente se pueden hacer cálculos que nos permitan declarar, si la perspectiva es hacia inclusión óptima

⁵³ CELADE-División de Población de la CEPAL: Sistema de Indicadores sociodemográficos de Poblaciones y los Pueblos Indígenas, <http://celade.cepal.org/redatam/PRYESP/SISPI/> (14.3.2010).

de los individuos con mayor vulnerabilidad. Considerando que en los grupos no indígenas existen también situaciones relativamente similares de exclusión.

En otro artículo de presencia universitaria de mayo de 2015, se trata de responder ‘La pregunta que es pertinente, es solo cobertura o también acceso a los más pobres (personas)?’ investigación denominada ‘Diagnóstico situacional de los estudiantes en los Centros de Recurso de Aprendizaje de Educación a Distancia año 2010-2014’.

“Un total de 33 de los 40 municipios más pobres del país tienen presencia de la UNAH a través de los Centros de Recursos de Aprendizaje de Educación a Distancia (CRAED), informó el representante de la Vicerrectoría de Orientación y Asuntos Estudiantiles (VOAE)”...“ El estudio realizado por VOAE indica que durante el 2010 y el 2014 ingresaron un total de 7,707 estudiantes de educación a distancia, reflejándose un decrecimiento en la matrícula de estudiantes de primer ingreso, ya que solamente en el año 2011 hubo un aumento del 18 por ciento en comparación al año anterior.”

Basándonos en dicho diagnóstico; por diferencia identificamos que siete (7) municipios de los más pobres aún siguen excluidos de la cobertura de la UNAH, al año 2014, y en el artículo no muestran los datos relacionados al tema del ingreso económico estudiantil, siendo un tema pendiente para analizar con mayor precisión a que estratos de población se está favoreciendo o privilegiando en el acceso, permanencia y egreso. Es importante resaltar algunas preguntas importantes a formularse, en el sentido que posiblemente, por no contar con estadísticas, o escasos datos, aun no se cuenta con información que permita hacer análisis sobre la situación de vida, así como la conformación de los pueblos indígenas y población negra. Las preguntas que surgen es si los admitidos e ingresados actualmente en el sub-sistema de educación superior son los más vulnerables. ¿Qué riesgos existirían si agrupar por etnias y cuáles serían las mejores estrategias para una inclusión óptima?

Debates académicos

Uno de los debates más significativos, fue el generado en el marco del proyecto Alfa3 Riape3, uno de los propósitos de dicho proyecto fue generar el diagnóstico institucional y de país de cada uno de los socios miembros, en relación a la situación de equidad en el acceso, y como parte de sus actividades desarrollar eventos de socialización en cada uno de los países, en el caso de Honduras en Septiembre del 2014 se dio una conferencia, panel de expertos, entre una de ellas fue presentar el estado de situación del caso de Honduras. Entre lo más relevante, fue que no se cuenta a nivel de la educación superior con una política pública de inclusión educativa que tome en cuenta los grupos vulnerables que han sido y son excluidos, así como los que actualmente son incluidos pero de manera parcial, sin mecanismos que garanticen niveles óptimos. Uno de los acuerdos logrados fue el compromiso institucional de la UNAH como ente rector de la educación superior de Honduras, diseñar, construir y

poner en práctica una política pública de inclusión, equidad y cohesión social. También se retomaron los acuerdos generados en el marco del Consejo Universitario de años anteriores (2009), el acuerdo No. CU-0-092-010-2009 y dictamen de Comisión nombrada Acuerdo No. CU-0-076-07-2009, y acuerdo No. CU-0-155-12-2014, dichos acuerdos orientados a ´establecer los criterios que regulen el ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes y fijar los criterios para evaluar y acreditar la calidad y la excelencia académica y administrativa de la institución`. Así como también orientado a integrar el proyecto de ejecución del acuerdo No. CU-0-092-010-2009, al POA-presupuesto 2015 de la Vicerrectoría Académica y de la Vicerrectoría de Orientación y Asuntos Estudiantiles.

Sobre el Proyecto de ejecución del acuerdo No. CU-0-092-010-2009, orientado a fortalecer un Sistema integrado de información sobre admisión, ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes, y dentro del mismo un sistema de mejora continua de la calidad y equidad [...], dicho sistema contempla entre otros aspectos: a) *´proyecto de investigación sobre población indígena y afrodescendiente´*; b) *´estrategia de abordaje de la población indígena y afrodescendiente´*; c) *´plan de atención integral a estudiantes con discapacidades y provenientes de grupos vulnerables´*; d) *´sistema de seguimiento del desempeño académico de estudiantes con discapacidad y de grupos vulnerables´*; e) *´diseño de requisitos de ingreso particulares por campo de conocimiento y componentes del sistema de admisiones para cada carrera´*.

4. Metodología

4.1. Introducción

Este capítulo se basa en una adaptación y ampliación del marco de calidad desarrollado por (O’Cathain, Murphy & Nicholl (2008), cit. en Roslyn Cameron, et al. 2013), y se desarrolla en coherencia con el movimiento emergente de métodos de investigación mixta y/o múltiples que está ganando popularidad en los campos de estudios de la gestión. Justificando el uso de métodos mixtos/múltiples, se describe el diseño en términos de los propósitos, efectos, la prioridad y la secuencia de los métodos, y describiendo cada método en términos de muestreo, recolección y análisis de datos. Además, se integran y adaptan, para la sub-muestra de documentos del campo del desarrollo humano sostenible en el contexto de Honduras, los mecanismos para el desarrollo de teorías propuesto por (Glynn, Mary Ann & Raffaelli, Ryan (2010), cit. en Gardner et al., 2010), y también las etapas para maduración de constructos de teorías propuesta por (Reichers & Schneider (1990); (Hunt (1999), cit. en Gardner et al., 2010). Pero al mismo tiempo complementándose con la sección metodológica desarrollada en el capítulo No.2 del presente estudio; sobre el análisis de contenido de la revisión de literatura aplicada específicamente en la información secundaria, dicha metodología es propuesta por (vid.: Mayring (2000, 2001, 2007); Mayring (2003), cit. en Seuring & Gold, 2011) y Mayring (2008), cit. en Gold & Seuring, 2011).

Proceso de la investigación

El ciclo completo del proyecto de investigación incluyó los siguientes pasos: a) formular y clarificar el tema de la investigación; b) revisión crítica de la literatura; c) entender las perspectivas filosóficas⁵⁴; d) desarrollar el diseño final de la investigación; e) negociar el acceso y conducir los aspectos éticos⁵⁵; f) desarrollar el plan de recolección de datos; g) analizar los datos (análisis crítico de contenidos y del discurso) ; h) escribir el reporte de la investigación y finalmente preparar la presentación. Los pasos antes descritos fueron adaptados de los propuestos por (Saunders et al, 2009; Tranfield et al. 2003; Fink, 2005; and Adolphus, 2009), cit. en Gold, 2011).

⁵⁵ “Se desarrolló en función de la *validez catalítica*, ver sección de validez en el diseño de la investigación “la validez propuesta por (Sheuring, 1996) da elementos a tener en cuenta en el discurso dominante por grupos poderosos de investigación, así como de la centralidad ética de la validez catalítica, además de ser parte de uno de los momentos fundamentales del proceso general de la presente investigación. al “negociar el acceso y conducir los aspectos éticos”, cuestionándose o interrogándose sus lealtades, responsabilidades y auto-interés, lo cual lleva a definir la posición (ética) del investigador en una categoría integradora que no conduzca a perpetuar las *desigualdades*, sino más bien que privilegie los mecanismos y/o elementos que conducen a una inclusión integral optima, que entre otras cosas permita redistribuir la educación superior así como incrementar el acceso, reducir los índices históricos acumulados de desigualdad sistemática, sin atender la demanda de los diversos grupos de la sociedad, pero sobre todo los más vulnerables.”

4.2. Análisis múltiples con enfoques mixtos: Caso del 'aprendizaje previo' en el modelo educativo de la UNAH

Este caso de estudio es descrito en una forma ampliada en los demás capítulos del documento de investigación doctoral, no obstante en forma breve se puede describir como el abordaje del 'aprendizaje previo' en el nuevo modelo educativo de la UNAH, conducido de forma general en todas las redes educativas para la gestión del conocimiento con calidad, pertinencia y equidad.

4.2.1. Objetivos y propósito del estudio

El objetivo general del estudio fue entender cómo se podrían integrar, en el modelo educativo de la UNAH, las diferentes formas de experiencia, aprendizaje y conocimientos-tanto las formales, no formales e informales. Con el propósito de lograr niveles óptimos de inclusión de los diversos grupos de la sociedad Hondureña que demandan en la educación superior, entre otros aspectos: reconocimiento, acceso, calidad, pertinencia, equidad, etcétera.

Como ya mencionado en otros capítulos, dicho propósito -para entender cómo integrar el 'aprendizaje previo' en el modelo educativo de la UNAH- busca analizar los mecanismos, constructos, conceptos, enfoques, perspectivas, modelos, legislación, etcétera. Que componen el entramado discursivo del aprendizaje a lo largo de toda la vida, la economía del conocimiento, sociedad del conocimiento, entre otros. Con dicho análisis se pretende contribuir a una inclusión integral (social, cultural, política, etcétera) óptima del 'aprendizaje previo' el cual toma en cuenta en su conceptualización las dimensiones; formal, no formal, e informal, y dentro de la última dimensión lo tácito, implícito, local, autóctono⁵⁶.

Se derivan los siguientes diez objetivos específicos; en dos momentos: a) Un análisis crítico de contenidos, y b) un análisis crítico del discurso. Ambos análisis logran una sinergia y complementariedad.

Del primer momento, se derivaron seis objetivos específicos: el *primer objetivo* específico planteado fue identificar y analizar el estado de situación del campo de estudio de los 'aprendizajes previos' a nivel internacional, mediante un análisis crítico de contenidos de literatura vinculada y pertinente; el *segundo objetivo*, evaluar la aplicación de categorías más determinantes de los 'aprendizajes previos' en el modelo educativo de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (que orientan y/o conducen a una inclusión óptima); el *tercer objetivo* identificar y analizar modelos críticos institucionales de aprendizaje a lo largo de toda la vida que conducen hacia una

⁵⁶ Para más detalles ver Calderón y Arias (2008) Política de Redes para la gestión del conocimiento con calidad, pertinencia y equidad

inclusión óptima; el *cuarto objetivo* identificar e integrar enfoques, modelos y perspectivas vinculados a la educación, al aprendizaje a lo largo de toda la vida y a los aprendizajes previos, en todos los niveles (multiniveles), conducentes hacia una inclusión óptima; *quinto objetivo* contextualizar e identificar los elementos y/o mecanismos (multiniveles) del aprendizaje previo, vinculados al discurso del aprendizaje a lo largo de toda la vida, la economía y la sociedad del conocimiento, conducentes o no hacia una inclusión óptima; el *sexto objetivo* contribuir al desarrollo y maduración del campo de estudio del 'aprendizaje previo'.

Del segundo momento, se derivaron cuatro objetivos específicos: el *primer objetivo*, identificar los sub-corpus que integran el corpus general del discurso del aprendizaje a lo largo de toda la vida, conducentes hacia una inclusión óptima; el *segundo objetivo*, análisis y deconstrucción de los sub-corpus (a-conceptual y principales constructos, b-marco y/o sistema de análisis de enfoques, modelos y perspectivas, c-contextualización, d- modelo educativo, e- entrevistas, f- talleres y grupos focales) del discurso, considerando los elementos y acciones respectivas, conducentes hacia una inclusión óptima; el *tercer objetivo* triangulación del análisis de los diferentes sub-corpus para lograr una visión integrada del corpus general del discurso, conducente hacia una inclusión óptima; *cuarto objetivo*, contribuir a la conformación de una política pública, en el sub sistema de educación superior, en aprendizajes previos en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida (Lifelong Learning, en Ingles).

Este estudio buscó responder las siguientes preguntas en coherencia con los objetivos de la investigación antes descritos, a nivel general se planteó la siguiente pregunta:

¿Cómo integrar el 'aprendizaje previo'⁵⁷, principalmente el aprendizaje informal y no formal, en el modelo educativo de la UNAH, para conducir a inclusión integral optima?

A nivel específico; en el análisis crítico de contenidos.

Preguntas orientadoras (teóricas y empíricas -info 2ra) para analizar la literatura y el estado de situación del campo de estudio de los 'aprendizajes previos'-enfoque cuanti-cualitativo (información secundaria):

- a) ¿Cuál es la fundamentación teórica o teorías (conceptos/constructos) dominantes y emergentes del campo de estudio⁵⁸?

⁵⁷ Los 'aprendizajes previos' se utilizan de manera intercambiable en diferentes contextos; en Sur-Africa se denominan 'Reconocimiento de los aprendizajes previos' (RPL, por sus siglas en Ingles), en Estados Unidos de América, Evaluación de aprendizajes previos (PLA, por sus siglas en Ingles) entre otras denominaciones en otros contextos.

⁵⁸ El campo de estudio es el de 'Aprendizajes previos', el cual ha sido investigado desde diversas ontologías y epistemologías, para más detalles (vid.:Fejes et al, 2011).

- b) ¿Cuáles son las perspectivas de modelos de aprendizaje previo más utilizados en el campo de estudio?
- c) ¿Qué metodologías de investigación son las más y menos desarrolladas en el campo de estudio?
- d) ¿Cuál es el nivel de desarrollo de los indicadores de calidad del campo de estudio?
- e) ¿Qué categorías de análisis han sido las más y menos utilizadas en el campo de estudio?
- f) ¿Cuál es el nivel de maduración del campo de estudio de los aprendizajes previos y del campo vinculado del DHS (contexto hondureño), con base en las categorías de fundamentación teórica y estructurales?
- g) ¿Qué aspectos presentan mayores brechas de conocimiento y/o requieren de mayor estudio en el campo de los aprendizajes previos?
- h) ¿Qué revistas científicas cuentan con el mayor factor de impacto, en la muestra de documentos seleccionados para el análisis?
- i) ¿Cuál es el nivel de maduración del campo de estudio de los aprendizajes previos y los vinculados (DHS, HDCA), en base a las categorías de fundamentación teórica y estructurales?
- j) ¿Qué hipótesis se podrían derivar del análisis de contenido de la información secundaria sobre 'aprendizaje previo' en contextos internacionales?

Para identificar enfoques, modelos y perspectivas sobre educación, aprendizaje a lo largo de toda la vida y 'aprendizaje previo' a todos los niveles, se aplicaron las siguientes preguntas:

- k) ¿Qué tipo de modelos, enfoques, y perspectivas, se identifica en la revisión de literatura, vinculando la educación, aprendizaje a lo largo de toda la vida y aprendizaje previo, en todos los niveles de concreción del modelo educativo (multiniveles; *mega, macro, meso y micro*)?
- l) ¿Qué categorías integradoras, conducentes o no hacia una inclusión óptima, logran articular los diferentes niveles de concreción y vincular la educación, 'aprendizaje a lo largo de la vida', y aprendizaje previo?

Siempre aplicando análisis crítico de contenidos, para analizar institucionalmente el 'aprendizaje a lo largo de toda la vida' implícito en el modelo educativo de la UNAH se aplicaron las siguientes preguntas a nivel teórico.

- m) ¿Qué tipo de modelo crítico de 'aprendizaje a lo largo de toda la vida' se logra identificar con mayor saturación en el modelo educativo de la UNAH?
- n) Con base en la deconstrucción del discurso de los segmentos recuperados: ¿conduce o no hacia una inclusión óptima el modelo educativo de la UNAH?

Para contextualizar e identificar los elementos y/o mecanismos a todos los niveles (multiniveles) del aprendizaje previo, vinculados al discurso del aprendizaje a lo largo de toda la vida, la economía y la sociedad del conocimiento, conducentes o no hacia una inclusión social óptima, se plantearon las siguientes preguntas:

- o) ¿Cuáles son los mecanismos y/o elementos discursivos del `aprendizaje a lo largo de toda la vida`, `aprendizajes previos`, la economía y sociedad del conocimiento, contextualizados en el nivel mega, macro, meso y micro conducentes o no hacia una inclusión óptima?

Continuando con el análisis crítico de contenidos, luego de revisar la literatura, se aplicaron las siguientes preguntas a nivel teórico y empírico, correspondiente a información 1ra y 2ra vinculada al modelo educativo de la UNAH:

- p) ¿Cuáles son las categorías (conceptos/constructos) con mayor nivel de saturación (frecuencias) en el modelo educativo de la UNAH (a nivel teórico) y empírico (entrevistas y grupos focales)?
- q) ¿Qué aspectos sobre el modelo educativo, son similares, diferenciados y complementarios entre el nivel teórico y el empírico, conducentes a una inclusión óptima?
- r) ¿Qué hallazgos sobre el modelo educativo, se pueden dar únicamente con un enfoque mixto (cuanti-cualitativo) y con análisis múltiple (de contenidos y del discurso)?
- s) ¿Qué hallazgos sobre el modelo educativo, se pueden dar únicamente con un enfoque cuantitativo y con análisis múltiples (de contenidos y del discurso)?
- t) ¿Qué hallazgos sobre el modelo educativo, se pueden dar únicamente con un enfoque cualitativo y con análisis múltiples (de contenidos y del discurso)?
- u) ¿Qué validez y confianza se logró y que se requeriría hacer en futuros estudios?
- v) ¿Cuáles podrían ser las implicancias de los hallazgos del estudio, para políticas públicas conducentes a una inclusión integral (social, económica, política, cultural, ambiental, etcétera) óptima?

Sobre la aplicabilidad, entendimiento y/o percepción de los conceptos/constructos vinculados a los `aprendizajes previos` en el contexto de la UNAH, se formularon las siguientes preguntas:

- w) ¿Tienen los conceptos de aprendizaje previo aplicabilidad en el contexto interno de la UNAH, en los niveles estructurales del modelo educativo? Si tuvieran aplicación, Que formas podrían tomar y si orientan y/o conducen a una inclusión social óptima?

- x) ¿Existen diferencias de percepción de los actores, sobre el aprendizaje previo, según los niveles de concreción (mega, macro, meso y micro) del modelo educativo?
- y) ¿Qué aspectos relevantes y/o conclusiones se podrían extraer de los resultados empíricos exploratorios sobre 'aprendizaje previo', conducentes a una inclusión optima, vinculado a los niveles de concreción (mega, macro, meso y micro) del nuevo modelo educativo?

Para el análisis del discurso; como complemento al análisis crítico de contenido, se plantearon las siguientes preguntas:

- z) ¿Cuáles son los sub-corpus que deberían integrar el corpus general del discurso del 'aprendizaje a lo largo de toda la vida' conducentes a una inclusión integral optima?
- aa) ¿Cuáles son los elementos y/o acciones de deconstrucción del discurso (suposiciones, creencias, principios, valores, opuestos, privilegios, peligros y riesgos), en cada uno de los sub-corpus que integran el corpus general del discurso (aprendizaje a lo largo de toda la vida), conducentes a una inclusión integral optima?
- bb) ¿Qué aspectos relevantes se pueden identificar, al realizar un análisis triangulado de todos los sub-corpus que integran la unidad del corpus del discurso, conducente a una inclusión integral optima?

Para contribuir a una política pública en la educación superior de Honduras, se planteó la siguiente pregunta:

- cc) ¿Cómo deberían estar definidos y estructurados los mecanismos y/o elementos del discurso de una política de 'aprendizaje a lo largo de toda la vida' y 'aprendizajes previos', para conducirse y orientarse a una inclusión integral optima?
- dd) ¿Cómo se podrían aplicar los mecanismos y/o elementos del entramado discursivo del 'aprendizaje a lo largo de toda la vida', para lograr una inclusión integral optima del 'aprendizaje previo' en el modelo educativo de la UNAH?

La población que se incluyó en el estudio, con el fin de responder a las preguntas de investigación, tanto para el enfoque cuantitativo, como para el cualitativo, fue un total de 414 actores (sujetos anónimos) claves distribuidos en tres niveles de concreción de la estructura del nuevo modelo educativo y se aplicaron instrumentos de entrevistas, talleres y grupos focales. En el nivel *macro* participaron un total de 30 personas (7.2%), en el nivel meso 81 personas (19.6%), y en el micro 303 personas (73.3%). En un mayor nivel de detalle, los *entrevistados* fueron 44 personas; 7 funcionarios/docentes del nivel macro, 11 funcionarios/docentes del nivel meso, así como 26 candidatos

potenciales a REAP, en total los entrevistados, lo integraron 16 mujeres (36%) y 28 hombres (64%). Así como también se desarrollaron 8 *talleres* de los cuales 2 fueron a nivel macro, 2 a nivel meso y 4 a nivel micro, participaron alrededor de 99 mujeres y 78 hombres. Se desarrollaron 10 *grupos focales* en los cuales participaron en total 106 mujeres y 87 varones.

Es importante destacar que en general, la mayor representación proviene del nivel micro con un (73,2%), seguido por el nivel meso (19,6%) y luego el nivel macro un (7,2%). Otro aspecto a destacar es en cuanto al género de los participantes, en el caso de las entrevistas a los candidatos potenciales a REAP, los del sub-grupo de catadores con experiencia y capacidades informales y no formales de 13 participantes únicamente participo una mujer (7%), se puede notar que probablemente la catación de café ha sido dominada principalmente por hombres, es decir una clara desigualdad en participación del género, muy diferente en el caso de los participantes con formación de espacios no formales y/o formales, las entrevistadas mujeres fueron un (47%), y en el caso de los varones un (53%), es decir que posiblemente en dichos espacios se ha logrado una mayor inclusión y por lo tanto mayor equidad en la participación. En el caso de la participación de los talleres y grupos focales desarrollados en espacios de la UNAH, el género femenino logro mayores porcentajes, en los talleres un (56%), y en los grupos focales un 55%.

4.2.2. Diseño de la investigación

Según (Greene, (2007), cit. en Cameron, 2013) un diseño secuencial exploratorio utiliza como primer método (cualitativo) para asistir el desarrollo e informar el segundo método (cuantitativo). Este diseño es el más adecuado para la exploración de un fenómeno (Plano Clark & Creswell, (2008), cit. en Roslyn Cameron, 2013) y es útil cuando los investigadores necesitan desarrollar un instrumento, porque no está disponible (Creswell, (2009), cit. en ibíd. 2013).

Creswell y Plano Clark (2007): “Describen este diseño de la siguiente manera: el investigador explora primero cualitativamente el tema de investigación con algunos participantes. Los resultados cualitativos luego guían el desarrollo de elementos y escalas de instrumento de la encuesta cuantitativa. En la segunda etapa de recolección de datos, los instrumentos son validados por el investigador cuantitativamente. En este diseño, la cualitativa y cuantitativa son conectados a través del desarrollo de los ítems del instrumento. Los investigadores que utilizan esta variante a menudo enfatizan el aspecto cuantitativo del estudio (Creswell y Plano Clark, 2007:77, cit. en ibíd. 2013) “.

El presente estudio se desvía de la descripción anterior en algunos aspectos, debido a que se dieron tres fases conceptualizadas e implementadas de forma diferente, pero considerando la misma lógica de integrar lo cuantitativo y cualitativo.

La *primera fase* de la investigación consistió en una exploración cuanti-cualitativa, la cual consistió en un análisis utilizando información secundaria. No obstante, la fase 1 de otros autores que lideran procesos de investigación con enfoques mixtos, utilizan para su exploración datos primarios.

Se procedió entonces en la *segunda fase*, elaborando los instrumentos cualitativos (entrevistas semi-estructuradas, talleres y grupos focales) y validándolos en el contexto de la UNAH. Para lo anterior se rescataron los conceptos y constructos más utilizados en el campo de estudio y/o fenómeno de los 'aprendizajes previos', diseñando las preguntas de forma abierta, y exploratoria; esta segunda fase si sigue la lógica propuesta por los autores (cit. en Cameron (2013)), en el sentido de explorar de forma cualitativa mediante la implementación de las entrevistas, talleres y grupos focales, sin embargo, en el caso del presente se realiza un análisis cuantitativo a un nivel descriptivo, en el caso de (Greene, 2007, Plano Clark y Creswell 2008; Creswell, 2009) aplican una encuesta cuantitativa y en el caso (Cameron, 2013) coleccionan y analizan datos secundarios, y además casos de estudio (cualitativos). Para efectos del presente estudio y para desarrollar más y/o consolidar el enfoque cuantitativo (en consonancia con la fase 2), queda pendiente para estudios futuros, desarrollar más los instrumentos cuantitativos a un nivel más sofisticado y no únicamente a nivel descriptivo (por ejemplo; encuestas aplicándoles análisis con modelos de regresiones múltiples y/o ecuaciones estructuradas).

La tercera *fase* propuesta en el diseño de este proyecto doctoral, para lograr mayor profundidad se complementó mediante un análisis del discurso, con enfoque cuanti-cualitativo, aplicado a los sub-corpus elaborados en las fases anteriores, construidos en base a información primaria y secundaria. Esta fase tiene elementos similares y/o está en sintonía con la tercera fase propuesta por (Cameron, 2013), en el sentido de considerar dimensiones cuantitativas y cualitativas. Sin embargo, a efecto de lograr mayor madurez en la investigación de esta temática en el contexto de la UNAH, será necesario en futuros estudios, con enfoque cuantitativo, desarrollar la validez y confiabilidad de los constructos del 'aprendizaje previo'.

En la Matriz No.2, se puede ver en mayor detalle las similitudes y diferencias de las diferentes etapas del diseño de investigación, considerando lo propuesto por investigadores líderes en este tipo de diseño, y además integrando lo desarrollado e implementado por el autor del presente estudio.

4.3. Marco estratégico global de métodos mixtos y análisis múltiples.

A continuación, se describen en breve los componentes del marco estratégico adaptado al presente estudio; el caso de los 'aprendizajes previos' en la UNAH, los componentes son coherentes al marco de calidad antes mencionado, es decir que da respuesta de manera muy general a las seis (6) preguntas o directrices de calidad (ver Tabla 32).

4.3.1. Justificación

En coherencia con las preguntas de investigación orientadoras aplicadas en el análisis de contenido del capítulo No.1, se identifica claramente (en el estado de situación de los aprendizajes previos) la necesidad autentica de utilizar el enfoque de métodos mixtos, y además dándole un valor agregado, en consonancia a las preguntas de investigación, al utilizar análisis múltiples para lograr sinergia y complementariedad entre el análisis de contenidos y el análisis del discurso.

Con mayor amplitud se describen en otros apartados; las características distintivas, y posibles vacíos en las investigaciones anteriores en el campo de los 'aprendizajes previos' y el campo vinculado del DHS en el contexto de Honduras, así como estrategias a implementarse en estudios futuros en los campos de investigación vinculados y mediados en el presente estudio. Es una constante la necesidad de desarrollar métodos basados en diseños mixtos y/o análisis múltiples, con diferentes énfasis y balances según las fases y lógicas en los procesos de investigación. Está debidamente justificada la utilización de diseños con análisis múltiples y métodos mixtos, para más detalles ver capítulo No.1.

Las tres fases del diseño de investigación internamente están estructuradas de la siguiente forma: La *1ra fase* del diseño de la investigación está basada en un análisis crítico de contenido al campo de estudio que fue delimitado → a los 'aprendizajes previos' en el contexto internacional, considerando tres fuentes de información; a) sitios web oficiales de instituciones claves; b) bases de datos (documentos en general) y bibliotecas vinculadas a la investigación científica y; c) revistas científicas con revisión por pares. El universo total de documentos fue de 3,428. También se identificó (extra) un cuerpo de documentos de 23 tesis doctorales desarrolladas en el contexto de Honduras, vinculadas al paradigma que privilegia el modelo educativo de la UNAH, el denominado 'desarrollo humano sostenible.

El tipo de enfoque utilizado, en esta *1ra fase*, fue cuanti-Cualitativo (con énfasis en lo cualitativo), el muestreo fue intencional en base a criterios vinculados a los propósitos y objetivos del estudio. La identificación y selección de los documentos fue de 31 (capítulos, tesis, artículos, etcétera) para el campo de los 'aprendizajes previos', pero

también se identificaron y seleccionaron otros documentos claves (8 en total) sobre enfoques, perspectivas y modelos relacionados a 'aprendizajes a lo largo de toda la vida' y, 'educación y desarrollo'. En relación a la muestra de tesis doctorales se seleccionaron 6, las cuales abordaron desde varias disciplinas y varios campos de estudio el paradigma del 'desarrollo humano sostenible', también se tomó en cuenta una tesis doctoral (Doctorante de la Universidad de Iowa) en liderazgo universitario, la cual considero información empírica del área Centroamericana (incluyendo la UNAH), dicha investigación privilegia en la educación superior una perspectiva como un bien comercial (modelo de negocio universitario).

El análisis los datos se dio con una lógica deductiva e inductiva, es decir que a partir de categorías estructurales y de fundamentación teórica se identificaron las teorías, métodos e instrumentos más desarrollados en los campos del 'aprendizaje previo' y del 'desarrollo humano sostenible'. En el caso del 'aprendizaje previo' se identificaron las categorías, conceptos y constructos más saturados y/o más utilizados por los investigadores. En el caso del 'desarrollo humano sostenible', además del análisis de contenidos con categorías estructurales, se realizó un análisis de madurez del proceso de investigación empírica y de teoría fundamentada en el contexto de Honduras (ver capítulo No.1). En el caso del cuerpo de documentos sobre enfoques, perspectivas y modelos se desarrolló un análisis sistemático para construir categorías integradoras (ver capítulo No.3). Además se analizaron documentos pertinentes, codificándose y estructurándose en base a los mecanismos y/o elementos del discurso a todos los niveles de concreción del modelo educativo (macro, meso y micro) y adicionando el nivel *mega*⁵⁹ como un aspecto necesario y fundamental para la contextualización supranacional y difusión de políticas, y agendas internacionales. También se codificó el modelo educativo de la UNAH (unidad de análisis) en base a categorías; i) derivadas de modelos críticos para análisis institucional de 'aprendizaje a lo largo toda la vida'⁶⁰; ii) categorías en base a los constructos más saturados del campo de los 'aprendizajes previos', para lograr coherencia en la triangulación e interpretación sistemática del corpus general del discurso.

Del análisis codificado (recuperación de segmentos) de los documentos, se construyó el primer grupo de sub-corpus con información secundaria; (a) sub-corpus de constructos; b) sub-corpus de categorías integradoras; c) sub-corpus de

⁵⁹ En el nivel *mega* se consideraron mecanismos y/o elementos; conceptuales, agendas, estrategias, iniciativas, financiamientos, conferencias y eventos, declaraciones, reportes, informes, entre otros; a nivel *macro* y *meso* en el contexto de Honduras; aspectos demográficos, económicos, de pobreza, compromisos en materia de educación de adultos, la educación superior, conceptos, políticas, leyes, reglamentos, estrategias, conferencias, etcétera; a nivel *micro*; conceptos, políticas, leyes, reglamentos, normativa, estrategias, iniciativas, informes, debates, etcétera.

⁶⁰ Estos modelos críticos de análisis institucional, forman parte de las categorías integradoras.

contextualización y; d) sub-corpus del modelo educativo. Cabe mencionar que dicho análisis conto con una dimensión cuantitativa a nivel descriptivo, y una dimensión cualitativa en base a las categorías ya mencionadas en los párrafos anteriores.

4.3.2. Componentes de la recolección de datos

El diseño de los diferentes componentes de la recolección de datos, se hizo en base a los propósitos, efectos, prioridad y secuencia de los métodos. Las tres fases descritas (ver figura No.4) en la estrategia global de análisis) obedecen a lo identificado en el estado de situación de los campos de estudio vinculados, es decir en cuanto a iniciar con un enfoque cuanti-cualitativo, y se priorizo en función de hacer un análisis de contenido a la literatura y considerando una secuencia de un proceso con lógica abductiva (inductiva-deductiva), lo cual permite ir haciendo ajustes y mejoras.

Siendo coherentes con las preguntas de investigacion y con la comunidad que investiga con métodos mixtos y utilizando la tipología de propósitos de investigacion desarrollada por (Newman et al (2003) y Greene, Caracelli and Graham (1989), cit. en Cameron, 2013), el presente estudio se relaciona a; “añadir a la base de conocimientos”, “impactar en lo personal, social, institucional y/u organizacional”, “entender fenómenos complejos”, “probar nuevas ideas”, “generar nuevas ideas”, “informar circunscripciones (al público, escuchar a los que son afectados, describir el presente)”.

4.3.3. Analisis múltiples

Se implementaron dos tipologías de análisis en todo el proceso, logrando hibridación, sinergia y complementariedad: a) el análisis de contenidos y, b) el análisis del discurso, ambos con una perspectiva crítica. En la *primera fase* se implementó un *análisis de contenido* en información basada en datos secundarios, con enfoque cuantitativo (descriptivo) y cualitativo (ver capítulo No.1 y 2), luego en la *segunda fase* también se implementó un proceso similar, con datos primarios (empíricos). En la *tercera fase* se utilizó el análisis del discurso con un enfoque cuanti-cualitativo (con énfasis cualitativo), en base a los sub-corpus construidos en las fases anteriores.

Ambos métodos se describen considerando el tipo de muestreo, la forma de recolección y análisis de los datos (este último aspecto se desarrolla en este capítulo No.4). Además de tener una congruencia con las preguntas de investigación orientadoras y de los propósitos de la presente investigación.

4.3.3.1. Analisis de contenidos

Los procedimientos aplicados se explican en detalle en el capítulo No.1. Se aplicó a cuerpo de literatura sobre a) los ‘aprendizajes previos’ y, b) al concepto de desarrollo

humano sostenible en el contexto de Honduras, manera de síntesis se describen los pasos utilizados a continuación;

Recogida del material

El material a ser recolectado es definido y delimitado. Se debe incluir y tomar en cuenta el material que ha surgido, así como definir con más precisión la unidad de análisis.

Análisis descriptivo

Se evalúan los aspectos formales de los materiales. Esta descripción constituye el fondo sobre el que se realiza el análisis teórico.

Selección de categorías

Las dimensiones estructurales y categorías de análisis relacionados son seleccionadas, las cuales han de aplicarse en la revisión de la literatura (información secundaria) y/o información recolectada con los instrumentos cualitativos (información primaria) para estructurar el campo y/o corpus con los respectivos sub-corpus discursivos. Las dimensiones estructurales y/o de contenido son los principales temas de análisis, que abarca varias categorías de análisis.

Evaluación del material

El material se analiza y clasifica de acuerdo a las dimensiones estructurales y categorías construidas. Esto permite la identificación de las cuestiones pertinentes y la interpretación de los resultados.

4.3.3.2. Análisis Crítico del Discurso ⁶¹

“A diferencia de los lectores, que pueden resolver los problemas de interpretación del texto de mil maneras diferentes -pensando no solo una manera- cualquier analista del discurso tiene por objetivo descubrir las reglas, mecanismos y leyes del discurso, condensada en formas simbólicas que ningún individuo con un mínimo de competencia discursiva puede evadir” (Angermuller, 2014, traducción propia)

El análisis crítico del discurso es pertinente en el presente estudio, cabe mencionar que son varios los autores que identifican que el tema de los ‘aprendizajes previos’ están inserto en un rompecabezas o encrucijada de discursos interrelacionados,

⁶¹ (CDA, por sus siglas en Inglés): Cuanti-cualitativo, 8 etapas y/o pasos para el análisis discursivo propuesto por Reisigl and Wodak. Discourse = - “a connected set of statements, concepts, terms, and expressions which constitute a way of talking or writing about a particular issue, thus framing the way people understand and act with respect to that issue” (Watson, 1994)

argumentando problemáticas (paradojas, tensiones, etcétera) a niveles ontológicos, epistemológicos, metodológicos y empíricos.

Peters (2006, traducción propia) identifica algunas paradojas, a nivel empírico, relacionadas al reconocimiento de los aprendizajes previos "*muchos candidatos ven el REAP (RPL, por sus siglas en Ingles) como la ampliación de lo que cuenta como un conocimiento valido (disciplinario), pero al mismo tiempo se requieren candidatos (ellos mismos) que compran un discurso y conocimiento institucional existente*". Peters postula que RPL está atrapado en un aprieto, y los candidatos en una "lucha discursiva": "las prácticas claman ser sobre desafiar tecnologías institucionales de poder, pero que en realidad es normalizar candidatos. Igualmente, paradójicamente, su evidencia empírica muestra cómo los candidatos ven sus conocimientos previos como diferente de los conocimientos definidos por la institución, mientras que los evaluadores de RPL buscan algo con lo que están familiarizados. Luego, también a un nivel empírico problematiza aspectos discursivos, utilizando a Chouliaraki y de Fairclough hace un análisis crítico y ve aspectos discursivos en las dimensiones prácticas del REAP. Además Peters agrega enfoque y textura utilizando a Halliday hace análisis lingüístico y análisis crítico del discurso con Fairclough mirando dos prácticas asociadas con RPL; a) el uso de los resultados de aprendizaje y b) enfocado en los portafolios.

El contexto de la investigación se enmarcó en los niveles de concreción del modelo educativo de la UNAH; mega, macro, meso, micro. Asumiendo que dicho modelo educativo se creó respondiendo a las demandas auténticas de la sociedad hondureña en materia de educación superior. En el nivel mega; los nexos discursivos entre el 'aprendizaje previo' (formal, no formal e informal), las tendencias del aprendizaje a lo largo de toda la vida, el discurso de la sociedad del conocimiento y la economía del conocimiento. En el macro; las perspectivas sociales de modelos educativo (Emancipador /democrático, Derechos humanos, Manejo de Recursos Humanos). En el nivel meso; el rediseño curricular hacia una inclusión integral óptima. En el nivel micro: la demanda del reconocimiento de experiencias y aprendizaje previo (portafolio, biografías de vida).

Para el proceso de análisis crítico del discurso, se tomó en cuenta los pasos propuesto por Reisigl⁶² and Wodak (para más detalles véase Reisigl [2008]; Reisigl & Wodak [2009]; Reisigl, (2013). Dichos pasos integran el denominado "enfoque del discurso histórico en el análisis crítico del discurso" el cual es interdisciplinario, orientado a

⁶² Sección "Critical Discourse Analysis" desarrollada por Guest Lecture Prof.Dr. Martin Reisigl, Bern University, en " Summer School- Doing Research with Discourse Analysis: A Discourse Perspective on Making Sense of Social Change. VU University Amsterdam in alliance with Lancaster University. 6 to 17 July 2015, Amsterdam, Holland"

problemas, y analiza los cambios en las prácticas discursivas a través del tiempo y en diferentes géneros⁶³. Además a partir del paso 5 se integró el enfoque de análisis de *deconstrucción* propuesto por Jacques Derrida⁶⁴.

Punto de partida; el problema de la investigación

Los capítulos de i) revisión de literatura, ii) marco de análisis de perspectivas, y iii) de contextualización, contribuyeron a dar este primer paso, ya que permitieron identificar elementos de una *problemática social y política con aspectos lingüísticos*. El problema social de la *desigualdad* como una consecuencia y/o efecto de acciones *políticas excluyentes*, está impregnada de mecanismos discursivos que requieren de un análisis a profundidad, que permita deconstruir los elementos asumidos, sus pretensiones, creencias y principios, privilegios y opuestos, riesgos, así como las perspectivas implícitas y explícitas de los discursos dominantes y alternativos. Llama la atención que a diferentes niveles se utilizan los mismos términos, pero que al articularse con diferentes definiciones y cambiando algunos mecanismos, pueden conducir a efectos y consecuencias variadas y/o diferentes, en algunos casos parciales, y/o mediocres, y en otros casos hacia lo óptimo. Por ejemplo el `aprendizaje a la largo de toda vida`, el `aprendizaje previo`, la `economía del conocimiento`, la `sociedad del conocimiento`, entre otros conceptos interrelacionados, pueden ser orientados tanto hacia lo humanista (redistribución justa), como hacia lo mercantil (acumulación de capitales). Pero sin un análisis sistemático puede dar espacios a confusiones y con el peligro de ser vulnerables a manipulaciones de intereses y agendas particulares, y no necesariamente al bien común. Al no hacer análisis rigurosos se corre el peligro de seguir reproduciendo el gran problema de la *desigualdad*, y en el caso específico del contexto de la UNAH, las malas prácticas de inaccessión y/o exclusión a la educación superior contribuyen a profundizar dicho problema, por ejemplo el no reconocimiento de experiencias y aprendizajes informales y no formales que se logran fuera del ambiente formal e institucional.

Colección triangulada y creación de datos discursivos (Corpus y Sub-corpus)

Este paso se logró dar mediante la construcción de los diferentes sub-corpus que integran el corpus general del entramado discursivo. Dichos sub-corpus se crearon recolectando información pertinente sobre; a) los *constructos* y conceptos más utilizados en el campo de los `aprendizajes previos`; b) *enfoques* de educación para el

⁶³ Ruth Wodak in Conversation with Gavin Kendall (2007) What Is Critical Discourse Analysis? Forum: Qualitative Social Research Socialforschung, Volume 8, No. 2, Art. 29 May 2007

⁶⁴ Sección "Critical Entrepreneurship Discourse" desarrollada por Prof. Dr. Karen Verduyn en "Summer School- Doing Research with Discourse Analysis: A Discourse Perspective on Making Sense of Social Change. VU University Amsterdam in alliance with Lancaster University. 6 to 17 July 2015, Amsterdam, Holland"

desarrollo, modelos institucionales para el análisis crítico del 'aprendizaje a lo largo de toda la vida' y perspectivas de modelos para el reconocimiento, validación y certificación de 'aprendizajes previos'; c) *Contextualización* e intertextualidad del 'aprendizaje previo' en el entramado de los multiniveles discursivos de la *economía, y sociedad basada en el conocimiento*, entre otros; d) el *modelo educativo* teórico oficial de la UNAH; e) datos de entrevistas, g) grupos focales, talleres y conversatorios recolectada de los actores claves de la UNAH a todos los niveles de concreción del modelo educativo vigente, e incorporando para el análisis un nuevo nivel 'el mega' (supranacional).

Preparación y selección de datos para los análisis específicos (sobre el corpus y los respectivos sub-corpus)

Las principales tareas que fueron completadas en este paso, fueron conducidas a mirar a través de los datos recogidos para ordenarlos aún más. Además, este paso permitió identificar necesidades específicas de investigación.

En base a los principales constructos identificados en el capítulo No.1 se definieron los códigos, los cuales han sido los más utilizados por los diferentes investigadores (de la muestra de documentos sometida al análisis) en el campo de los 'aprendizajes previos' a nivel internacional, dichos códigos se incluyeron en el software Maxqda, seguidamente se realizó la codificación y/o selección/recuperación de segmentos (de forma deductiva) en los diferentes sub-corpus discursivos, cabe destacar que de manera simultánea se identificaron (de forma inductiva) más constructos para incorporarlos en el análisis. Una vez lograda la selección de segmentos se procedió al siguiente paso.

Especificación de la pregunta de investigación

Este paso fue dedicado a especificar la pregunta de investigación, así como la formulación de la hipótesis sobre la base de los datos analizados hasta lograr el paso anteriormente descrito.

¿Cómo se podrían aplicar los mecanismos y/o elementos del entramado discursivo del 'aprendizaje a lo largo de toda la vida', para lograr una inclusión integral optima del 'aprendizaje previo' en el modelo educativo de la UNAH con justicia social redistributiva?

La hipótesis (para construir y validar tesis con el presente estudio) que se logró identificar en la revisión de literatura, es que para contribuir a reducir la desigualdad en la educación superior, se requiere articular de manera sistemática mecanismos, prácticas y perspectivas inclusivas (multiniveles) que permitan redistribuir con justicia

integral (social, política, económica, cultural, etc) el acceso y el reconocimiento de experiencias y aprendizajes informales y no formales.

Analisis cualitativo piloto

El pilotaje de deconstrucción cualitativa, se aplicó al sub-corpus elaborado en base al documento oficial de modelo educativo vigente de la UNAH, es importante resaltar que dicho modelo institucional fue construido durante el proceso de diseño de la IV reforma y transformación universitaria (del año 2005 al 2008). El cual se asume fue un proceso “participativo” que logro rescatar la narrativa de múltiples actores y que finalmente fue estructurado en un documento institucional que actualmente es una política institucional para el desarrollo curricular y la gestión del conocimiento.

Para lograr ajustar los instrumentos analíticos se integró el enfoque de *deconstrucción* del discurso, según originalmente derivado de la obra de (Derrida, (1977, 1982), cit. en Verduyn, 2013, traducción propia), quien introdujo el concepto de ‘*differancé*’, el cual se refiere a un juego sistemático de diferencias que subyace (estar oculto o por debajo de otra cosa) en cualquier sistema (social). La deconstrucción se ha conectado con ‘teoría crítica’ (...) la cual guía a todo tipo de esfuerzos dirigida a cuestionar ‘regímenes de la verdad’, grandes narrativas o discursos dominantes. De acuerdo con la teoría crítica, no hay tal cosa como la realidad, o de hecho, nada es simplemente ‘*dado*’. Todo es para ser visto como un procedimiento interpretativo, de ahí el papel central dado a las historias y narrativas (Verduyn, et al 2013, traducción propia).

La *deconstrucción* ofrece una estrategia analítica que expone múltiples maneras de decir, leer, e interpretar historias [...] ‘es capaz de revelar supuestos ideológicos y consecuentemente deconstruirlos. Para los propósitos de la presente investigación, se considera muy relevante aplicar estas ideas de deconstrucción. Después de todo los aprendizajes informales y no formales pueden ser considerados emancipados, en el sentido que un aprendizaje puede emanciparse de estar en una posición marginal/excluido (periferia) y conducirse a una posición más inclusiva (centro) en la sociedad Hondureña. Suponiendo que es superior lo emancipado, se tendría que ver como se manifiesta la interacción de incluido-excluido (en sus elementos y mecanismos), así como ver de qué manera es que el emancipado se orienta hacia la inclusión y deja una posición excluida. Por lo tanto las posiciones de inclusión-exclusión son el foco de esta investigación, además de ser una fuente de inspiración en el análisis de deconstrucción.

En base a la contribuciones de (Martin 1990; Boje 1995, 2001; Chia 1994, 1996), las cuales fueron adaptadas y utilizadas en varios campos de investigación y dentro de estudios organizacionales, Karen Verduyn y Caroline Esser desarrollaron los siguientes sub-pasos para el análisis; a) filtrar los *supuestos dominantes* en los datos recolectado, b) considerando encontrar los *polos opuestos* (nosotros-ellos), algunas veces estos

pueden estar explícitos y a veces implícitos, por ejemplo cuando un expresión se refiere a *ellos*, implícitamente está el *nosotros*. c) Determinar quién es *preferido/privilegiado* y por quien. Se debe examinar las dicotomías y discutir cuál de los polos parece ser privilegiado (considerado como más cierto, más valioso, más importante, más universal, es decir lo superior). d) luego el polo identificado como privilegiado, puede ser considerado como “*el centro*”, y el otro (opuesto) es posiblemente considerado la excepción, periférico, marginal, derivado, pasado por alto y/o suprimido. Lo que se presente como “el centro” dependerá del punto de vista de quien lo exprese (ejemplo; funcionarios de la UNAH, docentes, estudiantes o candidatos potenciales a REAP), en el caso del presente estudio se consideraron todos los puntos de vista a diferentes niveles de concreción del modelo educativo. e) luego hay que preguntarse ¿Cuáles son los “*puntos ciegos*” (lo que queda en la periferia? ¿Se queda fuera? ¿No es dicho o expresado? ¿Barrido y queda “debajo de la alfombra”?) Tomando en cuenta que la deconstrucción de los opuestos, debe apuntar hacia infinitas posibles lecturas y versiones de cualquier historia o texto. Que nos permita revelar ambigüedades y contradicciones. Por ejemplo, en el nivel mega (supranacional) el discurso de la economía y sociedad basada en el conocimiento como una ideología hegemónica, y su nexos con la política de la Unión Europea del ‘aprendizaje a lo largo de toda la vida (memorándum) imponiéndose o difundiendo en otras regiones (Latinoamérica) con énfasis en lo mercantil y no en la cooperación y colaboración. Luego en estudios a nivel macro, meso y micro, el ‘aprendizaje a lo largo de toda la vida’, y el reconocimiento de experiencias y aprendizajes previos, se asume conducen a generar inclusión, pero hay argumentos de casos que cuando se orienta hacia una perspectiva economicista puede generar iniquidad y desigualdad. Para efectos del presente estudio y fortalecer más los pasos anteriores, se incluyeron otros elementos en la deconstrucción, basados en casos de estudio analizados por Karen Verduyn⁶⁵, como ser: f) creencias, principios, valores, usando la misma lógica de identificar cuáles son más afines al discurso dominante y el alternativo. Además, como paso, g) se identificaron indicadores con *pretensiones de decir la verdad*, usando expresiones como “como muchos de ustedes saben”, “incluso”, “las personas que deben conducir”, “una cosa muy significativa y/o importante”.

La experiencia lograda en el pilotaje permitió hacer ajustes y mejoras en las categorías utilizadas para el análisis, tomando en cuenta que fueran pertinentes al contexto.

⁶⁵ a) Case of female ethnic minority entrepreneurs, b) Case of global entrepreneurship congress, Sección “Critical Entrepreneurship Discourse” desarrollada por Prof.Dr Karen Verduyn en “ Summer School- Doing Research with Discourse Analysis: A Discourse Perspective on Making Sense of Social Change. VU University Amsterdam in alliance with Lancaster University. 6 to 17 July 2015, Amsterdam, Holland”

Procedimientos o recursos de investigación con estudios de casos

Los casos de estudio considerados en la presente investigación, son principalmente *cualitativos*, pero también cuentan con un componente *cuantitativo* (a nivel descriptivo), nutridos por información primaria y secundaria. Se trabajó en los niveles mega, macro, meso y micro del análisis lingüístico (articulando los conceptos y marcas enunciativas de cada nivel), así como a nivel de contextualización (intertextualidad). Este paso llega a una interpretación general de los resultados individuales de análisis y toma en cuenta el contexto social, histórico y político de los datos discursivos analizados y que integran la contextualización (ver capítulo No.3).

No obstante que al corpus del discurso en general se le aplicó un análisis de contenido, específicamente en el *nivel meso* se abordó: a) el caso de estudio del modelo educativo de la UNAH que fue utilizado en el pilotaje (paso 'Análisis cualitativo piloto') aplicándole además un análisis crítico, en base a categorías derivadas de modelos analíticos de política sociales del aprendizaje y educación de adultos, propuestos por Licinio Lima y Paula Guimaraes⁶⁶, dichos modelos fueron; i) el modelo democrático emancipador, ii) el modelo emancipador y control del estado, y iii) el modelo de gestión de recursos humanos (véase Lima & Guimaraes, 2011); b) Siempre en el *nivel meso*, se consideró para el análisis como caso, el diseño curricular y la carrera en "Control de Calidad del Café", implementando talleres y grupos focales con funcionarios y docentes vinculados en la coordinación de la carrera, en paralelo se aplicaron entrevistas semi-estructuradas. Los instrumentos aplicados se desarrollaron en coherencia a los constructos que fueron identificados con mayor nivel de saturación en el campo de estudio de los 'aprendizajes previos' (vease capítulo No.1). c) en el *nivel micro* se tomaron como caso de estudio, potenciales candidatos para un reconocimiento de experiencias y aprendizajes previos, dichos candidatos pertenecen a grupos diversos pero directamente relacionados al rubro de la cadena de valor del Café, algunos con mucha experiencia y aprendizajes informales, pero con niveles básicos de educación primaria (formal), otros con experiencia y aprendizajes informales y no formales, también un grupo con experiencia y aprendizajes informales, no formales y formales. A todos los grupos se aplicaron entrevistas individuales semi-estructuradas, talleres y grupos focales. Dichos instrumentos aplicados fueron coherentes a los constructos utilizados en los demás niveles y casos de estudio. Las codificaciones y recuperación de segmentos de cada caso, pasaron a formar parte de los diferentes sub-corpus que integran el corpus general del discurso.

⁶⁶ 2nd International Winter School 2015: Comparative Studies in Adult Education and Lifelong Learning, in Würzburg Universität, Germany.

Para lograr coherencia en la interpretación del análisis del corpus en general y los respectivos sub-corpus-, el capítulo de contextualización incorporo similares mecanismos y/o elementos discursivos a todos los niveles (multiniveles). A *nivel mega* y *macro* toma en cuenta conceptos y constructos discursivos vinculantes, se identificaron iniciativas de programas y proyectos, por ejemplo las iniciativas Alfa promovida por la Unión Europea entre universidades Latinoamericanas y Europeas, especialmente las que la UNAH forma parte. En el *nivel macro, meso y micro* se tomaron en cuenta aspectos histórico institucionales de la UNAH, así como también mecanismos y/o elementos de políticas relacionadas a la educación y 'aprendizaje previo'; la ley fundamental de educación vigente en Honduras, la ley y política de educación no formal, entre otros documentos vinculantes y pertinentes.

Se tomó la decisión de seleccionar y analizar, en base al criterio que al menos el 10% de todos los segmentos que fueron recuperados, de cada uno de los sub-corpus (en base al paso 'Preparación y selección de datos para los análisis específicos'). Sin embargo, en el caso de los segmentos relacionados a constructos codificados con mayor número de frecuencias (por ejemplo; inclusión-exclusión, pedagogía, poder, conocimiento,) se analizó un mayor porcentaje de segmentos, para lograr un mayor nivel de saturación y de entendimiento asociado a los objetivos y preguntas de investigación.

Para el análisis narrativo se consideraron 3 entrevistas, y fueron seleccionadas en base al principio de máximos contraste⁶⁷, dichas entrevistas contrastan al ser aplicadas en tres niveles de concreción del modelo educativo, en el *nivel macro* (extremo superior en términos jerárquicos) se aplicó a una entrevista de un funcionario del más alto nivel, en una de las unidades académicas (dirección de educación superior) involucrada en la toma de decisiones de todo el sub-sistema de educación superior, luego en el *nivel meso* (posición intermedia) se aplicó a entrevista de una funcionaria, integra el personal de la dirección de docencia, ejecutora de las políticas del modelo educativo y desarrollo curricular, luego a *nivel micro*, el análisis narrativo, se aplicó a un candidato a REAP que cuenta con experiencia y aprendizaje en los diferentes espacios de aprendizaje; informal, no formal y formal.

Formulación minuciosa de una crítica que busca revelar problemática en las estrategias discursivas

Un primer análisis crítico al modelo educativo de la UNAH, fue el basado en modelos analíticos de política sociales (descrito en el paso anterior), dicho análisis permitió identificar en la dimensión teórica que tipo de modelo de educación y aprendizaje de adultos es privilegiado, el cual fue contrastado con los sub-corpus de la dimensión empírica. La triangulación de ambas dimensiones permitió identificar en términos

⁶⁷ Propuesto por Gassler y Straun ver Discovery Ground Theory 1967

generales, las diferencias entre lo que se predica versus lo que se practica en la gestión universitaria.

Luego, mediante la identificación y análisis de *riesgos y peligros* en cada segmento recuperado y sometido a deconstrucción (tomando en cuenta suposiciones, creencias, principios, valores, privilegios, dicotomías, opuestos, lados oscuros y ocultos) en todos los sub-corpus del discurso, se buscó revelar problemas específicos de comunicación discursiva, los cuales podrían deberse a déficits o ineficiencias de comunicación, por ejemplo barreras lingüísticas relacionadas a mecanismos y/o elementos como ser definiciones conceptuales, marcas enunciativas, leyes, normativas, etcétera. La crítica se enfocó en aquellos riesgos y *peligros* que opacan, son contradictorios y probablemente buscan manipular o sesgar mediante el poder, el lenguaje y estructuras sociales, además la crítica lleva implícita un compromiso con la emancipación cognitiva, política, así como mejorar la comunicación. Además considerando los *riesgos y peligros* tanto del discurso dominante como alternativo, en términos de conducir a generar iniquidad, exclusión y/o desigualdad, o que probablemente podrían orientar a una inclusión parcial sesgada, no necesariamente integralmente) optima en la educación superior, para hacer este último análisis fue clave el marco de análisis con categorías integradoras sobre modelos, enfoques y perspectivas de campos de estudio vinculando la educación y desarrollo, el aprendizaje a lo largo de toda la vida y el REAP (véase capítulo No.2).

Utilización social y aplicación de los resultados de los análisis

Como mencionado en otros párrafos y secciones, los impactos en generación de desigualdades y su respectiva agudización ha sido la constante en las prácticas (tradicionales) de la gestión universitaria en todo su proceso histórico, desde la creación hasta los momentos actuales en la UNAH, presentándose una mayor agudización en las últimas dos 2 décadas, en parte por la demanda exponencial de la sociedad en términos relativos y absolutos. Cada año son cantidades significativas las personas que egresan del sub-sistema de educación secundaria, convirtiéndose en nuevos aspirantes a ser admitidos en el sub-sistema de educación superior. No obstante, los porcentajes de exclusión en lugar de reducirse son cada vez mayores, afectando especialmente a los grupos más vulnerables de la sociedad (por ejemplo los egresados principalmente del sector público, zonas rurales, personas con capacidades especiales, grupos étnicos, etcétera), y las medidas y mecanismos excluyentes de igual forma son cada día más evidentes (nuevas normativa académica y administrativa; ejemplo examen de admisión con exigencias de mayores puntajes, incremento de porcentajes de aprobación de asignaturas, y de permanencia, entre otros). Con lo antes

expresado, y según los diversos estudios realizados por varios entes⁶⁸, ha quedado en evidencia la débil capacidad instalada de los liderazgos en todo el sistema de educación, para abordar de manera sistemática la problemática de desarticulación y de agudización de la exclusión y desigualdad.

El proceso de análisis crítico de contenido y deconstrucción-de la presente investigación- permitió identificar diferentes mecanismos y/o elementos que probablemente pueden contribuir, orientarse y/o conducir a diferentes grados de inclusión desde parciales a óptimas, así como también a exclusiones totales y/o intermedias. Los resultados obtenidos podrían ser utilizados para la reflexión (de malas y buenas prácticas) y aplicación en la definición de nuevas iniciativas que contribuyan a construir políticas, que deriven en programas y proyectos orientados y conducidos a una inclusión integral óptima tanto de la UNAH, del Sub-sistema de educación superior, así como en el marco de todo el sistema de educación hondureño. La difusión de los resultados mediante las publicaciones y diversidad de acciones académicas que puedan derivarse y contribuir al debate con múltiples audiencias y actores claves, jugará un rol determinante en la temática y el contexto de Honduras.

4.3.4. Métodos con enfoques mixtos (cuantitativo y cualitativo)

Las dimensiones *cuantitativa* y *cualitativa* forman parte de las tres fases del diseño y proceso de la investigación, con diferentes énfasis. En la *primera fase* (ver figura No.4) el análisis de contenido integra ambos enfoques cuanti-cualitativos, se hace una descripción de la codificación cualitativa, según las categorías de fundamentación teórica y estructurales utilizadas en información de datos secundarios, importante hacer notar que en esta fase no se trabajaron datos primarios.

En la *segunda fase* (ver figura 4), también se trabajaron ambos enfoques y se utilizaron datos primarios. La dimensión cuantitativa es de tipo descriptivo, ya que busca especificar y describir los datos que fueron codificados, en base a la exploración e información recolectada utilizando los instrumentos cualitativos (entrevistas en profundidad semi-estructuradas, talleres y grupos focales).

En la *tercera fase* también se trabajó con ambos enfoques y se utilizaron para el análisis los sub-corpus construidos en base a información de tipo primario y secundario. La dimensión cuantitativa al igual que las fases anteriores sería de tipo descriptivo, en base a la deconstrucción, con categorías cualitativas.

⁶⁸ Observatorio de la educación inclusiva

Tipo de muestreo

En las tres fases, en ambos enfoques de investigación y tipos de datos es considerado el muestreo intencional; con criterios según los propósitos, objetivos y preguntas del proyecto de investigación doctoral, así personas claves en cada uno de los niveles de concreción del modelo educativo⁶⁹. Las decisiones de tomaron en cuenta aspectos de; personas, contexto, el marco y/o periodo del tiempo, los artefactos necesarios y, las fuentes y tipos de datos⁷⁰.

En el caso de las *personas* y los *grupos* que participaron en la parte empírica, se seleccionaron las personas más apropiadas para responder a las preguntas de investigación planteadas. Los *contextos* más importantes para la investigación, tomando en cuenta los niveles de concreción del modelo educativo, los *periodos de tiempo* requeridos o necesarios para implementar, así como los posibles *artefactos* que al investigador le interesan.

Identificación y forma de recolección de información

El colectivo es el mismo para ambos enfoques, y las muestras son vinculantes (integración de enfoques en el análisis); en la *primera fase* para el campo de los 'aprendizajes previos' en el contexto internacional, se consideraron tres fuentes de información; a) sitios web oficiales de instituciones claves; b) bases de datos (documentos en general) y bibliotecas vinculadas a la investigación científica y; c) revistas científicas con y sin revisión por pares. El universo total de documentos fue de (n= 3,428). También se identificó (extra) un cuerpo de documentos de (n=22) tesis doctorales desarrolladas en el contexto de Honduras, vinculadas al paradigma y/o campo de estudio que privilegia el modelo educativo de la UNAH, el denominado 'desarrollo humano sostenible' (para detalles ver el capítulo No.1). Además se identificó un colectivo de documentos claves (n=14) sobre enfoques, perspectivas y modelos relacionados a 'aprendizajes a lo largo de toda la vida' y, 'educación y desarrollo'⁷¹.

Para la muestra intencional de esta *primera fase*, se seleccionaron n=31 documentos (capítulos, tesis, artículos, etcétera) para el campo de los 'aprendizajes previos'. En relación a la muestra de tesis doctorales se seleccionaron 6, las cuales abordaron desde

⁶⁹ Para mayores detalles ver Comité Técnico de Apoyo al Desarrollo Curricular, (2009: 80) y en tesis doctoral; Arias (2014: 203-204); Liderazgo Universitario hacia una gestión del desarrollo humano sostenible con excelencia; el caso de la UNAH. Recuperado de https://issuu.com/doctoradoccssgd/docs/liderazgo_universitario_hacia_una_g 21.07.2016

⁷⁰ Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2009: 175) Traducción propia. Louis Cohen, Lawrence Manion & Keith Morrison (2009) 'Research Methods in Education', Sixth edition, Routledge Taylor & Francis Group, London and New York.

⁷¹ Estos documentos fueron los insumos utilizados para desarrollar y construir el capítulo No.2.

varias disciplinas y varios campos de estudio el paradigma del 'desarrollo humano sostenible', también se tomó en cuenta una tesis doctoral (de la Universidad de Iowa) en liderazgo universitario, la cual considero información empírica del área Centroamericana (incluyendo la UNAH), dicha investigación privilegia en la educación superior una perspectiva como un bien comercial (modelo de negocio universitario). La muestra sobre enfoques, perspectivas y modelos relacionados a 'aprendizajes a lo largo de toda la vida' y, 'educación y desarrollo' se seleccionaron n=8 documentos.

En *la segunda fase* se identificaron los actores claves en los tres niveles de concreción del modelo educativo⁷², con criterios según los propósitos de la investigación, dichos actores fueron funcionarios, docentes, estudiantes, y candidatos potenciales con experiencia y capacidades (en el rubro de Café), en el caso de los funcionarios (del nivel macro y meso); que formaran parte de unidades académicas vinculadas a la toma de decisiones (por ejemplo, la dirección de educación superior, dirección de docencia, coordinadores de la carrera seleccionada como caso de estudio (control de calidad del Café). En caso de los docentes y estudiantes (del nivel micro), los vinculados a la carrera antes mencionada, así como del departamento de pedagogía. Los candidatos potenciales para reconocimiento de experiencias y capacidades en el rubro del café, fueron personas del ámbito no formal e informal. El total de participaciones en el nivel *macro* (n=30), en el *meso* (n=81), en el *micro* (n= 303), para un gran total de participaciones (n=414).

En la muestra de la *segunda fase*, se recolectó y transcribió información primaria; en el caso de las *entrevistas* a profundidad semi-estructuradas a nivel *macro* se aplicaron (n=7), a nivel *meso*=11, a nivel *micro*=26. En cuanto a los *talleres* y número de participantes, en el nivel *macro* n=2 talleres con 14 participantes; en el nivel *meso* n=2 talleres con 28 participantes; en el nivel *micro* (n=4) con 135 participantes. Los *grupos focales* en el nivel *macro* se desarrollaron (n=2) con 9 participantes; luego en el nivel *meso* se dieron (n=4) con una asistencia de 42 personas; en el nivel *micro* fueron (n=4) con 142 participaciones.

En la *tercera fase*, se identificó y tomó en cuenta los sub-corpus construidos en la *primera y segunda fase* del diseño. Del análisis codificado (recuperación de segmentos) de los documentos, se construyó el primer grupo de sub-corpus con información secundaria; (a) sub-corpus de constructos; b) sub-corpus de categorías integradoras; c) sub-corpus de contextualización y; d) sub-corpus del modelo educativo. Cabe

⁷² Para mayores detalles sobre los actores de los niveles de concreción del modelo educativo de la UNAH, verlos descritos y claramente identificados en tesis Doctoral; Arias (2014: 203-204). Liderazgo Universitario hacia una gestión del desarrollo humano sostenible con excelencia; el caso de la UNAH. Recuperado de https://issuu.com/doctoradocccsgd/docs/liderazgo_universitario_hacia_una_g 13.07.2016

mencionar que dicho análisis conto con una dimensión cuantitativa a nivel descriptivo, y una dimensión cualitativa en base a las categorías ya mencionadas en los párrafos anteriores.

La muestra de la tercera fase, se tomó para el análisis discursivo de todos los sub-corpus (sub-muestras), como criterios, a) al menos el 10% de los segmentos recuperados en la codificación de las fases anteriores; b) en el caso de los constructos con mayor número de frecuencias y/o saturación, se analizó un mayor % de segmentos, en el caso de los sub-corpus de información primaria/empírica (reconocimiento, inclusión-exclusión-acceso, conocimiento, aprendizaje, experiencia, poder, pedagogía, competencias) hasta un 100% para lograr mayor representatividad y/o saturación (Cap. No.5), y para el análisis narrativo e interpretativo a mayor profundidad, se seleccionaron tres (3) entrevistas⁷³, una de cada nivel de concreción del modelo educativo, un *contraste vertical*, en el nivel *macro* entrevista aplicada a funcionario del más alto nivel en la toma de decisiones (Dirección de Educación Superior), en el nivel *meso* funcionaria de la unidad académica (Dirección de Docencia), en el nivel *micro* estudiantes⁷⁴ y candidatos a reconocimiento de experiencias y aprendizajes previos, los cuales permiten complementar un *contraste horizontal*.

Descripción de los instrumentos

El tratamiento metodológico tiene una intensidad de acercamiento mixto., cuantitativo y cualitativo (triangulado) al objeto de estudio, lograr por un lado explicar (a nivel descriptivo) y por otro comprender las dimensiones complejas en un momento y espacio determinado, considerando este enfoque, se seleccionaron los instrumentos que permitieran coherencia con los objetivos del estudio. Los instrumentos utilizados para recolectar la información, fueron cualitativos (integrando el enfoque cuantitativo en el análisis). En el caso de la información *primaria*, se utilizaron instrumentos cualitativos; entrevistas a profundidad, talleres y desarrollo de grupos focales. En el caso de la información *secundaria*, buscando una síntesis cualitativa, se hizo uso del instrumento informático Citavi (software) para documentos relevantes explorar diversas bases de datos, así como acezando directamente a fuentes de información relevantes al tema, propósitos y preguntas de investigación. Importante de resaltar que no obstante los instrumentos privilegiaron lo cualitativo, el análisis fue cuantitativo, buscando sinergia, complementariedad e integración.

⁷³ En base al principio de máximo contraste en teoría fundamentada “the principle of maximum contrast in grounded theory”, para mas detalles ver (Glaser and Strauss 1967), the title of the book ‘Discovery of Grounded Theory’ (1967).

⁷⁴ En el capítulo No.5 se explica en más detalle, como se aplicó el principio de contraste máximo en las entrevistas que se seleccionaron para el análisis, así como las características de los entrevistados.

Descripción de procedimientos

De forma gráfica se puede observar el proceso y procedimiento global de la estrategia para implementar la investigación en tres fases (ver Figura 4), es importante hacer mención que el procedimiento fue constructivista y no obedeció necesariamente a una linealidad, es decir que se fue estructurando a medida se fue ejecutando el plan acción del proyecto de investigación (calendarización). No obstante, se partió de un esquema general que se fue complementando en función de las necesidades y realidad encontrada en el terreno. Por supuesto que el contar con experiencia (alrededor de 11 años) y conocer la idiosincrasia de la institución apoyo a tener un panorama relativo al ex –ante.

La *primera fase* con las respectivas preguntas orientadoras para el análisis de contenido fue clave para hacer ajustes y rediseñar la investigación en función de las demandas del campo de estudio (aprendizajes previos), así como también en ajustar a la realidad lo que sería posible de ejecutar y de definir claramente las limitantes o delimitar los objetivos del estudio. Según Holsti, (1968) la naturaleza del discurso es posible ser investigada a través del *análisis del contenido*, mediante un procedimiento se analizan los materiales de la comunicación humana, a través de código lingüístico escrito, oral, gestual, etc. Sin importar el número de personas involucradas en la comunicación. Se puede analizar en detalle y a profundidad el contenido de cualquier comunicación, además se podrían utilizar cualquier instrumento de compendio por ejemplo, libros, entrevistas, cartas, agendas, anuncios, encuestas, radio, etc.

En la *primera fase* se utilizaron tres fuentes de información⁷⁵; a) sitios web oficiales de instituciones claves; b) bases de datos (documentos en general) y bibliotecas vinculadas a la temática de la investigación y; c) revistas científicas con y sin revisión por pares. Luego en base las categorías estructurales y de fundamentación teórica se definieron los códigos o sistema de códigos en el software Maxqda (www.maxqda.com), para luego seleccionar y/o recuperar los segmentos dentro de los documentos identificados, y simultáneamente hacer los análisis de contenido documentales.

En la *segunda fase*, se conceptualizaron y elaboraron los instrumentos cualitativos; a) entrevistas en profundidad semi-estructuradas; b) talleres participativos y; c) grupos focales. Luego se procedió a explorar y validar los instrumentos, en los tres niveles de concreción del modelo educativo, en el nivel macro y meso con unidades académicas vinculadas con la temática, en toma de decisiones y acompañamiento de procesos, y

⁷⁵ Para mayores detalles ver el capítulo No.1 que desarrolla y expone en detalles la revisión de literatura.

coordinación de la carrera seleccionada como caso de estudio, en el nivel micro docentes y estudiantes vinculados directamente con la carrera objeto de estudio.⁷⁶

Sobre la entrevista en profundidad, la entrevista de investigación se realiza entre dos personas similar a una conversación, una de ella juega el rol de entrevistador y la otra de entrevistado, el primero la dirige y registra con el propósito de favorecer el apareamiento del entrevistado, sobre un tema previamente definido un discurso argumentado y continuo. Mediante estructuras de lenguaje y una interacción entre el entrevistador y entrevistado se crea el carácter narrativo de la conversación (Alonso, 1998).

Sobre los talleres con tomadores de decisiones del nivel macro y meso, fueron conceptualizados en función de identificar los elementos que dan respuesta a las preguntas de investigación, con componentes cognitivos, afectivos, y psico-motor, se logró una interacción participativa.

Sobre los grupos focales; De acuerdo a Krueger (1991) el grupo focal se define como un diseño cuidadoso de una discusión, de la cual se obtienen percepciones acerca de un área o tema de interés común entre los miembros que integran el grupo. Esta tradición de grupos focales ha pretendido conocer la visión de la realidad social de las personas desde su percepción compartida sobre un asunto determinado.

Dependerá mucho del clima de confianza que se genere y las diferencias interpersonales, para se vuelva fácil o resulte difícil para la dinámica de auto-exposición de los participantes. Una de las características que se busca o que deben tener los grupos es que tengan temas o información cualitativa en común y que se pueda desarrollar una discusión enfocada mediante la participación de los miembros. Además se debe buscar un balance en el número de personas, es decir, no tan grande para lograr por un lado una participación de todos y no tan pequeño para lograr diversidad en las percepciones.

Son varias las ventajas de los grupos focales en relación a otros instrumentos; se logran análisis y discusiones situando a los participantes en situaciones reales, existe flexibilidad de analizar y conversar sobre asuntos no necesariamente anticipados, se puede lograr mediante saturación buenos niveles de validez aparente, fáciles de aplicar y entender, se logran resultados relativamente rápidos y situaciones con buenos niveles de argumentación y contra argumentación entre los participantes. Las y los participantes provenían o forman parte de comisiones de desarrollo curricular de 17 carreras (por ejemplo; carreras de Pedagogía, Lenguas extranjeras, Control de calidad

⁷⁶ Carrera 'Tecnólogo Universitario en Control de Calidad del Café'.

del café, Terapia funcional, etcetera), 4 direcciones y unidades académicas claves (Dirección de Docencia, Dirección de vinculación, dirección de investigación científica).

En el caso de la *tercera fase* se utilizaron segmentos recuperados (codificados), basados en las categorías con fundamentación teórica, de los sub-corpus obtenidos en las fases anteriores, y se utilizó como instrumento de análisis el enfoque de discurso histórico (8 pasos), además integrando (7) sub-pasos adicionales de deconstrucción del discurso. Dichos sub-pasos se utilizaron como categorías analíticas, las cuales se tradujeron en códigos y/o sistema de códigos en el software Maxqda (www.maxqda.com).

4.3.5. Análisis de los datos

Sobre el *análisis los datos*, se dio con una lógica deductiva e inductiva (abducción), es decir que a partir de categorías estructurales y de fundamentación teórica se identificaron las teorías, métodos e instrumentos más desarrollados en los campos del *'aprendizaje previo'* y del *'desarrollo humano sostenible'*. En el caso del *'aprendizaje previo'* se identificaron las categorías, conceptos y constructos más saturados y/o más utilizados por los investigadores. En el caso del *'desarrollo humano sostenible'*, además del análisis de contenidos con categorías estructurales, se realizó un análisis de madurez del proceso de investigación empírica y de teoría fundamentada en el contexto de Honduras (ver capítulo No.1). En el caso del cuerpo de documentos sobre enfoques, perspectivas y modelos se desarrolló un análisis sistemático para construir categorías integradoras (ver capítulo No.3). Además se analizaron documentos pertinentes, codificándose y estructurándose en base a los mecanismos y/o elementos del discurso a todos los niveles de concreción del modelo educativo (macro, meso y micro) y adicionando el *nivel mega*⁷⁷ como un aspecto necesario y fundamental para la contextualización supranacional y difusión de políticas, y agendas internacionales. También se codificó el modelo educativo de la UNAH (unidad de análisis) en base a categorías; i) derivadas de modelos críticos para análisis institucional de *'aprendizaje a lo largo toda la vida'*⁷⁸; ii) categorías en base a los constructos más saturados del campo de los *'aprendizajes previos'*, para lograr coherencia en la triangulación e interpretación sistemática del corpus general del discurso.

⁷⁷ En el nivel *mega* se consideraron mecanismos y/o elementos; conceptuales, agendas, estrategias, iniciativas, financiamientos, conferencias y eventos, declaraciones, reportes, informes, entre otros; a nivel *macro* y *meso* en el contexto de honduras; aspectos demográficos, económicos, de pobreza, compromisos en materia de educación de adultos, la educación superior, conceptos, políticas, leyes, reglamentos, estrategias, conferencias, etcétera; a nivel *micro*; conceptos, políticas, leyes, reglamentos, normativa, estrategias, iniciativas, informes, debates, etcétera.

⁷⁸ Estos modelos críticos de análisis institucional, forman parte de las categorías integradoras descritas en el capítulo No.2.

4.3.6. Rigor y validez⁷⁹

En esta sección se busca dar respuesta a lo siguiente: ¿Se han abordado cuestiones de rigor y validez? Como todo proyecto de investigación difícilmente se logra un nivel de perfección (100% de validez), es decir que las limitaciones estarán siempre implícitas y explícitas, no obstante, de ir logrando mayores niveles, a medida los campos del conocimiento, paradigmas y los investigadores adquieren madurez incremental, y las limitantes que se presentan en una investigación, deben ser identificadas, y a la vez planteadas como futuros estudios con fines de lograr dicha maduración. Existe una diversidad de tipos de validez⁸⁰ y fiabilidad (confiabilidad), que difícilmente podría ser abordada por una sola investigación. En el caso particular de la presente investigación se cumple con varios tipos, suscribiendo con mayor énfasis a las vinculadas con el enfoque *cuantitativo*, con un nivel de complementariedad, más limitado desde lo *cuantitativo*.

Existen una interdependencia en el rigor, los tipos de validez (interna y externa), y fiabilidad (confiabilidad)⁸¹, y estos abordados utilizando diferentes instrumentos para la recolección de datos. Estos términos han sido suscritos y mayormente utilizados en el tipo de investigación cuantitativa. No obstante, Cohen, L., et al (2009: 133) proponen que ambos términos pueden ser aplicados tanto en investigación *cuantitativa*, como en *cuantitativa*.

La definición de validez⁸², *“la versión anterior de validez [...] un instrumento en particular media lo que pretende medir, más recientemente validez ha tomado muchas formas. Por ejemplo, en la validez de los datos cualitativos podrían abordarse a través de la honestidad, la profundidad, la riqueza y el alcance de los datos obtenidos, los participantes se enfocan, en extender la triangulación y el desinterés o la objetividad*

⁷⁹ Louis Cohen, Lawrence Manion and Keith Morrison, 2007 “Research Methods in Education” Routledge.

⁸⁰“ validez de contenido; criterio relacionado; constructo; interna; externa; concurrente; aparente; del jurado; predictiva, consecuencial; sistemática; catalítica; ecológica; cultural; descriptiva; interpretativa; teórica; evaluativa

⁸¹ “It is suggested that reliability is a necessary but insufficient condition for validity in research; reliability is a necessary precondition of validity, and validity may be a sufficient but not necessary condition for reliability.” “Se sugiere que la fiabilidad es una condición necesaria pero no suficiente para la validez de la investigación; fiabilidad es un requisito necesario para la validez y la validez puede ser una condición necesaria pero no suficiente para la fiabilidad” Cohen et al (2009, traducción propia). Esto también nos puede ayudar a entender la interdependencia entre los enfoques cuantitativos y cualitativos, para los procesos de madurez de campos de estudio, paradigmas, fenómenos, etc.

⁸² “earlier version of validity were based on the view that it was essentially a demonstration that a particular instrument in fact measure what it purports to measure, more recently validity has taken many forms. For example, in qualitative data validity might be addressed through the honesty, depth, richness and scope of the data achieved, the participants approached, the extent of triangulation and the disinterestedness or objectivity of the researcher” (Winter 2000, cit. en ibid.: 133).

del investigador” Cohen, L., et al (2009: 133, traducción propia) para ver diferencias entre tipos de investigación ver Tabla. 33.

En todo el proceso de investigación de manera transversal se enfatizan los criterios y medidas de calidad con rigurosidad, validez, y fiabilidad (confianza). Así como se puede notar la secuencia clara y la aplicación en ambos métodos, identificándose la complementariedad de ambos enfoques cuantitativos y cualitativos. Pero además se describen limitaciones de un método asociado con la presencia de otro método. Es importante mencionar algunos puntos que ayudan a definir la validez, los cuales son mencionados por algunos autores citados por Cohen, L., et al (2009: 134, traducción propia); a) si no se hiciera el esfuerzo por cumplir con ciertos tipos de validez (por ejemplo; generalización, replicabilidad, y control), el investigador tendrá que localizar la validez de las discusiones dentro del paradigma de investigación al que se está utilizando, en el caso del presente estudio se privilegia el *cualitativo* es decir los principios relacionados al mismo. b) en el caso del investigador cualitativo, se debe tener la precaución de no trabajar dentro de la agenda positivista, según los argumentos de Maxwell, (1992, cit. en *ibíd.*) es decir no se debe buscar aspectos concurrentes, predictivos, convergentes, criterios relacionados. Haciendo eco de Mishler (1992) sugiere que en investigación cualitativa el ‘entendimiento’ es un término más adecuado que ‘validez’.

A continuación, se identifica en cada fase del proceso, los tipos de *validez* argumentados por Maxwell (1992) que ayudan a explorar su noción de ‘entendimiento’.

Se dio una *validez descriptiva*⁸³, en tres fases del proceso. En el caso de la *primera fase* sobre los documentos que se les aplicó el análisis de contenido, los datos (info 2ra) no fueron distorsionados, se hizo en base a la exactitud de los datos encontrados en relación a cada categoría que se codificó en los respectivos segmentos identificados y recuperados, respectivamente en la construcción de los sub-corpus. La limitante en esta fase fue más en términos de números de documentos seleccionados para formar parte de la muestra, por restricciones de tiempo difícilmente se puede analizar todo el universo de documentos. Lo mismo ocurrió en la *segunda fase*, en este caso fue con datos primarios, de forma fiel se recolectaron y transcribieron dichos datos, pasando luego también sin ninguna distorsión a la codificación y construcción de los respectivos sub-corpus. La limitante en esta etapa fue menor que la primera etapa, ya que todos

⁸³ *Validez descriptiva* (la exactitud de los datos [...], no fueron realizados o compuestos, de manera selectiva o distorsionada): en este validez respecto subsume fiabilidad (confianza); Es similar a (1995) la noción de Blumenfeld Jones de la verdad en la investigación - lo que realmente ocurrió (objetividad de los hechos)

datos recolectados fueron analizados, quizás no fue incluido el 100% de los actores involucrados, pero si se lograron niveles de saturación.

En cuanto a *validez interpretativa*⁸⁴, se dio también en las tres fases del proceso, pero con mayor intensidad en la *segunda fase*, probablemente una habilidad que contribuyo a la *validez interna* de la investigación, fue la experiencia acumulada del investigador por más de 16 años (como observador participante) en el contexto de la UNAH⁸⁵, la educación superior y de Honduras en general '*para captar el significado, interpretaciones, términos, intenciones de las situaciones y eventos*' que se dieron durante la aplicación de los instrumentos de recolección de información primaria (entrevistas, talleres y grupos focales).

Se asume que, con los resultados del proceso de las tres fases, sobre todo con el complemento de análisis y resultados logrados en el análisis del discurso de la *tercera fase*, se lograría incrementar la *validez interpretativa*, por el significado que tendrá para las personas que participaron y toda la comunidad (interna y externa) de la UNAH, es decir que queda pendiente la sociabilización de dichos resultados.

La *validez teórica*⁸⁶, la investigación cumple con validez teórica inductiva, deductiva, abductiva, interna y externa, además con la validez de constructo que es la que se logra con todos los participantes., en la *primera fase*; a) en la construcción teórica que se realizó, en base al estado de situación del campo de estudio de los '*aprendizajes previos*', los constructos identificados en esta *primera fase*, para ver como se explica y entiende el fenómeno en otros contextos, más en base a teoría fundamentada, con la limitante (probablemente de validez interna) por ser de otros contextos, pero contribuyendo al debate del campo de estudio en términos generales (validez externa)

⁸⁴ *Validez interpretativa* (la capacidad de la investigación para captar el significado, interpretaciones, términos, intenciones de las situaciones y eventos, por ejemplo; lo que los datos tienen para los mismos participantes/sujetos, Blumenfeld Jones (1995) con la idea de la '*fidelidad*' - lo que significa para la persona investigada o grupo (subjetivamente significativa); la validez interpretativa no tiene contrapartida clara en metodologías experimentales / positivista.

⁸⁵ Antes y después del actual proceso de la IV reforma y transformación. no obstante del problema de *autenticidad ontológica* que se refiere LeCompte y Preissle (1993); Brock-Utne (1996:610), citado por Cohen, L., et al (2009 p 136) "The research should provide a fresh and more sophisticated understanding of a situation, e.g. making the familiar strange, a significant feature in reducing '*cultural blindness*' in a researcher, a problem which might be encountered in moving from being a participant to being an observer". El autor de la presente tesis logro un entendimiento más sofisticado (mayores capacidades-madurez) de la política de redes y del modelo educativo, como co-autor, dichos documentos son claves dando origen a la pregunta de investigación, además de reducir la denominada '*ceguera cultural*'.

⁸⁶ *Validez teórica* (la construcción teórica que hizo el investigador a la investigación, incluyendo los investigados): es el grado en que la investigación explica los fenómenos; A este respecto, es similar a la validez de constructo (discutido en siguientes sub-secciones); La validez de los constructos teóricos es la de todos los participantes.

y a la operacionalización deductiva de los conceptos y/o constructos que se incorporaron en los instrumentos de recolección de información primaria.

b) en el caso del campo de estudio vinculado, de enfoques y/o paradigma del desarrollo humano sostenible (validado y construido en el contexto de Honduras) y/o de capacidades y desarrollo humano (validado y construido en el contexto internacional comparado), se basa o fundamenta más en una teoría de justicia social, que parte de lo deductivo y luego se desarrolla basada en teoría fundamentada (inductivo). Con la validación en ambos niveles de contextualización, se logra dar una complementariedad y articulación en el análisis, de *validez interna* (contexto de Honduras) y *validez externa* (contexto internacional), para lo que podría denominarse *validez teórica abductiva*⁸⁷.

En la *segunda fase*, se incrementa la validez teórica a los constructos identificados en la fase anterior (lógica deductiva), así como también otros constructos emergentes (lógica inductiva) dados por los participantes en la dimensión empírica. Mediante la validación de los instrumentos y recolección de la información.

En la tercera fase, al realizar la deconstrucción de los constructos, se logra acentuar aún más la validez teórica con el análisis discursivo, especialmente lo relacionado con los mecanismos y/o elementos de conceptos y definiciones, complementándose con todo el enfoque sistemático de los demás mecanismos.

Sobre la *generalización*⁸⁸ en términos de validez, antes de diseñar y poner implementación el análisis de contenidos de los datos secundarios (bibliografía relevante) de la *primera fase*, se asumió que la teoría construida y generada en el campo de estudio y los vinculados, podría ser útil, como punto de partida, en entender otras situaciones similares, por ejemplo el caso de la UNAH, esto más ligado a la validez externa. Sin embargo en la segunda y tercera fase, tiene una mayor orientación una validez interna (generalización), en el sentido de generalizar entre los grupos, unidades y/o comunidades, dentro de la organización (UNAH), y no tanto a privilegiar los intrusos o desconocidos.

En cuanto a la *validez evaluativa*⁸⁹, también se dio en las tres fases del diseño, considerando datos de tipo secundario y primario. En el caso de la *primera fase*, tanto

⁸⁷ Por lograr integrar ambas lógicas; lo deductivo e inductivo.

⁸⁸ *Generalizando* (La opinión de que la teoría generada puede ser útil en la comprensión de otras situaciones similares): generalizar aquí se refiere a la generalización dentro de los grupos o comunidades específicas, situaciones o circunstancias válidas y, más allá, de comunidades, situaciones o circunstancias de intrusos, desconocidos específicos (validez externa); la validez interna tiene mayor significado aquí que la validez externa (Cohen, et al, 2009) (traducción propia).

⁸⁹ *validez evaluativa* (la aplicación de una evaluación, crítica de esa cosa que está siendo investigada, en lugar de un marco descriptivo, explicativo o interpretativo). Es evidente que esto resuena con

en los marcos descriptivo, explicativo e interpretativo que se explicó anteriormente vinculado a otras categorías de validez, se complementó también en las perspectivas teóricas con énfasis crítico, tal es el caso de la información secundaria en el análisis de contenido de la bibliografía, pero con un mayor de profundidad aplicado al documento de modelo educativo institucional de la UNAH, para cual se utiliza el modelos de análisis de política institucional para el aprendizaje y educación de adulto⁹⁰, contrastando tres perspectivas; i) el modelo democrático emancipador; ii) el modelo de modernización y control del estado; iii) el modelo de gestión de los recursos humanos, contribuyendo a la *validez catalítica*. Luego en la *segunda fase*, va implícito lo considerado en la primera al integrar los sub-corpus que son los insumos de la *siguiente fase*. En *tercera y/o última fase* se logra una convergencia de validez evaluativa, y un mayor nivel de profundidad, ya por un lado rescata la validez de las fases anteriores, y por otro lado con una perspectiva crítica teórico, metodológica y empírica, se desarrolla un análisis del discurso deconstruyendolo, y logrando contrastar la agenda del discurso dominante versus discurso alternativo, lo cual también permite incrementar la autenticidad en *validez catalítica*⁹¹ y en *rectitud*⁹², al ‘balancear la representación de múltiples realidades [...] y en la construcción de, una situación. En relación a la pregunta de investigación sobre clarificar el discurso, en cómo integrar el conocimiento informal y no formal, en el modelo educativo, es decir que mecanismos y/o elementos del discurso serian fundamentales, la *validez catalítica* es fundamental, la validez propuesta por (Sheuring, 1996)⁹³ da elementos a tener en cuenta en el discurso dominante por grupos poderosos de investigación, así como de la *centralidad ética*⁹⁴ de la validez catalítica, además de ser parte de uno de los

perspectivas crítico-teóricas, en las que la propia agenda de evaluación del investigador podría entrometerse.

⁹⁰ Propuesto por Licínio C.Lima y Paula Guimaraes (2011) ‘European Strategies in Lifelong Learning- a Critical Introduction’. En el caso del modelo emancipador, da elementos claves para considerar la *validez* argumentada por (Mishler 1990; Scheuring 1996), is no longer an ahistorical given, but contestable, suggesting that the definition of valid research reside in the academic communities of the powerful. Lather (1986) calls for research to be emancipatory and to empower those who are being researched, suggesting that catalytic validity akin to Freire’s (1970) notion of ‘concientization’, should empower participants to understand and transform their oppressed situation.

⁹¹ (vid.: Cohen, et al (2009:p 139) sobre *Validez catalítica* En esta validez está el asunto ético de no perpetuar la desigualdad, lo del discurso relacionado al constructo del poder para darle validez al conocimiento informal, justifica el paso del proceso de asuntos éticos

⁹² “Fairness: there should be a complete and balanced representation of the multiple realities in, and construction of, a situation.” LeCompte y Preissle (1993), cit. en Cohen, L., et al (2009 p 136).

⁹³ *Validez*, propuesta por (vid.:Scheurich 1996) cit. en Cohen, L., et al (2009 p 140), no es más que una máscara que en las políticas de hechos (informativas) y establecer límites a lo que se considera investigación aceptable por poderosos grupos de investigación; el discurso de la validez, en realidad, son discurso del poder definir el conocimiento de mérito y/o que vale la pena (traducción propia).

⁹⁴ (Burgess 1989) cit. en Cohen, L., et al (2009 p 140) ¿Cómo es defendible para sugerir que los investigadores deben tener tales intenciones ideológicas es, quizás, al punto discutible, aunque no

momentos fundamentales del proceso general de la presente investigación. al “negociar el acceso y conducir los aspectos éticos”, cuestionándose o interrogándose sus lealtades, responsabilidades y auto-interes, lo cual lleva a definir la posición del investigador en una categoría integradora que no conduzca a perpetuar las desigualdades, sino más bien que privilegie los mecanismos y/o elementos que conducen a una inclusión integral óptima, que entre otras cosas permita redistribuir la educación superior así como incrementar el acceso, reducir los índices históricos acumulados de desigualdad sistemática, sin atender la demanda de los diversos grupos de la sociedad, pero sobre todo los más vulnerables.

Sobre la *validez consecuencial*⁹⁵, en el caso particular de la presente investigación uno de los propósitos; es que se busca contribuir al proceso de creación de políticas públicas inclusivas, considerando que no obstante de las limitantes y necesidad de seguir investigando y madurando sobre la temática, da un complemento a la validez catalítica. Es decir que no debe, por un lado, ser utilizada para afectar (con intensiones destructivas, deslegitimar o de distorsión) los procesos constructivos del actual proceso de reforma y transformación de la UNAH. Y por otro lado no se debe exceder de los hallazgos sustentados, sin dejar de considerar dichas limitantes implícitas y explícitas. La retroalimentación y el debate ex-post (sobre los resultados) jugara un rol crucial en los procesos de maduración académica y enfoque de acción participativa en toma de decisiones institucionales a todos los niveles. Considerando que cuando los resultados entren en el dominio público, el investigador tendrá poco o ningún control sobre la forma en que dichos resultados sean utilizados.

para abordar esta área es perpetuar la desigualdad por omisión y negligencia. validez catalítica reafirma la importancia de la ética en el proceso de investigación, ya que requiere que los investigadores se interrogar sus lealtades, responsabilidades y auto-interés (definir una posición con base ética) (Traducción propia)

⁹⁵ “*Consequential validity*: partiality related to catalytic validity [...] which argues that the ways in which research data are used (the consequences of the research) are in keeping with the capability or intentions of the research, i.e. the consequences of the research do not exceed the capability of the research and the action-related consequences of the research are both legitimate and fulfilled. Clearly, once the research is in the public domain, the researcher has little or no control over the way in which it is used. However, and this is often a political matter, research should not be used, for example by exceeding the capability of the research data to make claims, by acting on the research in ways in which it was not intended to be used, for example by exceeding the capability of research data to make claims, by acting on the research in ways that the research does not support (e.g. by using the research for illegitimate epistemic support), by making illegitimate claims by using the research in unacceptable ways (e.g. by selection, distortion) and by not acting on the research in ways that were agreed, i.e. errors of omission and commission”. Cohen, L., et al (2009 p 140).

La *validez concurrente*⁹⁶ se logró mediante la relación de la recolección de información documental, en la primera fase, y la información obtenida por las entrevistas, además la observación lograda por la experiencia del investigador. Sumado a esto se logró mediante la *triangulación*⁹⁷, aumentarlos niveles de dicha validez, mediante el enfoque de multiples-metodos, además de las ventajas⁹⁸ que se logran con la triangulación al *contrastar*⁹⁹ diferentes datos, métodos e instrumentos, se logra también mayor confianza en el investigador. Tal como se dio al articular el proceso de las tres fases en el diseño de la investigación.

Los *tipos de triangulación* implementados, en base a lo propuesto por Denzin (1970) y complementado por otros autores, citado en Cohen, L., et al (2009: 142) que aplican a cada una de las fases del diseño de la investigación fueron; i) *triangulación en y/o del tiempo*¹⁰⁰; fue de confiabilidad sincrónica, ya que se buscó similitudes en los datos recolectados durante el mismo tiempo, en los datos primarios. No obstante también tienen elementos de confiabilidad diacrónica, al contrastar los datos secundarios (sub-corpus) del documento oficial, modelo educativo, y de la (sub-corpus) información del capítulo de contextualización¹⁰¹. Es decir que se tomó en cuenta los posibles efectos

⁹⁶ “*Concurrent validity* [...] to demonstrate this form of validity the data gathered from using one instrument must correlated highly with data gathered from using another instrument. [...] an important partner to concurrent validity, (...) is triangulation. Cohen, L., et al (2009 p 140)

⁹⁷ *Triangulation* may be defined as the use of two or more methods of data collection in the study of some aspect of human behavior, the use of multiple methods, or the multi-method approach as it is sometimes called, (...) triangular techniques in the social sciences attempt to map out, or explain more fully, the richness and complexity of human behavior by studying it from more than one standpoint and, in so doing, by making use of both quantitative and qualitative data. *Triangulation* is a powerful way of demonstrating *concurrent validity*, particularly in qualitative research” (Campbell and Fiske 1959, cited in Cohen, L., et al (2009 p 140)

⁹⁸ “Advantages of the multi-method approach in social research; a) [...] the more the methods *contrast* with each other, the greater the researcher’s confidence. [...] considerably reduces the chances of any consistent findings being attributable to similarities of method (Lind 1976, cited in Cohen, L., et al (2009 p 141). b) [...] a second advantage: [...] the use of triangular techniques, it is argued, will help to overcome the problem of ‘method-boundedness’, as it has been termed; indeed Gorard and Taylor (2004) demonstrate the value of combining qualitative and quantitative methods. In its use of multiple methods, triangulation may utilize either normative or interpretative techniques; or it may draw on methods from both these approaches and use them in combination.” Cohen, L., et al (2009: 141-142)

⁹⁹ En el caso de los datos primarios se contrastan las 3 entrevistas seleccionadas para la narrativa, entre niveles y estos con los cuantitativo y cualitativo general de las 44 entrevistas, y además con la información secundaria de los diferentes sub-corpus analizados, con contrastes de métodos de análisis y de instrumentos.

¹⁰⁰ *Time triangulation*: this type attempts to take into consideration the factors of change and process by utilizing cross-sectional and longitudinal designs. Kirk and Miller (1986) suggest that *diachronic reliability* seeks stability of observations over time, while *synchronic reliability* seeks similarity of data gathered in the same time.

¹⁰¹ En el Capítulo No.3 se incluyó como referente y como parte del sub-corpus, el análisis historiográfico de la UNAH, realizado por Mario Posas (2015), donde analiza en parte, los diferentes modelos educativos desde la creación de la UNAH, hasta el actual modelo educativo vigente.

de cambio social y del proceso. ii) *Triangulación en y/o del espacio*¹⁰² delimitándose el estudio a tomar como unidad de análisis la organización (UNAH), no obstante de representar el estado en materia de educación superior, es decir la entidad rectora del desarrollo del sub-sistema a nivel nacional. iii) *combinando niveles de triangulación*¹⁰³, se utilizaron los tres niveles de concreción (macro, meso y micro) que ya establece el modelo educativo de la UNAH, en los cuales están incluidos los tres principales niveles de las ciencias sociales; colectivo (organización), grupo, e individual. Además se incorporó el nivel *mega* (supranacional), por lo pertinente del tema de investigación, para lograr una imagen más amplia de los procesos de difusión de políticas internacionales (globales) y su influencia en las agendas nacionales y locales. iv) *triangulación teórica*¹⁰⁴, una primera triangulación se da en la *primera fase* se identificaron las categorías con fundamentación teórica de los campos de estudio vinculados, así como las perspectivas de modelos, enfoques y perspectivas. Además de dar una contribución al integrar categorías (triangulación) con diferentes perspectivas (para mayores detalles ver capítulo No.2). Luego los resultados obtenidos, se usan para la *segunda fase*, lo cual se podría considerar una validación de la construcción teoría triangulada, llevándola al nivel empírico. y en el caso de la *tercera fase*, por la naturaleza del análisis del discurso mediante su deconstrucción, se logró contrastar triangulando perspectivas teóricas dominantes y alternativas. v) *triangulación metodológica*¹⁰⁵ en las diferentes fases, se utilizaron tanto el mismo método (análisis de contenidos) en diferentes ocasiones; para analizar datos secundarios y primarios. Así como también diferentes métodos (cuantitativo y cualitativo) para los mismos datos.

Para futuros estudios con fines de lograr mayor triangulación y utilizar todas las tipologías propuestas por (Denzin (1970), cit. en Cohen, et al, 2009) será necesario

¹⁰² *Space triangulation*: this type attempts to overcome the parochialism of studies conducted in the same country or within the same subculture by making use of cross-cultural techniques.

¹⁰³ *Combined levels of triangulation*: this type uses more than one level of analysis from the three principles levels used in the social sciences, namely, the individual level, the interactive level (groups), and the level of collectivities (organizational, cultural or societal). [...] those who are critical of present-day research argue that some of it uses the wrong level of analysis, individual when it should be societal, for instance, or limits itself to one level only when a more meaningful picture would emerge by using more than one level. Smith (1975) extends this analysis and identifies seven possible levels: the aggregative or individual and six that are more global (group, organizational unit, institutional, ecological, cultural, and societal).

¹⁰⁴ *Triangulación teórica*: este tipo se basa en las teorías alternativas o que compiten con preferencia a la utilización de un único punto de vista [...] Cuando sea posible, los estudios que combinan varios niveles de análisis son preferibles. Los investigadores se toman a la tarea por su rígida adhesión a una teoría particular o la orientación teórica a la exclusión de las teorías que compiten. De hecho Smith (1975) recomienda el uso de la investigación para poner a prueba las teorías que compiten

¹⁰⁵ *Triangulación metodológica*: este tipo utiliza ya sea el mismo método en diferentes ocasiones, o diferentes métodos en el mismo objeto de estudio.

realizar *triangulación entre investigadores*, quizás en un marco de grupos de investigación, en el mejor de los casos interdisciplinarios.

No obstante de asumir, que probablemente incrementar la *validez* de la investigación mediante la *triangulación*, cuando se quiere una visión más holística y, con mayor lucidez acerca de un fenómeno complejo¹⁰⁶. También existen algunas críticas; algunos autores, Silverman (1985) sugieren que es una técnica positivista, lo cual se relaciona claramente cuando se refiere a la triangulación de los datos, asumiendo a que múltiples fuentes de información será superior a una única fuente (validez concurrente). También hay críticos¹⁰⁷ que sugieren que particularmente en datos cualitativos, cuando se tienen múltiples fuentes de datos, no se puede asegurar consistencia y replica. También críticas que contradicen lo que se asumió en el estudio para hacer una diversidad de triangulaciones, como lo que sostienen (Fielding & Fielding (1986). cit. en Cohen, et al, 2009) (traducción propia) *que la triangulación metodológica no necesariamente incrementa la validez, reduce el sesgo o brinde objetividad a la investigación*.

Sobre la fiabilidad/confiabilidad en la investigación cualitativa, que es la que más énfasis tiene el presente estudio, es un término que es impugnado por algunos autores y otros autores prefieren reemplazarlo por otros términos tales como; 'credibilidad', 'neutralidad', 'confirmabilidad', 'confianza', 'aplicabilidad', 'integridad', y 'transferibilidad' (Lincoln & Guba (1985), cit. en Idid 2009). Sin embargo (Denzin & Lincoln (1994), cit. en Idid 2009) sugieren que en investigación cualitativa la fiabilidad/confiabilidad puede ser abordada de varias maneras; i) *estabilidad de las observaciones*¹⁰⁸; ii) *formas paralelas*¹⁰⁹; iii) *fiabilidad entre calificadores*¹¹⁰.

Durante la investigación, asumiendo una noción ecléctica¹¹¹ en los instrumentos, perspectivas e interpretaciones como confiable y, el contar con categorías integradoras, y consistencia en las diversas categorías de análisis estructural, teóricas y de deconstrucción del discurso, así como un proceso de análisis con lógica abductiva

¹⁰⁶ Triangulation is useful when an established approach yields a limited and frequently distorted picture [...] triangulation can be a useful technique where a researcher is engaged in a case study, a particular example of complex phenomena (Adelman et al. 1980, cit. en Cohen, L., et al 2009 p 143)

¹⁰⁷ Patton (1980) cit. en Cohen, L., et al (2009: 144).

¹⁰⁸ Estabilidad de observaciones: si el investigador hubiera hecho las mismas observaciones e interpretaciones de lo que de ellos si hubieran sido observado en un momento diferente o en un lugar diferente.

¹⁰⁹ *formas paralelas*: si el investigador hubiera hecho las mismas observaciones de lo que se había visto si él o ella prestó atención a otros fenómenos durante la observación.

¹¹⁰ *fiabilidad entre los calificadores*: si otro observador con el mismo marco teórico y observando el mismo fenómeno lo habría interpretado de la misma manera.

¹¹¹ Sinónimo de ecléctico= moderado, conciliador, imparcial <http://www.sinonimos.com/> revisado 20.07.2016

(deductiva-inductiva), además con capítulos y sub-corpus contextualizados a varios niveles; permitiría, por un lado mantener una estabilidad en las observaciones e interpretaciones (*estabilidad de las observaciones*) y, por otro lado se hubieran hecho las mismas observaciones incluso poniendo atención a otros fenómenos (*formas paralelas*), en el caso de las interpretaciones por ser otro fenómeno requeriría de ajustes a ampliar la contextualización si se deseara incluir un fenómeno extra vinculado. No obstante si otro observador lo hubiese realizado con igual marco teórico y fenómeno, la interpretación habría sido la misma (*fiabilidad entre calificadores*).

Para futuros estudios, con el propósito de lograr mayor madurez, tanto del campo de estudio de los 'aprendizajes previos' como de los vinculados 'desarrollo humano sostenible' y 'capacidades y desarrollo humano' se requerirá con diferentes énfasis, conforme a las necesidades pertinentes, explorar y desarrollar *más tipos de validez*¹¹² y profundizar las que ya fueron usadas en el presente estudio, tanto de lo cualitativo, como de lo cuantitativo. En el caso del 'aprendizaje previo' y del 'desarrollo humano sostenible' (contexto de Honduras-comunidad epistémica) según los análisis de contenido, demanda más del enfoque cuantitativo, pero también en lo cualitativo. Un ejemplo importante de mencionar hacer énfasis en estudios futuros es la *validez catalítica*, la cual es clave para emancipar el conocimiento, se va requerir profundizar más en el nivel micro (candidatos REAP y docentes) sobre el conocimiento informal y no formal, así como las capacidades de los mediadores (docentes), utilizando otros instrumentos (historias de vida y/o portafolios). Aclarando que en el caso de estudios futuros que privilegien lo cuantitativo, no es o no debería de ser, con el fin de privilegiar lo positivista a expensas de poner en duda o minimizar lo interpretativo y crítico, pero si con fines de lograr mayor complementariedad, espacios de discusión, debate en diversos escenarios y públicos de comunicación académica (conferencias, congresos, revistas científicas, etcétera), profesionales y tomadores de decisiones. Es decir no verlo como una debilidad, sino más bien como un reto que a la vez contribuiría a la madurez y ampliación de capacidades de investigación del autor de la presente investigación.

4.3.7. Integración

En este apartado, se daría respuesta a: ¿Qué tipo de integración se ha dicho y es oportuno para el diseño? y además se describiría; ¿dónde se ha producido la integración?, la forma en que se ha producido y ¿quién ha participado en ella?, y para lograr una mayor coherencia interna y claridad en el entendimiento, se vinculan las diferentes preguntas de investigación con todas las lógicas (deductiva, inductiva y

¹¹² Por ejemplo; validez cultural, etcetera en varios aspectos; en los instrumentos, perspectivas e interpretaciones.

abductiva) con el sistema de notación para investigaciones con métodos mixtos desarrollado por Roslyn Cameron.

PG: ¿Cómo integrar el aprendizaje previo¹¹³, principalmente el aprendizaje informal y no formal, en el modelo educativo de la UNAH, para conducir a inclusión integral óptima con justicia social redistributiva?

Para el abordaje de dicha pregunta general, se dan dos momentos de análisis complementarios, desagregándose en dos sub-preguntas:

a) En el análisis crítico de contenidos:

¿Cuáles han sido los constructos más utilizados a nivel teórico, metodológico y empírico en el campo del ‘reconocimiento de aprendizajes previos’ (formales, no formales e informales)?

b) En el análisis crítico del discurso

¿Cómo se podrían aplicar los mecanismos y/o elementos del entramado discursivo del ‘aprendizaje a lo largo de toda la vida’, para lograr una inclusión integral óptima del ‘aprendizaje previo’ en el modelo educativo de la UNAH?

Preguntas con lógica deductiva, inductiva y abductiva.	Datos (¿Quién ha participado? y ¿Cómo ha ocurrido?)	Capítulo vinculado
Análisis crítico de contenidos	Fase 1: Documentos del campo de estudio de ‘aprendizajes previos’, ‘enfoques, modelos y perspectivas’, ‘aprendizaje a lo largo de toda la vida’ a nivel internacional, ‘desarrollo humano sostenible’, ‘modelo educativo UNAH’ contexto de Honduras (cuan-CUAL). Diversas fuentes de información.	Cap.#1 Cap.#2
	Fase 2: Entrevistas, talleres y grupos focales con funcionarios, empleados académicos y administrativos, estudiantes y expertos externos de la UNAH (cuan-CUAL)	Cap. #3 Cap. #5
Análisis crítico del discurso	Fase 3: Sub-corpus contruidos (en fases anteriores) de <i>información secundaria</i> ; a) conceptos y constructos; b) enfoques, perspectivas y modelos vinculados; c) contextualización; d) modelo	Cap. #4 Cap. #5

¹¹³ Los ‘aprendizajes previos’ se utilizan de manera intercambiable en diferentes contextos; en Sur-África se denominan ‘Reconocimiento de los aprendizajes previos’ (RPL, por sus siglas en Ingles), en Estados Unidos de América, Evaluación de aprendizajes previos (PLA, por sus siglas en Ingles).

educativo. De *información primaria*; e) entrevistas; f) grupos focales; g) talleres.

Desagregando las sub-preguntas a mayor nivel de detalle:

PG a) ¿Cuáles han sido los constructos más utilizados a nivel teórico, metodológico y empírico en el campo de los 'aprendizajes previos' (formales, no formales e informales)?

Preguntas con lógica deductiva	Datos (¿Quién ha participado? y ¿Cómo ha ocurrido?)	Cap. #
a) ¿Cuál es la fundamentación teórica o teorías (conceptos/constructos) dominantes y emergentes?	Fase 1 (info 2ra): Documentos del campo de estudio de 'aprendizajes previos', Diversas fuentes de información (cuantitativa).	Cap.# 1
b) ¿Cuáles son las perspectivas de modelos de aprendizaje previo más utilizados?	Ídem	Cap.# 1
c) ¿Qué metodologías de investigación son las más y menos desarrolladas?	Ídem	Cap.# 1
d) ¿Cuál es el nivel de desarrollo de los indicadores de calidad del campo de estudio?	Ídem	Cap.# 1
e) ¿Qué categorías de análisis han sido las más y menos utilizadas en el campo de estudio?	Ídem	Cap.# 1
f) ¿Cuál es el nivel de madurez en general del análisis de contenido de la literatura revisada sobre los aprendizajes previos (y del DHD y HDCA)?	Ídem	Cap.# 1
g) ¿Qué aspectos presentan mayores brechas de conocimiento y/o requieren de mayor estudio en el campo de los aprendizajes previos?	Ídem	Cap.# 1
h) ¿Qué revistas científicas cuentan con el mayor factor de impacto en el campo de los aprendizajes?	Ídem	Cap.# 1
i) ¿Cuál es el nivel de maduración del campo de estudio de los aprendizajes previos y los vinculados (DHS, HDCA), en base a las categorías de fundamentación teórica y estructurales?	Ídem	Cap.# 1
j) ¿Qué hipótesis se podrían derivar del análisis de contenido de la información	Ídem	Cap.# 1

secundaria sobre 'aprendizaje previo' en contextos internacionales?

Para identificar enfoques, modelos y perspectivas sobre educación, aprendizaje a lo largo de toda la vida y 'aprendizaje previo' a todos los niveles, se aplicaron las siguientes preguntas:

Preguntas con ambas lógicas	Datos (¿Quién ha participado? y ¿Cómo ha ocurrido?)	Cap que da respuesta
k) ¿Qué tipo de modelos, enfoques, y perspectivas, se identifica en la revisión de literatura, vinculando la educación, aprendizaje a lo largo de toda la vida y aprendizaje previo, en todos los niveles de concreción del modelo educativo (multiniveles)?	Fase 1: Documentos de 'enfoques, modelos y perspectivas', (cuando CUAL). Diversas fuentes de información.	Cap. #2
l) ¿Qué categorías integradoras, conducen o no hacia una inclusión integral óptima y, logran articular los diferentes niveles de concreción y vincular la educación, 'aprendizaje a lo largo de la vida', y aprendizaje previo?	Fase 1: Documentos de 'enfoques, modelos y perspectivas', (cuando CUAL). Diversas fuentes de información. Fase 3: Sub-corpus contruidos (en fases anteriores) de <i>información secundaria</i> ; a) conceptos y constructos; b) enfoques, perspectivas y modelos vinculados; c) contextualización; d) modelo educativo. De <i>información primaria</i> ; e) entrevistas; f) grupos focales; g) talleres.	Cap. #2 insumo, #5 descripción de resultados y #6 síntesis conclusiva

Siempre aplicando *análisis crítico de contenidos y del discurso*, para analizar institucionalmente el 'aprendizaje a lo largo de toda la vida' implícito en el modelo educativo de la UNAH se aplicaron las siguientes preguntas a nivel teórico.

Preguntas con ambas lógicas	Datos (¿Quién ha participado? y ¿Cómo ha ocurrido?)	Cap que da respue sta
m) ¿Qué tipo de modelo critico de `aprendizaje a lo largo de toda la vida` se logra identificar con mayor saturación en el modelo educativo de la UNAH (nivel meso) (contrastando lo teórico y empírico)?	Fase 1: Documentos del campo de `aprendizaje a lo largo de toda la vida` a nivel internacional, `modelo educativo UNAH` contexto de Honduras (cuan-CUAL). Diversas fuentes de información. Fase 2: Entrevistas, talleres y grupos focales con funcionarios, empleados académicos y administrativos, estudiantes y expertos externos de la UNAH (cuan-CUAL).	Cap.#5 y #6
n) ¿El modelo educativo de la UNAH conducente o no hacia una inclusión optima? En base a la deconstrucción del discurso ? Análisis del discurso	Fase 3: Sub-corpus construidos (en fases anteriores) de <i>información secundaria</i> ; a) conceptos y constructos; b) enfoques, perspectivas y modelos vinculados; c) contextualización; d) modelo educativo. De <i>información primaria</i> ; e) entrevistas; f) grupos focales; g) talleres.	Cap.#5 y #6

Para contextualizar e identificar los elementos y/o mecanismos a todos los niveles (multiniveles) del `aprendizaje previo`, vinculados al discurso del aprendizaje a lo largo de toda la vida, la economía y la sociedad del conocimiento, conducentes o no hacia una inclusión social óptima, se plantearon las siguientes preguntas (triangulación):

Preguntas con ambas lógicas	Datos (¿Quién ha participado? y ¿Cómo ha ocurrido?)	Cap que da respue sta
o) ¿Cuáles son los mecanismos y/o elementos discursivos del `aprendizaje a lo largo de toda la vida`, `aprendizaje previos`, la economía y sociedad del	Fase 1: Documentos del campo de estudio de `aprendizajes previos`, `enfoques, modelos y perspectivas`, `aprendizaje a lo largo de toda la	

conocimiento, contextualizados en el nivel mega, macro, meso y micro conducentes o no hacia una inclusión social optima?	vida` a nivel internacional, `desarrollo humano sostenible`, `modelo educativo UNAH` contexto de Honduras (cuan-CUAL). Diversas fuentes de información.	Cap # 3 insumo, o, Cap#5 (descri be resulat dos) y #6 (síntesi s conclu yente)
	Fase 3: Sub-corpus construidos (en fases anteriores) de <i>información secundaria</i> ; a) conceptos y constructos; b) enfoques, perspectivas y modelos vinculados; c) contextualización; d) modelo educativo.	

Continuando con el análisis crítico de contenidos en algunas preguntas, y de contenido y discurso en otras, luego de revisar la literatura, se aplicaron las siguientes preguntas a nivel teórico y empírico, correspondiente a información 1ra y 2ra vinculada al modelo educativo de la UNAH.

Preguntas con ambas lógicas	Datos (¿Quién ha participado? y ¿Cómo ha ocurrido?)	Cap. #
p) ¿Cuáles son las categorías (conceptos/constructos) con mayor nivel de saturación (frecuencias) en el modelo educativo de la UNAH (a nivel teórico) y empírico (entrevistas y grupos focales)? conducentes a una inclusión optima? eliminar esta parte en otros apartados tambien	Fase 1 (info 2ra): Documento `modelo educativo UNAH` contexto de Honduras (cuan-CUAL). Fase 2 (info 1ra): Entrevistas, talleres y grupos focales con funcionarios, empleados académicos y administrativos, estudiantes y expertos externos de la UNAH (cuan-CUAL).	Cap. #1,2,3 Cap.#5 proces o- resulat ados, triangul acion y discusi on; y 6
q) ¿Qué aspectos (sobre el modelo educativo) son similares, diferenciados y complementarios entre el nivel teórico y el empírico, conducentes a una inclusión optima?	Fase 1 (info 2ra): Documento `modelo educativo UNAH` contexto de Honduras (cuan-CUAL). Fase 2 (info 1ra): Entrevistas, talleres y grupos focales con funcionarios, empleados académicos y administrativos,	

estudiantes y expertos externos de la UNAH (cuan-CUAL). Ídem

Fase 3: Sub-corpus construidos (en fases anteriores) de *información secundaria*; d) modelo educativo. De *información primaria*; e) entrevistas; f) grupos focales; g) talleres.

r) ¿Qué hallazgos (sobre el modelo educativo) se pueden dar únicamente con un enfoque mixto o múltiple (cuanti-cualitativo) (análisis de contenidos y del discurso)?	Ídem	Ídem
s) ¿Qué hallazgos (sobre el modelo educativo) se pueden dar únicamente con un enfoque cuantitativo (análisis de contenidos y del discurso)?	Ídem	Ídem
t) ¿Qué hallazgos (sobre el modelo educativo) se pueden dar únicamente con un enfoque cualitativo (análisis de contenidos y del discurso)?	Ídem	Ídem
u) ¿Que validez y confianza se logró y que se requiere hacer en futuros estudios?	Ídem	Ídem
v) ¿Cuáles son las implicancias de los hallazgos del estudio para políticas públicas conducentes a una inclusión integral (social, económica, política, cultural, ambiental, etc) óptima?	Ídem	Ídem

Sobre la aplicabilidad, entendimiento y/o percepción de los conceptos/ constructos vinculados a los 'aprendizajes previos' en el contexto de la UNAH, se formularon las siguientes preguntas (análisis crítico de contenido y del discurso).

Preguntas con ambas lógicas	Datos (¿Quién ha participado? y ¿Cómo ha ocurrido?)	Cap que da respuesta
w) ¿Tienen los conceptos de aprendizaje previo aplicabilidad en el contexto interno de la UNAH, en los niveles estructurales del modelo educativo? Si tuvieran aplicación, Que formas podrían tomar y si orientan y/o conducen a una inclusión integral optima?	<p>Fase 1: Documentos del campo de estudio de 'aprendizajes previos', 'enfoques, modelos y perspectivas', 'aprendizaje a lo largo de toda la vida` a nivel internacional, 'desarrollo humano sostenible', 'modelo educativo UNAH` contexto de Honduras (cuan-CUAL). Diversas fuentes de información.</p> <p>Fase 2: Entrevistas, talleres y grupos focales con funcionarios, empleados académicos y administrativos, estudiantes y expertos externos de la UNAH (cuan-CUAL).</p> <p>Fase 3: Sub-corpus contruidos (en fases anteriores) de <i>información secundaria</i>; a) conceptos y constructos; b) enfoques, perspectivas y modelos vinculados; c) contextualización; d) modelo educativo. De <i>información primaria</i>; e) entrevistas; f) grupos focales; g) talleres.</p>	Cap # 2, # 3 y # 5, y # 6
x) ¿Existen diferencias de percepción de los actores sobre el aprendizaje previo, según los niveles de concreción (mega, macro, meso y micro) del modelo educativo?	Fase 2: Entrevistas, talleres y grupos focales con funcionarios, empleados académicos y administrativos, estudiantes y expertos externos de la UNAH (cuan-CUAL)	Cap #5
y) ¿Qué aspectos relevantes y/o conclusiones se podrían extraer de los resultados empíricos exploratorios sobre 'aprendizaje previo` (REAP), conducentes a una	Ídem	Cap #5 y #6

inclusión social optima, vinculado a los niveles de concreción (mega, macro, meso y micro) del nuevo modelo educativo?

Para el análisis del discurso; como complemento al análisis crítico de contenido, se plantearon las siguientes preguntas:

Preguntas con ambas lógicas	Datos (¿Quién ha participado? y ¿Cómo ha ocurrido?)	Cap que da respuesta
z) ¿Cuáles son los sub-corpus (info primaria y secundaria) que deberían integrar el corpus general del entramado discursivo del 'aprendizaje a lo largo de toda la vida'?	<p>Fase 1: Documentos del campo de estudio de 'aprendizajes previos', 'enfoques, modelos y perspectivas', 'aprendizaje a lo largo de toda la vida' a nivel internacional, 'desarrollo humano sostenible', 'modelo educativo UNAH' contexto de Honduras (cuan-CUAL). Diversas fuentes de información.</p> <p>Fase 2: Entrevistas, talleres y grupos focales con funcionarios, empleados académicos y administrativos, estudiantes y expertos externos de la UNAH (cuan-CUAL).</p> <p>Fase 3: Sub-corpus construidos (en fases anteriores) de <i>información secundaria</i>; a) conceptos y constructos; b) enfoques, perspectivas y modelos vinculados; c) contextualización; d) modelo educativo. De <i>información</i></p>	<p>Cap#1 (insumos), #2, #3, #4, #5 (descripcion de resultados) y #6 (síntesis conclusiva)</p>

primaria; e) entrevistas; f) grupos focales; g) talleres.

<p>aa) ¿Cuáles son los elementos y/o acciones de deconstrucción del discurso (suposiciones, creencias, principios, valores, opuestos, privilegios, peligros y riesgos), en cada uno de los sub-corpus que integran el corpus general del entramado discursivo (aprendizaje a lo largo de toda la vida), conducentes a una inclusión integral optima?</p>	<p>Fase 3: Sub-corpus construidos (en fases anteriores) de <i>información secundaria</i>; a) conceptos y constructos; b) enfoques, perspectivas y modelos vinculados; c) contextualización; d) modelo educativo. De <i>información primaria</i>; e) entrevistas; f) grupos focales; g) talleres.</p>	<p>Cap#5 (descripcion) y #6 (síntesis)</p>
<p>bb) ¿Qué aspectos relevantes se pueden identificar al realizar un análisis triangulado de todos los sub-corpus que integran la unidad del corpus del discurso, conducente a una inclusión social optima?</p>	<p>Ídem</p>	<p>Ídem</p>

Para contribuir a una política pública en la educación superior de Honduras, se planteó la siguiente pregunta;

Preguntas con ambas lógicas	Datos (¿Quién ha participado? y ¿Cómo ha ocurrido?)	Cap que da respuesta
<p>cc) ¿Cómo deberían estar definidos y estructurados los mecanismos y/o elementos del entramado discursivo de una política de `aprendizaje a lo largo de toda la vida` y `aprendizajes previos`, para conducirse y orientarse a una inclusión optima? (de aca me sale la tesis o las tesis.</p>	<p>Fase 3: Sub-corpus construidos (en fases anteriores) de <i>información secundaria</i>; a) conceptos y constructos; b) enfoques, perspectivas y modelos vinculados; c) contextualización; d) modelo educativo. De <i>información primaria</i>; e) entrevistas; f) grupos focales; g) talleres.</p>	<p>Cap#5 y #6</p>
<p>dd) ¿Cómo se podrían aplicar los mecanismos y/o elementos del entramado discursivo del</p>	<p>Idem</p>	

´aprendizaje a lo largo de toda la vida`, para lograr una inclusión integral optima del ´aprendizaje previo` en el modelo educativo de la UNAH? (más de estrategia del c.p, m.p y l.p)

Según las *categorías de diseños de investigación para métodos mixtos* propuesta por (Caracelli & Greene (1997: 23), cit. en Cameron, 2009), en el presente estudio se aplicaron los siguientes componentes e integración de diseños: *el componente denominando ´triangulación´*¹¹⁴ diferentes métodos son usados para valorar el mismo fenómeno hacia converger e incrementar la validez, los tipos de triangulación descritos en detalle en párrafos anteriores (tiempo, espacio, niveles, teórica y metodológica). También se dio el *componente ´complementario´*¹¹⁵ en el campo del ´aprendizaje previo` y los vinculados, el método dominante ha sido el cualitativo, y mediante el presente estudio se logró incorporar una lectura cuantitativa (descriptiva), permitiendo mejorar y aclarar el entendimiento del fenómeno en estudio. También se aplicó el concepto del *componente de expansión*¹¹⁶ se usaron diferentes métodos en diferentes paradigmas, y además se completó el análisis con una deconstrucción del discurso.

En relación al *diseño integrado* y/o integración de diseño, se dio el de *tipo espiral*¹¹⁷; durante la *primera y segunda fase*, se logró dar una iteración en diferentes momentos tanto con la información primaria como con la secundaria, y reiterando el uso asociado de ambos enfoques (cuanti y cualitativo). En el caso de la primera fase al considerar diversas perspectivas, enfoques y modelos se logró un enfoque pluralista de los paradigmas utilizados en los campos de estudio que se vinculan a la presente investigación. Luego en la *tercera fase* se logró de manera asociada, incorporar el análisis del discurso contrastando lo dominante con lo alternativo. Para la *tercera fase* también aplica el *tipo incrustado/ anidado*¹¹⁸ los insumos (sub-corpus) que se utilizan para el análisis se obtiene de un tipo de metodología (análisis de contenido) que luego

¹¹⁴ *“Triangulación* (como componente del diseño): Se utilizan diferentes métodos para evaluar el mismo fenómeno hacia la convergencia y el aumento de la validez”.

¹¹⁵ *Complementario*: Un tipo método dominante se ha mejorado o aclarado por los resultados de otro tipo de método”.

¹¹⁶ *“Expansión/Ampliación*: paradigmas de investigación se enmarcan en diferentes métodos, los cuales se utilizan para los componentes con consultas distintas. Los resultados se presentan de lado a lado”.

¹¹⁷ *“Iterativo*: dinámica y continua iteración (reiterar) con el tiempo entre las diferentes metodologías asociadas con diferentes paradigmas. diseño de tipo espiral”.

¹¹⁸ *“Incrustada / anidada*: una metodología se encuentra dentro de otra, enclavamiento de características de consulta en un marco de tensión creativa”.

se le incrusta el análisis del discurso y este a la vez se incrustan o anidan más categorías para el análisis (deconstrucción). También se dio el diseño de *tipo Holístico*¹¹⁹, en todas las fases del proceso se resalta la necesaria interdependencia de las diferentes metodologías para la comprensión compleja del fenómeno completamente, y el caso de la *tercera fase* para lograr mayor profundidad y comprensión en el análisis del fenómeno, se le dio énfasis a la posible interdependencia entre un análisis de contenido y del discurso. Finalmente, también se identifican elementos del *tipo transformativo*¹²⁰ ya que en la fase primera se mezclaron diferentes tradiciones y/o perspectivas, logrando incorporar múltiples intereses en el marco de análisis teórico, y luego en la tercera fase al deconstruir al discurso, se logra ver los mecanismos y/o elementos que privilegia tanto el discurso dominantes como el alternativo.

4.4. Resumen

El propósito de este capítulo fue describir y desarrollar el enfoque de métodos de investigación mixtos y dándole un valor agregado con análisis múltiples, dicho enfoque en coherencia a los objetivos y propósitos del presente estudio adaptándolo al caso de los 'aprendizajes previos' en el modelo educativo de la UNAH, en un marco de calidad con directrices específicas para este tipo de diseños de investigación (con énfasis en las primeras tres directrices), propuesto por O' Cathain, Murphy & Nicholl 2008, cit. en Cameron, et al (2013).

El estudio también describe el diseño de la investigación en un marco estratégico global de análisis, la justificación del uso del enfoque de métodos mixtos, los componentes de la recolección de datos, y para ambos enfoques de investigación (cuantitativo y cualitativo); el tipo de muestreo, la identificación y forma de recolección de información, así como la descripción de los instrumentos y el procedimiento utilizado.

Para lograr mayor claridad el diseño se describe desde una perspectiva secuencial en fases con los respectivos elementos que la integran, pero además desde las perspectivas de los métodos de investigación (cuantitativo y cualitativo), los cuales también integran dichas fases y sus respectivos elementos. Es decir que, al ver el proceso desde varias perspectivas, utilizando los mismos elementos, es con el propósito de mayor transparencia y entendimiento de lo metodológico.

¹¹⁹ "Holístico: poner de relieve la necesaria interdependencia de las diferentes metodologías para la comprensión de fenómenos complejos totalmente".

¹²⁰ *Transformative*: give primacy to the value-based and action-orientated dimensions of different inquiry traditions. Mix the value commitments of different traditions for better representation of multiple interests.

En resumen, el diseño metodológico de métodos mixtos y análisis múltiples, permite tener claridad en los instrumentos utilizados, pero también de los procedimientos que se dieron en diferentes perspectivas y métodos de investigación con más énfasis hasta la recolección de los datos, complementándose con los siguientes capítulos; (No.5) del marco analítico; en el cual se describe con mayor detalle la dimensión del análisis y validación de los datos, dando respuesta a varios tipos de preguntas; insumo, proceso, resultado/producto, algunas de síntesis concluyente y, con el capítulo No.6 se da respuesta principalmente a las preguntas de tipo 'síntesis concluyente'.

5. Marco y/o sistema de análisis validado a nivel empírico

5.1. Introducción

En este capítulo se complementa y desarrolla la validación del análisis de contenido y del discurso de datos secundarios (teoría fundamentada, documentos, etcétera) y primarios (entrevistas, talleres y grupos focales). Describiendo hallazgos, aspectos relevantes y, características distintivas, para lo cual se abordan de forma directa y dando respuesta a las siguientes preguntas (en base a los códigos de notación (ver en anexos Tablas 33 y 34): **p**) ¿Cuáles son las categorías (conceptos/constructos) con mayor nivel de saturación (frecuencias) en el modelo educativo de la UNAH, a nivel teórico y empírico, entrevistas y grupos focales, conducentes a una inclusión optima?; **q**) ¿Qué aspectos (sobre el modelo educativo) son similares, diferenciados y complementarios entre el nivel teórico y el empírico?; **r**) ¿Qué hallazgos (sobre el modelo educativo) se pueden dar únicamente con un enfoque mixto o múltiple (cuanti-cualitativo) (análisis de contenidos y del discurso)?; **s**) ¿Qué hallazgos (sobre el modelo educativo) se pueden dar únicamente con un enfoque cuantitativo (análisis de contenidos y del discurso)?; **t**) ¿Qué hallazgos (sobre el modelo educativo) se pueden dar únicamente con un enfoque cualitativo (análisis de contenidos y del discurso)?; **w**) ¿Tienen los conceptos de aprendizaje previo aplicabilidad en el contexto interno de la UNAH, en los niveles estructurales del modelo educativo? Si tuvieran aplicación, ¿Qué formas podrían tomar y si orientan y/o conducen a una inclusión social optima?; *Sub-corpus modelo educativo y empírico (entrevistas, talleres y grupos focales)*; **x**) ¿Existen diferencias de percepción de los actores sobre el aprendizaje previo, según los niveles de concreción (mega, macro, meso y micro) del modelo educativo?; *Sub-corpus empírico (entrevistas, talleres y grupos focales)*; **z**) ¿Cuáles son los sub-corpus que deberían integrar el corpus general del discurso del 'aprendizaje a lo largo de toda la vida' conducentes a una inclusión social optima?; **aa**) ¿Cuáles son los elementos y/o acciones de deconstrucción del discurso (suposiciones, creencias, principios, valores, opuestos, privilegios, peligros y riesgos), en cada uno de los sub-corpus que integran el corpus general del discurso (aprendizaje a lo largo de toda la vida), conducentes a una inclusión social optima?; todos los sub-corpus; **bb**) ¿Qué aspectos relevantes se pueden identificar al realizar un análisis triangulado de todos los sub-corpus que integran la unidad del corpus del discurso, conducente a una inclusión social optima? todos los sub-corpus

Marco y/o sistema de análisis –Categorías integradoras-

En esta sub-sección, se logra *contribuir* como insumo, proceso y resultado, para dar respuesta a la pregunta específica inciso: **o**) ¿Cuáles son los mecanismos y/o elementos discursivos (Conceptos/constructos, Agendas, Estrategias e, Iniciativas, Conferencias y eventos, Financiamiento y Fondos), contextualizados en multiniveles (mega, macro, meso y micro) conducentes o no hacia una inclusión social optima?

5.2. Analisis de contenidos cuanti-CUALITATIVO-Aspectos relevantes

Estos segmentos se recuperaron del capítulo No.2, mediante un análisis de contenidos cuanti-cualitativo codificando segmentos pertinentes. Dicho contenido considero todos los niveles (mega, macro, meso y, micro) y mecanismos y/o elementos discursivos (conceptos de políticas; financiamiento y fondos; conferencias y eventos; declaraciones y memorándum, acuerdos; reportes e informes; debates académicos y/o de todos los actores claves; compromisos, leyes, reglamentos y normativa; estrategias e iniciativas, entre otros). Los documentos que fueron analizados fueron construidos y fundamentados por comunidades de académicos y/o científicos. Además, están vinculados al andamiaje discursivo que se aborda en esta investigación (ver capítulo No.1).

La mayoría de segmentos recuperados (ver Tabla 1) tienen implicancias en todos los niveles (multiniveles) en 35,4%, sin embargo se dan énfasis mayores en el nivel micro 34,2%, seguido por el nivel meso 24,7%, luego el nivel macro 23,4% y finalmente el mega con un 17,7%. Los mecanismos y/o elementos con mayor frecuencia proviene de los conceptos/constructos representando el 69,5%, seguido por las agendas, estrategias e iniciativas con un 59,0%, luego el financiamiento y fondos con 14,3%, y finalmente las conferencias y eventos con un 3,8%. Cabe mencionar que en el caso de los conceptos destaca, que estos están implícitos en la mayoría de los segmentos recuperados, es decir que tiene un rol clave la definición y elementos que lo integran.

Tabla. 1. Segmentos recuperados de las categorías integradoras

Niveles de concreción					Mecanismos discursivos multiniveles			
Mega	Macro	Meso	Micro	Multinivel	Conceptos/constructos	Agendas, Estrategias e, Iniciativas	Conferencias y eventos	Financiamiento y Fondos
28	37	39	54	56				
17,7 %	23,4 %	24,7 %	34,2 %	35,4 %				
Segmentos recuperados en total= 105					73	62	4	15
					69,5 %	59,0 %	3,8 %	14,3 %

Fuente: Elaboración propia

5.2.1. Marco conceptual y principales constructos -discurso académico

En esta subsección se logra contribuir, para dar respuesta a la pregunta (de insumo específica inciso; e) ¿Qué categorías de análisis han sido las más y menos utilizadas en el campo de estudio? Y ¿Que autores y países han contribuido a su construcción y desarrollo?

Descripción cuanti-cualitativa

Mediante un análisis de contenidos cuanti-cualitativo codificación en base a categorías pertinentes. Se consideraron los resultados obtenidos del capítulo No.1 y se describe con más detalle el país de origen de los autores que han contribuido al campo de estudio y específicamente en el desarrollo y construcción de conceptos/constructos específicos. Importante mencionar que estos autores fueron el punto de partida de las primeras etapas y fases del desarrollo del presente estudio, no obstante se fueron incorporando en el tiempo, en un proceso iterativo y constructivista. Los aportes tanto de los mismos autores, como de otros que se fueron identificando y logrando el acceso respectivo a documentos vinculantes (libros, artículos, informes, reportes, etcétera).

Con base en la muestra de documentos seleccionada para el análisis de categorías del campo de estudio (ver en anexos Tabla 37¹²¹), se identifica a Per Andersson y Judy Harris, como los autores con mayor número de aportes en capítulos de libro, artículos y otros documentos vinculantes. Luego los demás autores contribuyeron a la muestra, con un relativo igual número de documentos.

En el capítulo No.2, sección 5.3.1 se describe los conceptos/constructos con su respectivo número de frecuencias, también en anexos la Tabla 40, el *conocimiento* representa el mayor número, seguido por *poder* y en tercera posición *pedagogía*. En cuanto a los autores que han trabajado mayor número de constructos, sobresale Judy Harris y Per Andersson, seguido por Mignone Breier y Christine Wihak, luego Helen Pokorny, Yael Shalem y Carola Staenberg, entre otros (ver en anexos Tabla 39)

En relación con los países que más contribuyeron, sobresale Reino Unido (UK, por sus siglas en Ingles), Luego Suecia, seguido por Sud-África, continuando Australia y Canadá, y finalmente Portugal, Escocia y Estados Unidos de Norte América (ver en anexos Tabla 38).

5.2.2. Contextualización-discurso mezclado/mixto

En esta sub-sección, se logra contribuir como insumo, proceso y resultado, para dar respuesta a la pregunta específica inciso; **o**) ¿Cuáles son los mecanismos y/o elementos discursivos del `aprendizaje a lo largo de toda la vida`, `aprendizajes previos`, la economía y sociedad del conocimiento, contextualizados en el nivel mega, macro, meso y micro conducentes o no hacia una inclusión social optima?, importante mencionar que esta pregunta es respondida en una síntesis concluyente, vinculando otras secciones, en el capítulo No.6.

¹²¹ Otros autores que formaron parte de la muestra seleccionada para el análisis de contenido, pero no contribuyeron con categorías no son mencionados en esta sección (para más detalles ver Capitulo No.1.

Descripción cuanti-cualitativa

Estos segmentos se recuperaron del capítulo No.3, mediante un análisis de contenidos cuanti-cualitativo codificando segmentos pertinentes. Dicho contenido considero todos los niveles (mega, macro, meso y, micro) los mecanismos y/o elementos discursivos (conceptos de políticas; financiamiento y fondos; conferencias y eventos; declaraciones y memorándum, acuerdos; reportes e informes; debates académicos y/o de todos los actores claves; compromisos, leyes, reglamentos y normativa; estrategias e iniciativas, entre otros). Los documentos que fueron analizados fueron construidos por expertos, con involucramiento tomadores de decisiones e instituciones/organizaciones nacionales e internacionales (información secundaria) y, además están vinculados al andamiaje discursivo que se aborda en esta investigación (ver capítulo No.1 y No.2).

La mayoría de *segmentos recuperados* (ver Tabla 2) son del nivel mega con un 39,1%, seguido por el nivel macro 23,9% y luego con igual número los niveles meso y micro, con un 18,5%. Los mecanismos y/o elementos con mayor frecuencia proviene de las conferencias y eventos (actores diversos e instituciones propulsoras) representando un 44,4%, seguido por las agendas, estrategias e iniciativas (también diversos actores) con un 38,1%, luego los conceptos (construido por expertos y académicos diversos) con un 11,1% y finalmente el financiamiento y fondos (principalmente organismos internacionales) un 6,3%. Cabe mencionar que, en el caso de los conceptos, no obstante se codificaron ocupando una tercera posición, estos están implícitos en la mayoría de los segmentos y juegan un papel clave.

Tabla. 2. Segmentos recuperados de la contextualización

Niveles de concreción				Mecanismos discursivos multiniveles			
Mega	Macro	Meso	Micro	Conceptos/ constructos	Agendas, Estrategias e, Iniciativas	Conferencias y eventos	Financiamiento y Fondos
33	0	0	0	7	24	28	4
2	15	10	10	11,1%	38,1%	44,4%	6,3%
1	7	7	7	Total segmentos codificados= 63			
36	22	17	17				
39,1 %	23,9 %	18,5 %	18,5 %				

Fuente: Elaboración propia

5.2.3. Modelo educativo de la UNAH (dimensión teórica) -discurso académico

Esta sección aborda y da respuesta a las preguntas que contribuyen (al capítulo No.6) con proceso y, resultado/producto (ver en anexos Tabla 33 y 34). La pregunta **m)** *¿Qué tipo de modelo analítico de política 'del aprendizaje y la educación de adultos' se logra*

identificar con mayor saturación en el modelo educativo de la UNAH?, pero además se contribuye a dar respuesta a la pregunta **s)** ¿Qué hallazgos sobre el modelo educativo (dimensión teórica), se pueden dar únicamente con un enfoque cuantitativo y con análisis múltiples (de contenidos y del discurso)?

Descripción cuanti-cualitativa

A continuación una descripción cuanti-cualitativa en dos momentos, aplicados al modelo educativo de la UNAH; el *1er momento* sobre, modelos de análisis de política de aprendizaje y la educación de adultos, el *2do momento*, sobre codificación/frecuencias de los conceptos/constructos del 'aprendizaje previo' identificados en el modelo educativo (teórico) de la UNAH.

El 1er momento: Según los resultados (ver en anexos Tabla 40 y Gráfico 8) de la codificación aplicada al documento oficial (teórico) del modelo educativo de la UNAH, el modelo de análisis de política con mayor nivel de saturación fue el denominado "*emancipador democrático*", seguido por el modelo '*gestión del recurso humano*' y luego el de '*modernización y control del estado*'.

Las categorías que más frecuencia obtuvieron o fueron más saturadas en el modelo educativo, son vinculadas al modelo *democrático emancipador*, de las 19 sub-categorías las cuatro con mayor número fueron; Construcción de una sociedad democrática y participativa, cambio político, económico y cultural, solidaridad, justicia social y bien común, formas participativas destinadas a decisiones colectivas, todas ellas son conducentes y orientadas a una inclusión social óptima. Cabe destacar que la única sub-categoría que no logró identificarse fue la vinculada a la 'Apreciación de la educación básica, educación popular, alfabetización básica, socio cultural, además la animación socio-educacional'.

Solamente dos (2) de diecinueve (19) sub-categorías vinculadas al modelo de *modernización y control del estado* (a) Control político y administrativo de la educación centralizado, b) Educación para la modernización y desarrollo económico del estado nación), el número de frecuencias contabilizado fue de solamente una para cada sub-categoría.

En relación al modelo de *gestión de recursos humanos*, se identificaron cuatro (4) de veintitrés (23) sub-categorías, las cuales fueron; a) Adopción del gerenciamiento (*gestión*), procesos para la inducción y gestión del recurso humano, b) Aprendizaje útil y educación para la empleabilidad, c) Re contextualización de métodos activos y participativos (por ejemplo; el trabajo colaborativo), d) Fomentar empleabilidad, competitividad, modernización económica a través de la educación y el entrenamiento, e) Promoción de capacidades de formación y responsabilidad individual. Presentando las primeras tres sub-categorías una frecuencia, cabe destacar

que la última subcategoría (Promoción de capacidades de formación y responsabilidad individual) se identificó tres frecuencias.

El *2do momento*: Según los resultados (ver en anexos la Tabla 43. y Gráfico 9) los cuales describen la codificación/frecuencias de los conceptos y constructos identificados en el modelo educativo (dimensión teórica) de la UNAH. En orden descendente; el constructo *‘pedagogía’* logra, con marcadas diferencias a los demás conceptos/constructos, el mayor número de frecuencias y/o saturación 129 (60,85%), Luego *‘Reconocimiento’* obtuvo 22 frecuencias, representando un 10,8%, seguido por *‘Aprendizaje’* con 15 frecuencias de segmentos codificados y/o recuperados, representando un 7%, a continuación el concepto/constructo *‘Conocimiento’* codificándose 12 frecuencias y/o segmentos los que representan un 5,6%, luego continúan con 6 frecuencias, representando un 2,83% los conceptos/constructos *‘Poder’*, *‘Competencias’*, *‘Comunicación’*, a continuación *‘Inclusión/acceso/exclusión’* con 5 frecuencias, representando 1,8%, y por último el concepto/constructo *‘Identidad’* con un segmento recuperado y con una representación del 0,47%.

5.2.4. Entrevistas, talleres y grupos focales (dimensión empírica) -discurso mixto

Esta sección aborda dos aspectos vinculantes a la dimensión empírica, **a)** por un lado, describe de manera general, el número de entrevistadas y entrevistados, según los niveles de concreción del modelo educativo, los tipos de aprendizaje, el sexo, la institución y/o giro a la cual se vincula cada entrevistada(o), las capacidades y/o cualificaciones (Ver Tablas 5.3, y en anexos las tablas 44 y 45); **b)** por otro lado, el análisis de contenido mediante la codificación (de conceptos y constructos del *‘aprendizaje previo’*) aplicada a la información primaria obtenida de las entrevistas, talleres y/o grupos focales (en el marco del modelo educativo de la UNAH), dando respuesta a la pregunta (de proceso); **p)** ¿Cuáles son las categorías (conceptos/constructos) con mayor nivel de saturación (frecuencias) en las entrevistas, talleres y grupos focales? (ver en anexos Tablas 46 y Grafico 20), además, se contribuye a dar respuesta a la pregunta; **q)** ¿Qué aspectos (sobre el modelo educativo) son similares, diferenciados y complementarios entre el nivel teórico y el empírico? (ver en anexos Tabla 47) comparación entre codificación del modelo educativo (teórico) UNAH versus las entrevistas, talleres y grupos focales (empírico).

Tabla 5.1: Descripción general de entrevistadas (os)

Entrevistas				
Niveles	Tipo de aprendizaje	Sexo		
		Mujeres	Hombres	
Macro	Formal	3	4	7
Meso	Formal, no formal	6	5	11
Micro	a) Informales-no formales	1	12	13
	b) Informales-no formales- Formales	6	7	13
	Total	16	28	44
		36%	64%	
Fuente: Elaboración propia				

Según los resultados (ver en anexos Tabla 46 y Grafico 10) en el marco del modelo educativo de la UNAH. En orden descendente; el constructo 'Reconocimiento' logra, con marcadas diferencias a los demás conceptos/constructos, el mayor número de frecuencias y/o saturación 324 (50,78%), Luego 'Inclusión/acceso/exclusión' obtuvo 109 frecuencias, representando un 17,08%, seguido por 'Conocimiento' con 67 frecuencias de segmentos codificados y/o recuperados, representando un 10,5%, a continuación el concepto/constructo 'Aprendizaje' codificándose 43 frecuencias y/o segmentos los que representan un 6,74%, luego continúa 'experiencia' con frecuencias, representando 6,58%, seguido por 'Poder' con 25 frecuencias de segmentos recuperados, representando 3,92%. Luego 'Pedagogía' con 20 frecuencias y un 3,13%. Finalmente, el concepto/constructo 'Competencias/cualificaciones' alcanzo 8 frecuencias, representando 1,25%. En el caso de los segmentos 'comunicación' e 'Identidad' no se identificaron segmentos directamente, no obstante durante el proceso de análisis de deconstrucción cualitativa y de discusión, si fue posible identificar elementos importantes para resaltar, los cuales se describen en otras secciones de este capítulo y del capítulo No.6.

En la dimensión teórica se identifica un mayor nivel de saturación en el constructo relacionado a aspectos *pedagógicos*, en cambio en la dimensión empírico este constructo ocupa la posición número siete (7) en orden de saturación.

Otro de los constructos con marcadas diferencias de saturación, es el referido a aspectos de '*inclusión/exclusión/acceso*' en la dimensión empírica presenta mayor número de frecuencias, ubicándose en la posición número dos, en cambio en lo teórico (documento del modelo educativo) se posiciona en el lugar número nueve.

El 'aprendizaje' y 'conocimiento' ocupa posiciones de saturación relativamente iguales tanto en la dimensión teórica como en la empírica, mientras el 'aprendizaje' ocupa una tercera posición en lo teórico, ocupa una cuarta posición en lo empírico.

5.3. Analisis crítico del discurso (sub-muestras)

5.3.1. Sub-corpus-marco y/o sistema de análisis - discurso académico

En esta sección se contribuye a dar respuesta a las preguntas inciso: **s)** ¿Qué hallazgos (de las categorías integradoras) se pueden dar únicamente con un enfoque cuantitativo (análisis de contenidos y del discurso)?; **aa)** ¿Cuáles son los elementos y/o acciones de deconstrucción del discurso (suposiciones, creencias, principios, valores, opuestos, privilegios, peligros y riesgos), en cada uno de los sub-corpus (marco y/o sistema de análisis-categorías integradoras) que integran el corpus general del discurso (aprendizaje a lo largo de toda la vida), conducentes a una inclusión social optima?; además **o)** ¿Cuáles son los mecanismos y/o elementos discursivos (Conceptos/constructos, Agendas, Estrategias e, Iniciativas, Conferencias y eventos, Financiamiento y Fondos), contextualizados en multiniveles (mega, macro, meso y micro) conducentes o no hacia una inclusión social optima?

La deconstrucción fue aplicada al sub-corpus derivado del contenido del capítulo No.2 y sección 2.1 del presente capítulo, en el cual se integran los enfoques, modelos y perspectivas que están vinculados al entramado discursivo que aborda el presente estudio doctoral. Los resultados obtenidos, contribuyen a la triangulación con la dimensión empírica, así como a lograr un mayor grado de saturación y validez en función de las preguntas de investigación. Importante mencionar que la construcción del contenido del capítulo No.2 no fue un proceso lineal, en esta sección no se encuentran todos los aspectos que fueron incluidos, ajustados y mejorados, sin embargo lo que se fue incorporando en el proceso se tomó en cuenta lo más relevante y pertinente en la sección de discusión (capítulo No.6), así como lo vinculante a las preguntas de investigación que se da respuesta directa o de contribución en esta sección.

En anexos la Tabla 48 muestra el total de segmentos deconstruidos fue de 105, la mayoría de los segmentos deconstruidos son del nivel micro con un 34,2%, seguido por el meso con un 24,7%, y luego el macro con un 23,4%, finalmente el nivel mega con un 17,7%. Específicamente las categorías integradoras con los mayores porcentajes (%) (En orden descendente) que fueron codificados y deconstruidos fueron; Material mercantilista con un 55%, seguido por inmaterial humanista con 29%, y luego las categorías con tendencia tanto a lo material, como a lo inmaterial fue de un 16%.

En anexos las Tablas 49 y 50, se describe de forma general las estadísticas de lo que fue deconstruido (dimensión cuantitativa), sobre los segmentos codificados, tanto del

discurso dominante, como del discurso alternativo. Tomando en cuenta los elementos y/o acciones de deconstrucción del discurso; suposiciones, creencias, principios, valores, opuestos, privilegios, peligros y riesgos. Además, uno de los propósitos fue confrontar las conceptualizaciones de las categorías integradoras internamente, es decir verificar que dichas definiciones no contienen elementos de diversos discursos (doble y/o mixtos), así como también vinculando con efectos y/o impactos en inclusión (parcial, óptima), acceso (de ciertos grupos, etcétera), exclusión (grupos vulnerables), desigualdad.

El *discurso dominante* (modelo educativo tradicional) concentra su saturación en las categorías con tendencia material mercantilista (TMm 40 frecuencias y Mm 27 frecuencias), al deconstruirse los elementos discursivos satura con un alto número de frecuencias los peligros y riesgos (38), así como en privilegios (38), luego llama la atención que dicha deconstrucción en función de confrontar las categorías integradoras considerando criterios (efectos e impactos), se identificaron elementos de doble discurso, ya que también considera aspectos con tendencia hacia lo inmaterial humanista (17 frecuencias). Sobre los segmentos de conceptos de categorías *inmaterial humanista* al contrastar con las categorías integradoras, no se identificó ninguna categoría vinculante al discurso dominante, es decir que la conceptualización de dicha categoría integradora tiene claridad en no privilegiar aspectos de exclusión, inacceso y/o desigualdad.

En cuanto al *discurso alternativo*, concentra la saturación de frecuencias en la categoría *inmaterial humanista* (29 frecuencias), al deconstruirse los elementos discursivos satura con un alto número de frecuencias los privilegios (44), así como en peligros y riesgos (34). Al confrontar las categorías integradoras, considerando criterios (efectos e impactos), se identificaron elementos de doble discurso en los conceptos de las categorías intermedias con ambas tendencias; 14 frecuencias para la Tendencia inmaterial humanista y 13 frecuencias para la material mercantilista. En el caso de los segmentos de conceptos de categorías *material mercantilista* al contrastar con las categorías integradoras, no se identificó ninguna categoría vinculante al discurso alternativo, es decir que la conceptualización de dicha categoría integradora probablemente tiende a generar, exclusión, inacceso y/o desigualdad. Es de hacer notar que en los segmentos de conceptos de categorías con tendencia intermedia al contrastar con las categorías integradoras, considerando criterios (efectos e impactos), se identificó y corroboró un doble discurso, con 17 frecuencias con tendencia *inmaterial humanista* y 13 frecuencias hacia lo *material mercantilista*.

La *dimensión cualitativa* de la deconstrucción de los segmentos de este subcorpus, tanto del discurso dominante, como del alternativo, se va describiendo dicha deconstrucción (para mayores detalles ver el Anexo 6) en base a los elementos

deconstructivos: **a)** Suposiciones (asunciones); **b)** Pretensiones de tener la verdad; **c)** Creencias / principios/ valores; **d)** lo privilegiado y preferido; **e)** Peligros y riesgos, se estructura internamente los multiniveles y los mecanismos y/o elementos discursivos (categorías integradoras de enfoques, modelos y perspectivas), se identifican en matrices los opuestos de los elementos deconstruidos y las características distintivas. Se contribuye a dar respuesta a la pregunta inciso **t)** ¿Qué hallazgos (de las categorías integradoras) se pueden dar únicamente con un enfoque cualitativo (análisis del discurso)?

5.3.2. Sub-corpus-marco conceptual y principales constructos-discurso académico

En esta sección se contribuye a dar respuesta a la pregunta **aa)** ¿Cuáles son los elementos y/o acciones de deconstrucción del discurso (suposiciones, creencias, principios, valores, opuestos, privilegios, peligros y riesgos), en cada uno de los sub-corpus (Sub-corpus marco conceptual) que integran el corpus general del discurso (aprendizaje a lo largo de toda la vida), conducentes a una inclusión social óptima?

La deconstrucción fue aplicada al contenido del capítulo No. 1 y lo vinculante del capítulo No.2 (conceptos/constructos). Los resultados obtenidos, contribuyen a la triangulación con la dimensión empírica, así como a lograr un mayor grado de saturación y validez en función de las preguntas de investigación. Importante mencionar que la construcción del contenido del capítulo No.1 no fue un proceso lineal, en esta sección no se encuentran todos los conceptos/constructos que fueron incluidos, se aplicó el análisis únicamente a; conocimiento, conocimiento/poder, pedagogía. Sin embargo, da una idea de las tendencias hacia que discurso es favorecido y/o privilegiado. Lo que se fue incorporando, ajustando y mejorando durante el proceso, se tomó en cuenta lo más relevante y pertinente en la sección de discusión de capítulo No.6 de los demás conceptos/constructos (aprendizaje, experiencias, comunicación, cualificación, inclusión), así como lo vinculante a las preguntas de investigación que se da respuesta directa o de contribución en esta sección.

En la Tabla 51 (ver anexos) se describe de forma general las estadísticas de lo que fue deconstruido (dimensión cuantitativa), sobre los segmentos codificados de conocimiento, conocimiento/poder, pedagogía, tanto del discurso dominante, como del discurso alternativo. Tomando en cuenta los elementos y/o acciones de deconstrucción del discurso; suposiciones, creencias, principios, valores, opuestos, privilegios, peligros y riesgos, así también conectando las categorías integradoras construidas en el capítulo No. 2 con el propósito de identificar las perspectivas que favorece; a) extremas (inmaterial-humana o material mercantilista); b) intermedias (tendencia a lo inmaterial-humanista y/o material-mercantilista); c) mixta (doble discurso).

También se logra contribuir a responder la pregunta: **r**) ¿Qué hallazgos (sobre el marco conceptual) se pueden dar únicamente con un enfoque mixto o múltiple (cuantitativo) (análisis de contenidos y del discurso)?

En general los segmentos de conceptos/constructos que fueron analizados, para ambos discursos, hay una tendencia a saturar los niveles micro, seguido por el meso, luego el macro y por último el mega. El *discurso dominante* privilegia la categoría intermedia con tendencia material/mercantilista y/o tradicional educativa, se identifican algunos segmentos extremos hacia lo material/mercantilista y presenta doble discurso, pero con un número bajo de frecuencias hacia la categoría extrema inmaterial/humanista.

El *discurso alternativo*, privilegia la categoría intermedia inmaterial-humanista, pero en todos los niveles se identificó un doble discurso más pronunciado que en el discurso dominante, y con menos frecuencias hacia la categoría extrema de inmaterial/mercantilista. En cuanto a los peligros y riesgos, se da un menor número de frecuencias y/o saturación que en el discurso dominante. Sin embargo, los supuestos, creencias, principios y valores, presentaron un mayor número de frecuencias.

La *dimensión cualitativa* de la deconstrucción de los segmentos de este Sub-corpus, tanto del discurso dominante, como del alternativo, se va describiendo dicha deconstrucción (para mayores detalles ver el anexo 6).

Características distintivas y/o aspectos relevantes del discurso dominante, en función de riesgos y peligros:

Conocimiento

El peligro del modo 1 y/o discurso vertical es que excluye a otro tipo de conocimientos, al privilegiar el conocimiento codificado, con el riesgo que genera exclusión y desigualdad. Por lo tanto, no conduce a una inclusión social óptima.

Poder

Según Guo, & Andersson (2006) para la equivalencia de contextos “el principal problema es la errónea percepción epistemológica de la diferencia y el conocimiento, así como los fundamentos ontológicos del positivismo y el universalismo liberal que domina las prácticas actuales de reconocimiento.”

Al excluir los denominados ‘indeseables’ no es una orientación de inclusión educativa óptima.

Según Pokorny (2006) “Si al reflexionar mediante la teoría de actor en red, se divide la experiencia y conocimiento y se desempodera los candidatos REAP y además se

remueve o quita la experiencia del contexto”, probablemente al excluir experiencia y conocimiento, existe el riesgo de no hacer una inclusión social óptima de los candidatos REAP

Pedagogía

Se podría dar un riesgo de exclusión cuando la pedagogía es muy rígida y tiende a sobre dicotomisar *‘las distinciones, aunque rígidos, no deben ser sobre dicotomizados. Hay evidencia de lo vertical en los conceptos horizontales y viceversa, así como los conceptos adicionales también las estructuras de conocimiento horizontales que se encuentran dentro de los discursos verticales`*

Características distintivas y/o aspectos relevantes del *discurso alternativo*, en función de riesgos y peligros:

Poder

“Peters (2006) identifica algunas paradojas”, por ejemplo; diferencias en los conocimientos previos y los definidos por la institución, ejemplos empíricos; los mismos candidatos REAP desean que sus conocimientos previos sean reconocidos, pero ellos aceptan el discurso y conocimiento institucional existente, además casos empíricos en donde candidatos REAP ven sus conocimientos previos como diferentes, pero los evaluadores del REAP buscan algo con lo que están familiarizados. Dichas paradojas no favorecen la integración. Y probablemente no se logra una inclusión óptima tanto de los conocimientos, como de los individuos.

Mediante la deconstrucción de lo expresado por (Pokorny, 2006), la teoría de `actor en red` presenta elementos paradójicos al ser aplicado en REAP. [...] “Los resultados de aprendizaje (competencias) en la red vuelve invisible una gran cantidad de aprendizaje previo” [...] “la reflexión divide la experiencia y el conocimiento y des empodera los candidatos REAP al remover o quitar su experiencia del contexto social” [...]” los candidatos REAP hacen que su conocimiento previo sea puntualizado y traducido en una red académica (dominante)” las paradojas anteriores probablemente no contribuirían a una inclusión social óptima de los candidatos REAP. Pokorny propone para superar estos dilemas, usando siempre la teoría de actor en red, no enfocarse únicamente en la *convergencia* de hacia los académicos, sino que se debería tomar más las demandas o necesidades diversas de los diferentes grupos de candidatos en REAP y comprometerse con la heterogeneidad de las redes de candidatos.

5.3.3. Sub-corpus-Contextualización-discurso mixto

En esta sección se contribuye a dar respuesta, en la dimensión cuanti-cualitativa a las preguntas (tipología de proceso); **o)** ¿Cuáles son los mecanismos y/o elementos discursivos del `aprendizaje a lo largo de toda la vida`, `aprendizajes previos`, la economía y sociedad del conocimiento, contextualizados en el nivel mega, macro, meso y micro conducentes o no hacia una inclusión social óptima? y **aa)** ¿Cuáles son

los elementos y/o acciones de deconstrucción del discurso (suposiciones, creencias, principios, valores, opuestos, privilegios, peligros y riesgos), en lo referente al sub-corpus de la contextualización, conducente a una inclusión social óptima?

La deconstrucción fue aplicada al Sub-corpus (segmentos recuperados sección 2.3) derivado del análisis de contenido del capítulo No.3, el cual en su contenido incorpora en todos los niveles (mega, macro, meso y, micro), elementos conceptuales que formaban parte de documentos contruidos por expertos, tomadores de decisiones e instituciones/organizaciones nacionales e internacionales (información secundaria) y están vinculados al andamiaje discursivo que se aborda en esta investigación. Al igual que los demás Sub-corpus analizados y deconstruidos, los resultados obtenidos contribuyen a la triangulación tanto con la dimensión empírica (info-secundaria), como con la teoría fundamentada relacionada a las categorías integradoras, logrando a la vez un mayor grado de saturación y validez en función de las preguntas de investigación.

Se contribuye también a dar respuesta a la pregunta sobre: **s**) ¿Qué hallazgos (sobre el modelo educativo contextualizado) se pueden dar únicamente con un enfoque cuantitativo (análisis de contenidos y del discurso)?

En las Tablas 56 y Gráficos 20 (ver en anexos), se describe de forma general las estadísticas de lo que fue deconstruido (dimensión cuantitativa), sobre los segmentos codificados de los mecanismos discursivos (Conceptos; leyes, reglamentos, normativa; agendas, estrategias e iniciativas; conferencias y eventos; acuerdos y compromisos.), tanto del discurso dominante, como del discurso alternativo. Tomando en cuenta los elementos y/o acciones de deconstrucción del discurso; suposiciones, creencias, principios, valores, opuestos, privilegios, peligros y riesgos, así también conectando las categorías integradoras construidas en el capítulo No.2 con el propósito de identificar las perspectivas que favorece; a) extremas (inmaterial-humana o material mercantilista); b) intermedias (tendencia a lo inmaterial-humanista y/o material-mercantilista); c) mixta (doble discurso).

En general en la mayoría de los niveles el discurso *dominante* privilegia lo material mercantilista y, es más claro en la posición adoptada incluso en el nivel mega y meso se identificaron casos extremos a lo material-mercantilista, presentando menos frecuencias de un doble discurso. No obstante de presentar frecuencias de peligros y riesgos, es comparación al discurso alternativo es menor.

En el caso del discurso *alternativo* en los niveles mega y macro, privilegia lo inmaterial-humanista, pero en todos los niveles se identificó un doble discurso, inclusive en los niveles meso y micro se privilegia con mayor número de frecuencias la categoría material mercantilista. Los peligros y riesgos son mayores en el discurso alternativo, ya

que se asume y se identificaron un buen número de supuestos, creencias, principios y valores con términos vinculados a conceptos alternativos, pero luego al deconstruir los privilegios, se identificó lo contrario, es menos preciso sobre la perspectiva que favores en igual número de segmentos deconstruidos.

Con lo antes expresado, al analizar una política educativa sin considerar sistemáticamente todos los mecanismos y elementos que deconstruyen el discurso, se corre el riesgo de lograr una mala percepción, es decir que es clave además de balancear los elementos de la deconstrucción, vincularlos a las perspectivas (categorías integradoras) para identificar los riesgos, peligros e impactos probables basados en la evidencia y hallazgos históricos de dichas perspectivas en diversos contextos y niveles.

En lo referente al *nivel Mega* (en anexos Tabla 56) el discurso *dominante* tienen un número de frecuencias y/o saturación (34) mayor en que el discurso alternativo con (18). El discurso *dominante* privilegia principalmente lo material-mercantilista, con mayor número de frecuencias (31) en la categoría intermedia denomina tendencia material mercantilista (TMm), y un número menor (2) en la categoría extrema material mercantilista (Mm). Llama la atención el alto número de peligros y riesgos (PeRi), así como también que presenta un número bajo (2) de frecuencias hacia una tendencia inmaterial-humanista (Tim), es decir se da un doble discurso, pero remarca y precisa su privilegio a lo material-mercantilista. En el caso del discurso *alternativo* privilegia una tendencia a lo inmaterial-humanista, concentrándose principalmente con 18 frecuencias en la categoría intermedia tendencia inmaterial humanista (TIh) con igual número en los riesgos y peligros. No presenta ninguna frecuencia a la categoría extrema denominada inmaterial humanista (Ihu), sin embargo, si presenta 3 frecuencias en la categoría con tendencia material mercantilista (TMm), es decir segmentos y declaraciones con doble discurso.

En el *nivel Macro* (en anexos Tabla 57) el discurso *dominante* tiene un similar, en términos relativos, número de frecuencias y/o saturación que el discurso alternativo. El discurso *dominante* concentra su saturación en las categorías material mercantilista, con 8 frecuencias en la categoría intermedia (TMm) y con 2 en la categoría extrema (Mm), no presenta frecuencias de doble discurso. Además presenta una saturación muy similar en los peligros y riesgos (PeRi) y privilegios (PEO) al adoptar una posición clara hacia lo material mercantilista. El discurso *alternativo*, no obstante de presentar 9 frecuencias (segmentos deconstruidos) de supuestos y 4 de creencias/principios/valores, llama la atención que al deconstruir los privilegios, concentra una saturación con tendencia a los material mercantilista (TMm) y únicamente 2 segmentos con tendencia a lo inmaterial-humanista. Presenta un doble discurso, así como peligro y riesgo (PeRi) con un número de frecuencias alto (11) en relación las demás categorías,

por otro lado que al asumir que es un discurso alternativo al dominante, se esperaría que privilegiara lo inmaterial humanista.

En lo referente al *nivel Meso* (en anexos Tabla 58) el discurso *dominante* presenta un número (4) mucho más bajo de frecuencias en comparación con el discurso alternativo (32). El discurso *dominante* concentra su saturación en la categoría intermedia de tendencia a lo material mercantilista (TMm) y/o modelo educativo tradicional, y presenta únicamente una frecuencia con tendencia a lo inmaterial humanista, ósea un doble discurso, pero privilegiando más lo material mercantilista. El discurso *alternativo*, a pesar que los elementos deconstruidos de supuestos (SUP) y de creencias, principios y valores (CPV) son hacia lo alternativo, presenta saturaciones de doble discurso, privilegiando categorías intermedias, con tendencia tanto a lo inmaterial humanista (32), incluso con mayor número a lo material mercantilista (34) y/o modelo educativo tradicional. Probablemente los peligros y riesgos serían mayores desde el discurso alternativo por asumir es alternativo a lo dominante y que privilegiaría lo humanista, además el número de frecuencias fue de 36.

En el *nivel Micro* (en anexos Tabla 59) el discurso *dominante* presenta un número (1) menor de frecuencias en comparación con el discurso alternativo (4). En discurso dominante presenta una frecuencia en categorías intermedias, tanto con tendencia material mercantilista como inmaterial humanista, es decir un doble discurso. El discurso *alternativo* presenta el mismo comportamiento que se dio en el nivel meso. Quizás con un menor número de frecuencias en términos absolutos, pero relativamente la misma lógica.

En lo referente al *nivel Macro* (ver anexos Tabla 57) los discursos dominantes tienen un relativo similar número de frecuencias y/o saturación que el discurso alternativo. En lo referente al *nivel Meso* (ver anexos Tabla 58) el discurso dominante tiene un mayor número de frecuencias y/o saturación que el discurso alternativo. En lo referente al *nivel Micro* (ver anexos Tabla 59) el discurso dominante tiene mayor número de frecuencias y/o saturación que el discurso alternativo.

Globalizando todos los niveles (multiniveles): en términos comparativos: a) nivel mega presenta el mayor número de frecuencias (segmentos deconstruidos); b) el discurso dominante muestra mayor número de frecuencias y/o saturación (segmentos deconstruidos) que el discurso alternativo. Sin embargo se da un mayor saturación/frecuencias de peligros y riesgos en el discurso alternativo.

A continuación la dimensión cualitativa de la deconstrucción de los segmentos (para mayores detalles ver la sección de Anexo 6) tanto del discurso dominante, como del alternativo. Además, se va describiendo en base a los elementos deconstructivos: **a)**

Suposiciones (asunciones); **b)** Pretensiones de tener la verdad; **c)** Creencias / principios/ valores; **d)** lo privilegiado y preferido; **e)** Peligros y riesgos, se estructura internamente los multiniveles y los mecanismos y/o elementos discursivos (categorías integradoras de enfoques, modelos y perspectivas), se identifican en matrices los opuestos de los elementos deconstruidos y las características distintivas. Se contribuye a dar respuesta a la pregunta inciso **t)** ¿Qué hallazgos (de las categorías integradoras) se pueden dar únicamente con un enfoque cualitativo (análisis del discurso)?

Características distintivas y/o aspectos relevantes del *discurso dominante*, en función de riesgos y peligros:

Nivel Mega

Sobre el mecanismo de conceptos: Globalización e Internacionalización de la educación superior

Existe el riesgo y peligro que los cambios cualitativos que representa la economía del conocimiento en las agendas, basado en análisis de documentos producidos por organismos internacionales como Banco Mundial y OECD, al privilegiar lo material-mercantilista no conduzcan a una inclusión integral óptima.

Peligro y riesgo que las tendencias y macrotensiones en que se encuentra la Universidad latinoamericana conduzcan a mayores niveles de exclusión y desigualdad social, en otras palabras que el impacto no sea hacia una inclusión integral óptima”

Que la educación profesionalizante no integre en su currículo una formación integral que se oriente a una inclusión social optima de aprendizajes y conocimiento, privilegiando tendencias a lo material-mercantilista.

Que los ranking internacionales de las instituciones de educación superior del mundo, debido a la competencia mundial exacerbada, no sean orientados a generar mayor inclusión, y que privilegie lo material mercantilista contribuyendo a mayores niveles de desigualdad.

Que las prioridades de las universidades europeas y en general, solo se preocupen por la empleabilidad de los graduados y eso conduzca únicamente a lo material mercantilista, generando desigualdad y exclusión.

Sociedad del conocimiento

Dicho concepto “denota en general que hay acuerdos de su congruencia o pertinencia, pero no sucede igual con su contenido”

“sobre las asimetrías y brecha cognitiva se refiere al *potencial de exclusión* que pueden conllevar las *sociedades del conocimiento*, cuando su desarrollo se limita a promover una economía del conocimiento o la sociedad de la información. Sin la promoción de

una *nueva ética*, la tendencia de los países más avanzados a capitalizar su adelanto puede privar a los más pobres de los bienes cognitivos más fundamentales [...], y crear así condiciones muy poco propicias para el desarrollo del saber.”

Marcos de cualificaciones y aseguramiento de la calidad

Que la agenda de políticas nacionales sobre modernización promovida por la comisión europea no conduzca hacia una inclusión óptima con mecanismos de cooperación y solidaridad, sino que únicamente privilegia lo comercial.

La asimetría de los liderazgos académicos, tiene el riesgo por un lado que unos países avancen más que otros y por el otro lado que las decisiones sobre créditos, movilidad y marcos de cualificaciones no sean conducidas a una inclusión óptima. Además, que debido a la lentitud con que los hacedores de políticas elaboran los marcos jurídicos [...] se elijan agencias aseguradoras de la calidad con tendencia a lo material-mercantilista y conlleve a generar exclusión y desigualdades.

Que los cambios en la concepción de la enseñanza [...] y la calidad y su aseguramiento, sean conducidos hacia una inclusión óptima, y no genere exclusión y desigualdad social. Por ejemplo:

“se elige de manera discrecional que agencia va asegurar la calidad.”

Sobre los mecanismos de Agendas, Estrategias, Iniciativas:

Que la agenda europea y sus dos principales políticas (el proceso de Bolonia y la agenda estratégica de Lisboa) y el concepto de economía basada en el conocimiento, genere y contribuya incrementar la exclusión y desigualdad tanto en el contexto europeo, como en los países en desarrollo.

La “difusión de políticas globales e internacionales y su influencia en los contextos nacionales y locales” con el riesgo que las prioridades del nivel global no necesariamente coincidan con los niveles nacionales y locales. Además que el discurso y la practica asociada con la Economía del Conocimiento conduzcan a generar mayor exclusión y desigualdad.

No hay un discurso único sobre el mismo concepto de economía del conocimiento” lo cual conlleva a diferentes implicancia, de énfasis institucionales, imprecisiones para legitimar agendas de los estados miembros, cambios y reformas en los sistema de educación que no necesariamente conducen a las transformaciones requeridas y significativas, además que existen las disposiciones de los ministerios de educación del mundo en seguir las líneas futuras de escolarización que propone la OECD, las cuales responden a los intereses de sus estados miembros, cuyas orientaciones son peligrosas si no son hacia una inclusión social óptima

Si el concepto de economía del conocimiento le da por un lado menor importancia a la producción y por otro lado menor relevancia a la distribución equitativa del conocimiento, se corre el riesgo de por un lado no generar mayor oferta de conocimiento (escases) y mayor exclusión y desigualdad, por no potenciar la distribución y diseminación de un acceso equitativo y universal de dicho conocimiento.

Que los “supuestos” apoyos de la Comisión Europea (CE) para lograr espacios comunes de educación superior tanto en países europeos, como en no europeos, no consideren las necesidades específicas y asimetrías de cada uno de los países en forma individual, y solo responda a acuerdos comerciales con tendencia a lo material mercantilista, generando mayor exclusión, en lugar de buscar inclusión social óptima (tendencia inmaterial humanista).

Las agencias de aseguramiento de la calidad se encuentra establecidas en todos los países signatarios del proceso de Bolonia, pero *sin tomar en cuenta el alcance ampliado de la autonomía institucional* y la necesidad expresa de la instituciones de educación superior para ser más estratégicas y contribuir eficazmente a la sociedad del conocimiento” este aspectos es otro de los mecanismos difundidos con cooperación de la Unión europea para ser implementados en regiones y países en desarrollo (Ejemplo sistema regional de aseguramiento de la calidad del CSUCA, y el caso de Honduras).

Es un potencial riesgo y peligro, el poco entendimiento de los marcos de cualificaciones, y que las competencias y su rol clave en la movilidad y el aprendizaje a lo largo de la vida privilegie una perspectiva hacia la competitividad favorecimiento exclusivamente a las elites en países en desarrollo, en lugar de potenciar valores de solidaridad, cooperación e inclusión integral óptima. Además, el riesgo de los marcos de cualificaciones, los resultados de aprendizaje, la movilidad y el reconocimiento de experiencias y aprendizajes previos es que no sean orientados y/o conducidos hacia una inclusión integral óptima y eso contribuya a generar mayor exclusión y desigualdad educativas, oportunidades, etc.

Un alto riesgo y peligro en los análisis producidos por Banco Mundial y OECD, al asumir cambios cualitativos basados en las políticas de los años 80’s y 90’s, cuando dichos cambios no conduzcan a una inclusión óptima, y únicamente parciales.

Que las tendencias, “en los cambios de contexto de nuevas iniciativas por parte de las universidades” [...] en el campo de las tecnologías, la internacionalización, y los ranking universidades, se haga únicamente con una perspectiva material mercantilista y no hacia una inclusión integral óptima.

Sobre el mecanismo de financiamiento y fondos:

“En el contexto de países en desarrollo, la deuda externa de la educación se ha mantenido constante: en préstamos del Banco Mundial durante el periodo 1999-2005

totalizo US \$ 400 millones, Desde 1999, cinco países -Bolivia, Guyana, Haití, Honduras y Nicaragua - se integraron a la iniciativa de países pobres altamente endeudados”

En relación a la educación de adultos, los reportes nacionales de la VI Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA VI), describen la existencia de significativas diferencias de la procedencia de los recursos y asimetrías entre los mecanismos de financiamiento y asignación de fondos entre países desarrollados y en desarrollo; a manera de ejemplo un comparativo entre Alemania versus Honduras; “en Alemania se invirtió (directa e indirectamente) anualmente durante el periodo del 1996-2006 una cantidad de más de 150 billones de Euros anuales, entre 552 a 577 euros per cápita, y en Honduras una estimación aproximada anual de 6,3 millones de Euros, es decir que la inversión per cápita durante el periodo del 2001 al 2007 anduvo alrededor de entre 0,42 a 0,74 euros.

no obstante de ser contextos diferentes dicha inversión tanto en términos globales como per cápita es significativamente diferente, es decir que las condiciones son totalmente asimétricas para asumir dichos compromisos y actuar en un contexto de competitividad entre naciones, por otro lado la capacidad instalada en cuanto a recursos humanos, definición de políticas, programas, proyectos, iniciativas entre los países igualmente es sustancialmente desigual, además mientras Alemania no depende de la cooperación internacional para definir su agenda de acción, Honduras depende significativamente de iniciativas financiadas por organismos internacionales en la definición de su agenda.

Existe una clara vulnerabilidad de los países en desarrollo, por un lado en la influencia y difusión de las políticas desde los países desarrollados (a través de organizaciones internacionales y mediante acuerdos bilaterales de cooperación), y por otro lado de las grandes asimetrías en cuanto a los escenarios de competitividad y marcados por la agenda dominante de la mercantilización de la educación (acuerdos comerciales), y la ausencia de acuerdos basados en la solidaridad y cooperación para una inclusión integralmente optima de la educación.

Sobre el mecanismo de conferencias y eventos:

El riesgo de que lo asumido en COFINTEA no llegue a beneficiar a los más desfavorecidos y marginados, privilegiando únicamente la competitividad y lo material-mercantilista.

“gran expansión de estudiantes matriculados a escala mundial, pasando de 13 millones (1960) a 82 millones (1995), pero también llama la atención la profundización de la *disparidad* especialmente en los países en desarrollo y especialmente los países menos adelantados.”

En general, sobre los mecanismos y conceptos; sociedad del conocimiento, globalización [...] aseguramiento de la calidad, marcos de cualificación, etcetera, no se

identifica que este orientado hacia una inclusión integralmente optima, se privilegia más los aspectos de movilidad, competencia, y competitividad global. Además, se identifican la necesidad de potenciar una ética con principios y valores de libertad y responsabilidad, conducentes a un aprovechamiento compartido.

Al revisar la literatura se puede identificar que en la agenda global, se ha venido construyendo un discurso *dominante* sobre la educación, por supuesto acompañada de los respectivos debates, y percibiendo un consenso en los diferentes autores sobre la difusión de políticas globales e internacionales y su influencia en los contextos nacionales y locales.

Otro aspecto riesgoso, es que cuando se busquen el “equilibrio entre la protección de la propiedad intelectual y la promoción del dominio público del conocimiento”, no se logre un acceso universal al conocimiento como el pilar en el que se apoye la transición hacia sociedades del conocimiento.

Nivel Macro

Aspectos demográficos de Honduras:

Uno de los aspectos que llama la atención, es que la mayoría de reportes e informes de honduras, cuando hacen referencia a la población, hacen ver la población económicamente activa y no la social, cultural etc. Existe el riesgo de marginalizar, o esconder esos grupos de población debido a que se visibilizan más las prioridades hacia una tendencia de lo que está vinculado al mercado. Además, es importante mencionar que el grupo de personas sin nivel educativo (11.94%) podría estar representando el segmento con mayor potencial para implementar un proceso de Reconocimiento de Experiencias y Aprendizajes Previos (REAP), no obstante que en toda la PEA existiría dicho potencial, sumado a ello la población que no está incluida en la PEA probablemente mediante un proceso de REAP tendría mayores posibilidades y oportunidades de acceso. Con lo anterior, al integrar un proceso de REAP se podría contribuir a generar estadísticas más inclusivas y optimas a la sociedad en general.

Según el informe del sistema de admisiones de la UNAH, se puede interpretar que la cantidad de excluidos por la UNAH es significativa. Otro aspecto importante es que la mayoría de los estudiantes que lograron ser admitidos, por un lado, su procedencia es mayor de los institutos privados, en el 2006 fue de 89% de los privados versus un 87.1% de los públicos, y en el 2014 un 66.5% de los privados versus un 59.9% de los públicos. Con los datos anteriores se puede ver un gran riesgo de seguir reproduciendo en la universidad lo que se ha venido dando históricamente en términos de exclusión en el acceso (grupos más vulnerables) y cobertura (territorios más pobres) y no orientar las políticas de admisión hacia una inclusión social óptima.

Al privilegiar el sub-sistema de educación superior los municipios con mayor capacidad instalada (menos pobres) y grupos y/o estratos de población con mejores niveles de

ingreso, se corre el riesgo de seguir perpetuando la desigualdad y exclusión social, y por lo tanto no conducir el sistema hacia inclusión social óptima.

Aspectos económicos:

La pobreza de la mano o junto con la desigualdad continúa siendo los mayores problemas que afectan la sociedad hondureña. En una dinámica continua. Durante los últimos cincuenta años, Honduras habitualmente se ha situado entre los primeros cuatro países más pobres de América Latina, alternando posiciones con Nicaragua, Haití, y Bolivia. Por lo que se puede expresar que el fenómeno de la pobreza no es coyuntural, sino más bien algo crónico, en donde su permanencia está asociada y/o correlacionada con la concentración de la riqueza y la exclusión sistemática de casi sesenta y cinco por ciento de la población en la participación social y política en la vida nacional. En el caso de la educación superior a excluido el 85 por ciento de los estratos aptos para su acceso y pronunciando aún más en la última década con implementación de mecanismos de exámenes de admisión. Las condiciones en que viven los pobres han imposibilitado su pleno desarrollo como personas individuales y como seres sociales, y existe el *riesgo* que con los actuales modelos de desarrollo promovidos se continúe profundizando la desigualdad y exclusión.

Históricamente los modelos económicos desarrollados en Honduras han privilegiado el libre mercado, en base a las estadísticas oficiales en las últimas décadas los niveles de desigualdad y exclusión se han agudizado cada vez más. Con impactos negativos en todas las dimensiones (económicos, social y ambiental) el último de los modelos con significativos ajustes estructurales (del 80 a la actualidad) promovido por organismos internacionales en toda la Latinoamérica, ha sido impregnado por la denominada doctrina neoliberal, la cual entre algunos de sus lineamientos a promovido y privilegiado la libertad del mercado. Cabe destacar que en los últimos 6 años se aprobó la ley de Zonas Especiales de Empleo y Desarrollo Económico (ZEDES), actualmente está en proceso de implementación y privilegia con mayor intensidad el libre mercado y con tendencia a la privatización de todos los sectores, entre ellos la educación con perspectiva extrema a lo *material-mercantilista*.

Al existir libre operación de las fuerzas del mercado, existen *riesgos y peligros* en garantizar que efectivamente se logre una inclusión integralmente óptima.

Compromisos en materia de educación de adultos:

Para el cumplimiento de dichos compromisos asumidos (en COFINTEA); implica obstáculos y en menor grado potencialidades, entre los cuales está la insuficiente generación de empleo, el crecimiento económico vulnerable, los pocos avances de la equidad social, la profundización de la pobreza, el estrecho espacio del ejercicio de ciudadanía en sus derechos plenos, así como la indiferencia sociocultural e institucional, sumado a lo anterior las asimetrías de capacidad instalada (débiles e

insignificantes presupuestos y financiamientos, niveles de educación, profesionalización y expertos en la temática, coherencia en los marcos jurídicos y normativos, entendimiento de la temática (investigación, programas, proyectos, entre otros) en comparación con otros países tanto de América Latina como de otros continentes (Europa, Asia, África). Y sobre las reducidas potencialidades para el cumplimiento se identifica las nuevas concepciones del desarrollo como espacios para vincular e interactuar más entre la población. Es decir que existe el *riesgo* de no cumplir con los compromisos asumidos, debido a lo expresado anteriormente, además el *peligro* de que sigan incrementando los niveles de desigualdad y de exclusión educativa.

No obstante que pudiese existir una visión compartida sobre el sistema educativo de incluir los aspectos formales, no formales e informales de la educación, aprendizaje y conocimiento, al no existir todos los mecanismos y elementos necesarios de políticas de estado (articuladas y armonizadas) para su implementación, existe el *riesgo* de continuar en el mismo comportamiento de los índices de exclusión y por lo tanto seguir acentuando los niveles de desigualdad, y no concretizar la conducción del sistema educativo hacia una inclusión integralmente óptima. Además existe el *peligro y riesgo* que el currículo nacional integrado y articulado, sea conducido hacia exclusión de grupos vulnerables que no logran la supuesta competitividad que se promueve.

Ley de educación superior de 1989 y ley orgánica de la UNAH Decreto No. 209-2004, privilegia la educación formal, y no formal, pero en el caso de la no formal no cuenta con reconocimiento académico (créditos, unidades valorativas, acceso a lo formal). La ley orgánica de la UNAH y el respectivo reglamento general, Acuerdo No. 206-07, Comisión de Transición, Decreto No. 13-2006, Congreso Nacional, Decreto No. 71-2006, Congreso Nacional, no se hace referencia a la educación o aprendizaje informal (actualmente está excluida del sub-sistema), los conceptos que se incluyen en la ley orgánica y en la nueva normativa establece que la educación superior comprende únicamente la educación formal y no formal. No obstante como ya expresado en otros párrafos, la nueva ley fundamental de educación (2012) integra como uno de los componentes la educación informal y que serán los sub-sistemas que se encargaran de desarrollar los mecanismos para que se logre articular e integrar simultáneamente los diferentes componentes de dicha ley (lo formal, no formal e informal).

No obstante de estar en proceso de aprobación la nueva ley de educación superior de Honduras; para lo cual existen dos propuestas, una hecha por la UNAH, y otra propuesta liderada por un grupo de universidades denominado G-19 (grupo de 19 universidades, cuatro públicas y 15 privadas). En el Artículo 52. Hace referencia a la educación formal, pero no se especifica el reconocimiento de grado académico. En el caso de la propuesta del grupo denominado G-19, no hace ninguna referencia a lo formal, no formal e informal y la vinculación ente ellas. Es decir que además de no definir los conceptos de educación y/o aprendizaje no formal e informal, únicamente

desde la vinculación se toma en cuenta la educación no formal e informal, pero no en el quehacer académico (de investigación y de gestión del conocimiento a lo interno de la UNAH y del sistema de educación superior como un todo). Existe el riesgo que por la autonomía del sistema de educación superior no se le dé prioridad al desarrollo de los mecanismos requeridos para desarrollar los componentes de los no formal e informal y continúe la exclusión, inequidad y desigualdad en el sub-sistema de educación superior, y siga agudizándose los índices de acceso y no reconocimiento; de personas (dentro y fuera del sub-sistema), conocimientos, aprendizajes, saberes y experiencias.

Nivel Meso

Educación Superior en el contexto de Honduras

El *gran riesgo* para la sociedad Hondureña es que la exclusividad concedida a la UNAH, no garantice el derecho a la educación superior, basado en los índices de admisión, cobertura histórica, actuales (altos porcentajes de no admisión) y en prospectiva. Por muchas causas, entre ellas, según los análisis y discusión de los grupos focales; la no articulación con los demás sub-sistemas educativos. Otro riesgo latente no obstante de contar con un modelo educativo (teórico) emancipador y democrático, se continúe en la práctica con el modelo monopólico y con estilos de liderazgo centralizados. Eso potenciaría el riesgo de generar y profundizar los índices de exclusión y desigualdad en el acceso, permanencia y eficiencia terminal y educación a lo largo y ancho de toda la vida, tanto dentro del sub-sistema de educación superior como de los demás sub-sistemas vinculados.

A pesar que los principios establecidos en la educación superior de Honduras, son democráticos, sin discriminación [...] de libre acceso, pero dar prioridad en la admisión a la aprobación del nivel de educación media y los requisitos reglamentarios (examen de admisión etcétera) se da un *aspecto paradójico* en los hechos, ya que los porcentajes de grupos de población que no logran ingresar al sub.-sistema son significativamente altos y con una tendencia anual cada vez mayor, tanto en términos relativos como absolutos, sumado a ello los egresados de los institutos públicos son más afectados que los privados, y además dentro de los públicos los estratos de estudiantes con los niveles socioeconómicos más bajos. Lo anterior crea un escenario dramático de exclusión y desigualdad, y una clara tendencia hacia un sub-sistema de educación superior que no conduce a una inclusión integral óptima, ni en el corto, mediano ni largo plazo (según los indicadores del sistema de admisiones de la UNAH y discusiones en las entrevistas y grupos focales del presente estudio).

Etapa del 2000 al momento actual [...] en teoría el estudiante es la prioridad, pero en la práctica según discusiones de grupos focales y entrevistas, el docente sigue siendo la figura central en el aula [...] así como un modelo hacia el nuevo pilar de la educación superior la denominada “gestión del conocimiento” con un marcado énfasis en la difusión libre del conocimiento en todas las ramas del saber, y en la distribución

equitativa e incluyente de dicho conocimiento hacia un Desarrollo Humano Sostenible. No obstante de no contar aún con los diversos mecanismos necesarios para una inclusión integralmente óptima.

La UNAH no ha contado, ni cuenta con un diseño e implementación de una política de inclusión¹²² integralmente optima que dé respuesta a la demanda de la sociedad por los diferentes grupos (ej; además de los excluidos y/o no admitidos, se da una inclusión a medias y/o parciales, los incluidos pero sometidos a prácticas tradicionales excluyentes, los egresados y su formación permanente (a lo largo y ancho de toda la vida) sin reconocimiento de sus aprendizajes y experiencia.

Características distintivas y/o aspectos relevantes del *discurso alternativo*, en función de riesgos y peligros:

Nivel Mega

Sobre el mecanismo de conceptos:

Existe el riesgo y peligro que el acceso al conocimiento no sea universalizado y eso pudiera conducir a una exclusión o que no se de una inclusión óptima.

Al estandarizar los requisitos de entrada (admisión) eso genere exclusión y por lo tanto no se da una inclusión social optima

Sobre los mecanismos de Agendas, Estrategias, Iniciativas:

Los cambios significativos, la transformación y la reforma radical de los sistemas educativos, no obstante tiene elementos parciales de inclusión en la educación en las instituciones '*a aprender en cualquier lugar, en cualquier momento y sólo para mí*', el peligro es que sea con una tendencia a lo material mercantilista y no hacia una inclusión óptima.

Sobre los mecanismos de Conferencias y eventos:

Existe el riesgo que lo propuesto por COFINTEA, no beneficie a los más desfavorecidos y marginados, en el acceso para todos, etc [...] es decir que no conduzca hacia una inclusión integral óptima.

Riesgo que la misión de contribuir al desarrollo sostenible no sea orientada hacia una inclusión integral óptima.

Que no se de una diversificación y sea más una uniformidad en los métodos e instrumentos pedagógicos y de acceso a las personas.

Que la cooperación Norte-Sur no sea una financiación apropiada y con sesgos que no conduzcan a una inclusión integral óptima del contexto.

¹²² Según diagnóstico elaborado en el marco del proyecto Alfa3-RIAIE

Sobre los retos de aprendizaje a lo largo de toda la vida y la respuesta que se ha dado en relación a *‘ampliar la participación y acceso’*; se ha manejado más como un conjunto de actividades que como herramientas de *‘resultados de aprendizaje y créditos académicos’* y ‘marcos de cualificación’, es decir que es claro que se necesita *‘articular o conectar más las políticas de un aprendizaje accesible y flexible que se centre en el estudiante’*. No obstante los datos muestran un incremento por parte de las instituciones de educación europea en atraer y enseñar a estudiantes más diversos, además de *‘introducir políticas institucionales más incluyentes y sensibles’*.

“sobre la importancia del aprendizaje y la enseñanza; el acceso durante toda la vida para el aprendizaje de estudiantes diversos es crucial, trabajar la transición de todos los niveles de educación con amplios apoyos [...] incluyendo con énfasis la participación en la gobernanza [...] incluyendo oportunidades en el aprendizaje a lo largo de toda la vida; políticas orientadas a mayor investigación en el aprendizaje centrado en el estudiante y la preparación de los estudiantes para el mercado laboral y sociedad [...]; desarrollo de estrategias efectivas de internacionalización [...] un balance apropiado entre cooperación y competencia entre universidades.”

“se están logrando avances en el desarrollo de marcos nacionales de cualificación, pero pareciera que hay poco entendimiento o comprensión institucional en dos aspectos importantes como ser; a) la relevancia de los resultados de aprendizaje (competencias) en su rol central dentro de los marcos de cualificación, así como b) la facilitación de la movilidad y el aprendizaje a lo largo de toda la vida, a través del Reconocimiento de Experiencias y Aprendizajes Previos –REAP (RPL, por sus siglas en Ingles).”

‘los impactos negativos’ [...] ‘particularmente cuando estos se definen estrictamente como instrumentos nacionales de competitividad económica o de diplomacia política’; sobre el crecimiento en la mercantilización de la educación superior, proponen que ‘Sería importante realizar un seguimiento de las formas visibles y menos visibles de la mercantilización y el impacto que la financiación privada puede tener en la misión institucional, los principios y los valores académicos y los saldos entre fondos públicos y rendimientos de la inversión’

Según los párrafos anteriores, la experiencia del contexto europeo, si solo se desarrollan actividades y el no tener articulada una política sistemática que se centre en una inclusión integral óptima, se podría interpretar que se corre el riesgo de privilegiar el discurso dominante de la competitividad del mercado, el cual conduce a mayor desigualdad y exclusión, y en el caso de los contextos de Latinoamérica y Honduras particularmente, el riesgo es mayor por la situación acumulada de exclusión y de privilegiar estratos de población con mejores niveles socioeconómicos (grupos elites).

Nivel Macro

Sobre los Aspectos demográficos de Honduras:

Se puede estar privilegiando la cobertura territorial con equidad, pero no necesariamente dando acceso a los grupos más vulnerable. Existe el riesgo de usar políticas con elementos de inclusión parcial, que además no cuentan con los diferentes mecanismos requeridos para conducir a una política integral de inclusión óptima.

Riesgos en relación a Aspectos económicos

El modelo económico que históricamente se ha implementado en honduras a privilegiado una tendencia material mercantilista, y algunos autores identifican impactos negativos en general, y además no se ha orientado a una inclusión integral óptima.

“Sobre el modelo denominado “agroexportador”, [...] fomento e impulso de exportaciones de unos pocos productos agrícolas, luego significaba para el impacto económico importaciones y endeudamiento; para el impacto social bajo en producción e insatisfacción de las necesidades básicas y para el impacto ambiental efectos negativos al no manejar adecuadamente los subproductos, agroquímicos y daño a los recursos naturales”

En relación a los últimos años [...] *‘la ley orgánica de las zonas de empleo y desarrollo económico (ZEDE) aprobada en el 2013’* con fuertes debates y críticas de muchos sectores, en su declaración *‘tiene como propósito generar fuentes de empleo que garanticen oportunidades de desarrollo en los sectores de salud, educación, infraestructura, seguridad pública, entre otros’*, [...] y algunos la describen como un avance de la reforma del estado que busca la *‘descentralización y nueva definición de políticas sociales’*, pero hasta la fecha con muy bajos o pobres resultados. Sumado a lo anterior la *‘desregulación de las relaciones contractuales y la transferencia del sector público al privado en puestos de trabajo’*. Existe el gran riesgo y peligro que este nuevo modelo de desarrollo por un lado no contribuya a mejorar las condiciones de desigualdad, y por el otro que potencie aún más dichas condiciones, y que no conduzca a una inclusión integral óptima.

Peligros y riesgos sobre los Compromisos en materia de educación de adultos

No obstante que son varios los acuerdos y decretos que forman parte del marco jurídico que da cuerpo a la implementación y desarrollo de las iniciativas de programas y proyectos que buscan el aprendizaje y la educación de adultos (Constitución de la republica capítulo III (Art. 151, 154, y 170), [...] La ley orgánica de educación Decreto No.79, capítulo VII, programa Nacional de Educación para las Etnias Autóctonas y Afrodescendientes de Honduras (PRONEEAH), [...] entre otras leyes y acuerdos etcetera. Al declarar el estado de honduras que únicamente va procurar la igualdad de

oportunidades y no un decidido compromiso y prioridad de las políticas públicas, existe el *riesgo* de no asegurar los compromisos, lo cual conllevaría a continuar reproduciendo la situación de exclusión y desigualdad histórica y actual.

Riesgo que la competencia para la vida productiva no sea equitativa y que genere más desigualdad.

Se identifican varias iniciativas que se han venido implementando *‘el Programa de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos de Honduras (PRALEBAH); el Programa de Alfabetización (EDUCATODOS); el Proyecto de Alfabetización ABCDESPAÑOL y el Programa Educativo en Comunidades Cerradas (educación en cárceles); entre otros’*, pero el *riesgo* es que no cubran todas las necesidades de la sociedad, por lo tanto es un peligro de exclusión a una significativa parte de la población.

Existe un gran *riesgo y peligro* a nivel sub-sistema de educación no formal (CONEANFO), tanto a nivel conceptual como en la estrategia de operacionalización e implementación de la política, históricamente (desde su creación) y para el periodo 2013-2020, no se refiere o integra la dimensión informal del aprendizaje y conocimiento, no obstante que se supone su concepto esta *‘ligado a las necesidades y aspiraciones educativas de las personas carentes de oportunidades dentro del sistema educativo formal, tanto niños/niñas, jóvenes como adultos/as’* (grupos vulnerables y excluidos).

La ley fundamental de educación, vigente en Honduras, no obstante que integra los componentes de educación formal, no formal e informal, aun no se desarrollan en los diferentes sub-sistemas y niveles los mecanismos y elementos para lograr su implementación, y además la perspectiva que predomina en el modelo de desarrollo es con una tendencia a lo material mercantilista y/o modelo educativo tradicional. Y se corre el riesgo de no crear los mecanismos requeridos de articulación y armonización, para dar acceso e inclusión a grupos vulnerables y personas que por diversas causas han sido excluidas en los diferentes niveles y subsistemas del sistema educativo nacional.

Las iniciativas globales que influencias las políticas nacionales, no obstante de declarar el *‘aseguramiento del acceso y permanencia’* en los diferentes niveles educativos, se priorizan más los aspectos del sub-sistema de educación básica, primaria y vocacionales, alfabetización, entre otros. Y eso genera el *riesgo* de no priorizarla articulación de todo el sistema integral de educación. Y con el peligro de continuar con el aislamiento y divorcio entre el sub-sistema de educación superior con los demás sub-sistemas, lo cual impacta con menor acceso, mayor exclusión y desigualdad.

Nivel Macro/Meso

Riesgos sobre la Educación Superior en el contexto de Honduras:

En la etapa de 1918 al 2000, en el año 1957 se da un cambio en la legislación de la educación superior Hondureña, y con *efectos paradójicos*, ya que a pesar que tenía elementos de inclusión con su enfoque “*público, laico, gratuito, cogobernado y autónomo y con perspectiva era de lograr mayor expansión de la cobertura y el acceso*”, su modelo fue monopolístico (centrado en el docente) el cual no favoreció una inclusión educativa y por otro lado se cuestionaron varios aspectos del modelo, entre los cuales destaca; el cogobierno estudiantil, la autonomía administrativa, y el libre ingreso a la Universidad pública. Sumado a esto los índices de cobertura se mantuvieron siempre con los menores índices (no más del 15%) en el área Centroamericana y con acceso a los estratos de población con mejores posibilidades y niveles socioeconómicos y socio-demográficos, contribuyendo a generar y potenciar la desigualdad del estado de Honduras.

A pesar que el concepto de gestión del conocimiento de la política de redes de la UNAH, cuenta con elementos inclusivos a diversas fuentes de conocimiento, así como la creación de redes con diversos actores de la sociedad de Honduras, dicho acuerdo no desarrolla, ni armoniza los mecanismos requeridos (marco legal y/o normativo, técnico, presupuestarios, etc) de cómo realizar la certificación, acreditación y reconocimiento de la gestión del conocimiento y experiencia en todas sus modalidades, además no clarifica como se podría incluir personas que han sido excluidas del sub-sistema de educación superior hondureño. Es decir que dicha política no responde a una política integral de inclusión optima de toda la sociedad en su conjunto (diversos grupos demandantes de ser incluidos; vulnerables, discapacitados, etc.).

Sobre Estrategias e iniciativas:

En los diferentes encuentros establecidos en las agendas antes mencionadas, se desarrollan entre otras cosas, conferencias y eventos que viene a reforzar las líneas de acción, y dándose intercambios de experiencia de otras iniciativas Tuning implementadas en otros contextos (Ej, Europa, Asia) pero que responden a los mismos intereses del contexto de Honduras.

De los diferentes procesos y grupos de trabajo, se derivan reportes e informes sobre los avances que brindan algunas reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina, contribuyendo a debates que son más enfocados en la conceptualización del proyecto mismo, es decir que la discusión es bastante limitada (en muchos de los casos por el tiempo disponible y otros recursos) y además de dar respuesta más a los propósitos y metas establecidas, no se da una apertura a una perspectiva crítica ampliada. Además dichos *reportes e informes* tienen una difusión e

impacto en los países socios, en cuanto a la definición, diseño e implementación de los *modelos educativos*, así como en los *tipos de aprendizaje* y los respectivos *métodos e instrumentos*. Importante mencionar que dichos reportes y las bases de datos de competencias se han convertido en referentes de muchas instituciones de educación superior en sus proceso de rediseño curricular, en muchos casos las instituciones con reducida capacidad instalada, se vuelven instituciones parroquiales (véase Dale 2005), que muchas veces únicamente reproducen los procesos, sin una visión ampliada de la diversidad de perspectivas y los *riesgos* que podrían asumirse (enfoque crítico) o en algunos casos mejorarse o integrar un lenguaje común (sistema de perspectivas). No obstante, en los 2 últimos años (a partir del año 2013) en el marco de Tuning se creó una revista científica que lleva por nombre “Tuning Journal for Higher Education”, se edita en el idioma Inglés únicamente (no obstante de referirse en gran parte a Latinoamérica), cuenta con revisión de pares internacionales, es una iniciativa conjunta entre dos universidades europeas. Se asume que el objetivo principal es promover investigación de calidad dentro de la metodología Tuning, así como también para contribuir al debate (véase el sitio web ¹²³)

Los proyectos internamente cuentan con estrategias e iniciativas ya definidas, y con el liderazgo y coordinación general éstas son orientadas a los intereses establecidos por la Unión Europea y las Universidades Europeas diseñan y elaboran los documentos bases en correspondencia a lo establecido por el donante, con su propia metodología busca enfocarse en una agenda que tiene cuatro grandes líneas de trabajo; 1) Competencias (genéricas y específicas de las áreas temáticas); 2) enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación de estas competencias; 3) Créditos académicos; 4) Calidad de los programas. Probablemente, el *riesgo y peligro* es que las prioridades no sean conducidas en función de necesidades y prioridades de los contextos de Latinoamérica, o quizás se integren, pero de manera parcial y reducida.

La iniciativa o proyecto Alfa III-Puentes, privilegia promover áreas comunes de educación superior entre Europa y Latinoamérica, y el marco de cualificaciones es un mecanismo y/o instrumento que permite articular los niveles de concreción, los indicadores y lógica de implementación. Uno de los *riesgos* que se puede evidenciar es que dichos marcos de cualificación a como se están promoviendo en esta iniciativa Alfa, están delimitados a los sub-sistemas de educación superior y no promueve el enfoque de `aprendizaje a lo largo de toda la vida`, es decir que no se articulan los sub-sistemas educativos (primario, secundario) previos al universitario, además que según los grupos focales discutieron que no estaba claro como desarrollaba todos los tipos de aprendizaje, conocimiento y experiencia; formal, no formal e informal. Integración, inclusión, certificación, acreditación y reconocimiento.

¹²³ <http://www.tuningjournal.org/>

Este tipo de inspiraciones es probablemente una evidencia de lo que se refiere Dale (2005: 135), sobre la posible influencia de varias organizaciones internacionales en la definición de que es lo que cuenta en las agendas educativas, así como la definición de indicadores y parámetros vinculados. Importante hacer notar que uno de los insumos y temas torales para desarrollar dicho estudio es sobre los *marcos de cualificación* en la educación superior, los cuales al adoptarse se convierten en instrumentos y mecanismos jurídicos.

El 'aprendizaje a lo largo de toda la vida' lograra buen nivel de promoción mediante mecanismos (créditos, REAP, marco de cualificaciones y participación de todos los actores, etc), pero la *perspectiva hacia inclusión optima* debería ser privilegiada. Caso contrario se corre el riesgo de ser influenciada por la perspectiva material/mercantilista, privilegiando la dinámica de las fuerzas del mercado implícito en la competitividad, por ejemplo lo que buscan explícitamente las agendas de Lisboa y Bolonia.

Sobre Riaipe3, en su informe al referirse al contexto de la UNAH, en lo concerniente a políticas, marco legal y programas; se identificaron leyes (artículos) normas y reglamentos que defienden el derecho a la educación de grupos vulnerables. Sin embargo, no se cuenta con una política de igualdad de oportunidades, tampoco con políticas específicas de atención a grupos vulnerable, no existe una política explicita de igualdad de género.

La estrategia del proyecto (Riaipe3), de visualizar la situación de equidad y cohesión social mediante el estudio base y el informe, hizo ver la necesidad de construir alternativas de políticas, es muy acorde a modelos de análisis social que persiguen la democratización y emancipación, y contribuyen al DHS, además potencian el conocimiento como bien público, con acceso e inclusión, y no lo contrario que genera la mercantilización de inacceso y exclusión. Es importante llamar la atención, que el estudio y acciones realizadas en el marco de Riaipe3 fueron insumos y soporte para promover una política institucional de equidad y cohesión social (difusión de políticas) la cual está en proceso de construcción, además en coherencia con el sistema de ingreso, promoción y permanencia que también está en proceso de implementación el acuerdo de creación de dicho sistema, el cual fue creado por el Consejo Universitario de la UNAH, como máximo órgano de toma de decisiones. El acuerdo tiene implicancia a diferentes niveles, en el nivel macro toma de decisiones del Consejo Universitario para definir el acuerdo, asignar recursos y girar lineamientos e instrucciones, en el nivel meso las unidades académicas vinculadas deben acatar e implementar y ejecutar el acuerdo, a nivel micro se asumen mejoras para el ingreso de grupos vulnerables, no obstante existe el riesgo que solamente se dé para el ingreso, pero no para la promoción y permanencia en todos los aspectos determinantes (pedagogía, didáctica, etc.). Otro de los riesgos y peligros como se hace referencia en otras secciones, en aproximadamente cuatro (4) años, el nivel de implementación del acuerdo es bajo.

El proyecto TRALL, no obstante de promover el ‘aprendizaje permanente’ y/o ‘aprendizaje a lo largo de toda la vida’, privilegia las demandas del mercado, se corre el riesgo de ser excluyente al priorizar capacidades que no necesariamente busquen las demandas de la sociedad (por ejemplo construir ciudadanía en temas sociales). Se identifican términos del discurso que declaran un doble discurso de perspectiva, tanto de lo inmaterial/humanista, como material/mercantilista.

En relación al financiamiento y fondos para la implementación de iniciativas de proyectos, existe una asimetría significativa, tanto a nivel de las regiones involucradas (Europa y Latinoamérica), así como a lo interno de los países, por ejemplo en el caso de Honduras se da una marcada diferencia de asignación de recursos entre lo formal y no formal. Los *riesgos y peligros* por un lado la toman de decisiones en cuanto a la asignación y distribución de los recursos, así como la influencia en base a agendas a privilegiar los intereses de cada región, y por otro lado la desproporcionalidad en el caso de los fondos nacionales en desventaja de los aprendizajes no formales e informales.

Nivel Micro

Sobre Inclusión a la educación superior:

Riesgos en los niveles de conceptualización e implementación del sistema de ingreso, permanencia y egreso, en el acuerdo de creación de dicho sistema desde el año 2014, se plantea revisar las diferentes cumbres, convenciones y ratificaciones internacionales (nivel mega) en el marco del PNUD¹²⁴ de las cuales Honduras es signatario. Actualmente no hay ningún avance sobre la conceptualización del sistema de ingreso, los conceptos que se adopten serían y/o deberían de ser el punto de partida para operacionalizar las acciones a seguir en dicho acuerdo, y en el caso de la convención sobre ‘educación inclusiva’ se critica el actual concepto utilizado, según algunos informes e investigadores de este campo de estudio¹²⁵, es muy limitado y reduccionista ya que privilegia al *modelo clínico* (discapacitados, minusválidos, entre otros y dejando por fuera a otros grupos vulnerables). No obstante dichos autores hacen una nueva propuesta hacia un nuevo paradigma conceptual más abarcador y amplio, pero aún está en proceso de debate y ajustes. Si para el caso de Honduras (nivel macro/meso/micro) no se considerara un concepto amplio de *educación inclusiva*, adaptándolo a la realidad y necesidades del contexto, en el caso de la educación superior Hondureña y demás sub-sistemas, se correría el riesgo y peligro de

¹²⁴ por ejemplo el concepto de inclusión educativa en el marco de Naciones Unidas, privilegia el modelo clínico y no un concepto amplio para los grupos a ser incluidos, no obstante de existir debates y procesos de ajustes y mejora.

incurrir y continuar la exclusión, así como reproduciendo las malas prácticas de inequidad y agudizando la desigualdad histórica.

Ampliando el párrafo anterior, es requerido y/o necesario para atender las demandas de la sociedad hondureña, que el acuerdo de dicho sistema se enfoque no solamente en las personas que cumplen con los requisitos para realizar examen de admisión (demandantes vinculados al sistema formal), sino que también se consideren los grupos de población que se encuentran en edades potenciales (entre 18 y 24 años) y fueron excluidos de los demás subsistemas educativos (primaria, secundaria) y no lograron concluir el sistema formal. Por otro lado, tomar en cuenta todas aquellas personas vinculadas a un enfoque del aprendizaje a lo largo de toda la vida (edades sin límite), y que cuentan con experiencias y aprendizajes no formales e informales, y demandan de sistemas alternativos de REAP en modalidades tanto de créditos, como de acceso y mixtos.

Según los informes de seguimiento para implementar los acuerdos y compromisos del sistema de ingreso, permanencia y egreso, los logros alcanzados (en 2 años) son incipientes, según el reporte de la Vicerrectoría Académica de la UNAH, las unidades vinculadas no asumen ni privilegian la puesta en marcha de dicho acuerdo. Además existe el riesgo que solamente se dé prioridad a la dimensión del ingreso, pero no para la promoción y permanencia en todas las mejoras en todos los niveles de concreción vinculados, así como en los aspectos claves: rediseño curricular; pedagogía; didáctica, poder etcétera.

La nueva ley fundamental de educación considera los componentes de la educación formal, no formal e informal, y hace ver que el sub-sistema de educación superior lo hará en el marco de su autonomía, se corre el riesgo que no se asuma con responsabilidad y sin rendición de cuentas en base a mecanismos de monitoreo y evaluación de avance, privilegiando la posición ya definida en la ley orgánica y el modelo educativo, hacia un desarrollo humano sostenible. Sumado a esto se da el *riesgo y peligro* de exclusión que se genera por la desarticulación del sub-sistema de educación superior con los demás sub-sistemas educativos de Honduras.

Sobre los mecanismos de estrategias e iniciativas:

En la dimensión externa e internacional, la UNAH es un seguidor de los procesos de acuerdos de asociación entre América Latina y Europa, a través de las iniciativas Alfa (descritos en mayor detalle en las secciones anteriores y vinculado a otros niveles de concreción) se implantan varios programas y proyectos que obedecen más a la lógica de intereses Europeos, en la cual se da más una difusión e influencia de políticas (discurso de sociedad y economía del conocimiento) que responde más a la hegemonía económica y de competitividad (comercial) que a la cooperación para logra igualdad de condiciones en la interacción de dichos procesos, considerando que las asimetrías entre dichas regiones son significativamente diferentes, es decir que Latinoamérica y

particularmente Honduras, es más un seguidor que actúa como un imitador de lo que hay que seguir. Con *riesgos y peligros* de seguir reproduciendo en el contexto hondureño la desigualdad del sub-sistema de educación superior.

5.3.4. Sub-corpus-modelo educativo de la UNAH-discurso académico.

Esta sección integra una parte cuantitativa y otra cualitativa. En la *cuantitativa*, se describe los segmentos que fueron deconstruidos, dichos segmentos representan una submuestra por conveniencia de la sección 2.4, se realizó únicamente con los segmentos relacionados a los conceptos/constructos (teóricos) con fines comparativos con los demás Sub-corpus, y no se realizó con los segmentos vinculados en base al modelo de análisis crítico de políticas de aprendizaje y educación de adultos. En la parte *cualitativa* se muestran los segmentos deconstruidos, tanto para los vinculados a conceptos/constructos, como para los vinculados al modelo de análisis crítico de políticas de aprendizaje y educación de adultos.

En esta sección se contribuye a dar respuesta, en la dimensión cuanti-cualitativa a la pregunta; **p)** ¿Cuáles son las categorías (conceptos/constructos) con mayor nivel de saturación (frecuencias) en el modelo educativo de la UNAH (a nivel teórico)?; **s)** ¿Qué hallazgos (sobre el modelo educativo en la dimensión teórica) se pueden dar únicamente con un enfoque cuantitativo (análisis de contenidos y del discurso)?; **n)** En base a la deconstrucción del discurso de los segmentos recuperados ¿El modelo educativo de la UNAH conducente o no, hacia una inclusión óptima?, además se contribuye a dar respuesta a la pregunta inciso, **r)** ¿Qué hallazgos (sobre el modelo educativo) se pueden dar únicamente con un enfoque mixto o múltiple (cuanti-cualitativo) (análisis de contenidos y del discurso)?

La submuestra seleccionada, desde un enfoque *cuantitativo*, se describe en términos generales en la Tabla 71 (ver en anexos), el total de segmentos deconstruidos fue de 142, la mayoría de los segmentos deconstruidos son del nivel micro con un 49,1%, seguido por el meso con un 35,6%, y luego el macro con un 11,1%, finalmente el nivel mega con un 4,2%. Específicamente los conceptos/constructos con los mayores porcentajes (%) (En orden descendente) que fueron codificados y deconstruidos fueron; Poder (19,7), Reconocimiento (16,9), Inclusión-acceso-exclusión (16,1), Pedagogía (13,7), Conocimiento (10,0), Aprendizaje (8,03), Competencia (8,03), e Identidad (1,2). Es de hacer notar que el análisis del discurso no necesariamente siguió el mismo orden de saturación que se obtuvo en el análisis de contenido en los conceptos/constructos respectivos. En la dimensión teórica del documento de modelo educativo de la UNAH, continuó destacándose el concepto/constructo de 'Pedagogía' representando el 56,3%, tal como se dio en la sección 2.4 fue el segmento con mayor saturación. Al ir revisando de manera cualitativa con un mayor nivel de análisis y detalles, contribuía a entender y responder las preguntas específicas vinculantes y

también la temática y pregunta general de investigación. En caso del caso del concepto/construido 'Poder' con un 7% de representación a pesar que en la sección 2.4 ocupa una cuarta posición en número de frecuencias y/o saturación, al entrar en detalles en el análisis lograba contribuir con mayores elementos para dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas para la presente investigación. Ocurriendo relativamente lo mismo para el concepto/construido 'competencias/capacidades' 7%, 'Aprendizaje' y 'comunicación' con 6,3%, 'conocimiento' con 5,6%, continuando 'reconocimiento' un 4,9%, le sigue 'inclusión/acceso/exclusión' con 3,5%, luego 'experiencia' 2,1% y finalmente 'identidad' con 0,7%.

En las Tablas 49 y 50 (ver en anexos), Descripción general (enfoque cuantitativa) del discurso dominante y alternativo) se describe de forma general las estadísticas de lo que fue deconstruido (dimensión cuantitativa), sobre los segmentos codificados, tanto del discurso dominante, como del discurso alternativo. Tomando en cuenta los elementos y/o acciones de deconstrucción del discurso; suposiciones, creencias, principios, valores, opuestos, privilegios, peligros y riesgos así también conectando las categorías integradoras construidas en el capítulo No.2.

El *discurso dominante* (modelo educativo tradicional) concentra su saturación en las categorías con tendencia material mercantilista (TMm), con 15 frecuencias, y se identificaron únicamente 2 frecuencias en la tendencia inmaterial humanista (TIh), es decir que el doble discurso no es tan pronunciado (identificándose en el concepto/construido 'pedagogía'), hay un marcado privilegio a lo material mercantilista. En cuanto a la categoría de peligros y riesgos (PeRi) el total de segmentos recuperados presentan elementos relacionados a este aspecto.

El *discurso alternativo* (ver en anexos Tabla 50) Descripción general (enfoque cuantitativo) del discurso Alternativo), el número de frecuencias en términos absolutos es mayor que el discurso dominante, la concentración de saturación se da en la categoría con tendencia inmaterial humanista (Ihu) con 114 frecuencias y 6 frecuencias de la categoría extrema inmaterial-humanista, y también satura la categoría con tendencia material mercantilista (TMm) con 29 frecuencias, es de hacer notar que se da una mayor intensidad de doble discurso (identificándose en el concepto/construido 'pedagogía', coincidiendo con lo ocurrido en el *discurso dominante*). Al igual que el discurso dominante los PeRi son relativos al número de segmentos recuperados. Sobre otros elementos de deconstrucción, es de hacer notar que los peligros y riesgos, es menor en términos relativos en el discurso dominante, sin embargo, casi el 60% de los segmentos presenta estas características, a pesar que se asume es un discurso alternativo y debería ser orientado hacia inclusión óptima, siempre puede generar ya sea inclusión parciales o exclusiones.

La parte cualitativa de la deconstrucción de este sub-corpus está compuesto por dos partes, la primera parte corresponde a una deconstrucción de los segmentos recuperados en base al modelo de análisis crítico de políticas de aprendizaje y educación de adultos, relacionado al ‘aprendizajes a lo largo de toda la vida’; la segunda parte es la deconstrucción. Para ambas deconstrucciones del discurso, se siguió el mismo proceso metodológico que fue aplicado en los diferentes su-corpus y que es explicado en detalle en el diseño metodológico (capítulo No.4, fase 3).

5.3.4.1. Primera parte: deconstrucción del modelo educativo UNAH en base al aprendizaje y educación de adultos, relacionado al ‘aprendizaje a lo largo de la vida’

Como ya explicado en detalle en secciones anteriores, el modelo educativo de la UNAH, según el análisis crítico, corresponde a una categoría de “*Democrático emancipador*”.

Específicamente, en relación a la categoría de una “*Construcción de una sociedad democrática y participativa*” el modelo educativo (teórico) de la UNAH expresa lo siguiente:

La educación superior es un bien público y una responsabilidad pública, y como tal su desarrollo es responsabilidad primordial del Estado. Desarrollar estrategias que aseguren la vinculación armónica y sinérgica entre educación superior y los otros niveles del sistema educativo nacional.

La vinculación con las fuerzas productivas, laborales, empresariales; y contribuir a la transformación de la sociedad hondureña y al desarrollo sostenible de Honduras

La Visión de País desde la UNAH [...] Una sociedad y una economía equitativa, integrada en lo interno y vinculada externamente de forma cooperativa con la economía mundial y las sociedades globales

Nuestro ámbito de producción y acción científica es universal. Nuestro compromiso es contribuir a través de la formación de profesionales, la investigación y la vinculación Universidad-Sociedad al desarrollo humano sostenible del país

Ser la Institución líder al 2015; protagonista en la transformación de la sociedad hondureña hacia el desarrollo humano sostenible; con un gobierno democrático, organizada en redes y descentralizada. Una institución transparente en la rendición de cuentas, con una gestión académica y administrativa financiera participativa

La UNAH propone una nueva perspectiva pedagógica de su quehacer académico pretendiendo que estas ideas sean asimiladas por todos los actores

universitarios y que impulsen los procesos de cambio que lleven a nuestra Alma Mater a lograr su visión al año 2015 y al año 2025.

El currículo deben enlazar las acciones de investigación, docencia y de vinculación de la universidad con la sociedad, a través de acciones críticas y pertinentes encaminadas a propiciar cambios favorables a la vida, la solidaridad y el desarrollo en la cultura y en la sociedad, teniendo una especial repercusión en el ámbito de la educación como proceso social.

El proyecto curricular es una actualización de la perspectiva pedagógica [...] es considerado como un proceso en constante construcción, reelaboración y evaluación, con la participación de múltiples actores, que nos permiten avanzar en la posibilidad de convertir al docente y al estudiante en intelectuales activos y autónomos frente al conocimiento.

Sobre la categoría de “cambio político, económico y cultural” resalta lo siguiente para efectos del presente estudio:

A partir del Modelo Educativo de la UNAH se define que el currículo universitario debe de tener visión integradora, adaptado a la realidad, pertinente en sus contenidos; y que su desarrollo estará ligado a la solución de problemas sociales, científicos, técnicos, éticos, políticos y económicos prioritarios a nivel del país y de la región centroamericana.

Enfrentar los desafíos que tenemos como país, para avanzar en un proceso de desarrollo humano sostenible que nos permita alcanzar como colectividad, un nivel de dignidad y de calidad de vida acorde con nuestras aspiraciones, capacidades y potencialidades.

La necesidad de renovar los enfoques y métodos pedagógicos que la Universidad utiliza en el marco de un nuevo modelo educativo

El nuevo modelo busca construir una Universidad diferente que sea capaz de responder a las exigencias de innovación, creatividad y cambio [...] considera el cambio permanente que ocurre en el desarrollo de la sociedad y la internacionalización de la educación superior.

Afrontar los desafíos de la internacionalización y la globalización

Impulsar los procesos de cambio, porque es fundamental que el “status quo” sea modificado” [...] cambios en el funcionamiento de ese complejo subsistema social constituido por la UNAH [...] cambio personas como individuos, así como en el ambiente, grupo, institución, aula u otro contexto en el que se da la innovación

Es flexible porque permite el ajuste permanente frente a los cambios contextuales; es viable porque toma en cuenta fortalezas y debilidades, y es abierto a las diferentes posiciones ideológicas.

Proyecto histórico cultural del país, que se apoya fundamentalmente en los criterios de la democracia participativa, en la búsqueda de un desarrollo humano sostenible y en la responsabilidad solidaria, con la convicción de que el aprendizaje se redimensiona cuando se comparten experiencias y se construye saber en colectivo

Del análisis crítico basado en el modelo de 'aprendizajes a lo largo de toda la vida' se obtuvo el resumen de opuestos descrito en los Anexos, en la Tabla 70.

En general el modelo educativo "teórico" de la UNAH, cuenta con todos los elementos claves para desarrollar un proceso de 'aprendizaje a lo largo de toda la vida', no obstante uno de los mayores riesgos es lo que hace ver en el siguiente segmento recuperado, el cual probablemente relativiza el nivel de compromiso al llevarse a la implementación y/o praxis.

Teóricamente, el modelo es ideal y abstracto, es coherente internamente en sus planteamientos y conceptos, pero cuando es llevado a la práctica no podrá ser reproducido de manera fiel ya que la realidad es contradictoria y compleja; los modelos nos permiten mirar hacia la práctica y ver aun la continuidad de este, pero por sobre todo, permiten adoptar una posición, tener una opción frente a los diferentes paradigmas en forma clara; [...] todo modelo para ser adoptado debe consensuarse

Uno de los peligros, es que el supuesto de que el modelo no se pueda 'reproducir', operacionalizar y/o aplicar en la práctica, no obstante de asumir una posición del desarrollo humano sostenible, existe el riesgo que lo que se implemente no sea orientado a una inclusión integral óptima. No obstante que también privilegia los consensos, existe el riesgo que dichos consensos por un lado, no sean representativos de los diferentes niveles de concreción (macro, meso, micro) del modelo educativo, y por otro lado que sean conducidos hacia una exclusión que genere desigualdad en oportunidad de acceso.

5.3.4.2. Segunda parte: deconstrucción del discurso en base a conceptos/constructos de los 'aprendizajes previos'

La segunda parte de esta sección, lo integra la deconstrucción de segmentos recuperados siempre del modelo educativo "teórico" de la UNAH, pero en base una codificación fundamentada por los conceptos/constructos pertinentes al campo de estudio de los 'aprendizajes previos'.

Al igual que todas las secciones sobre sub-corpus deconstruidos, se hará referencia en esta sección, únicamente a segmentos relevantes a la sección del sub-corpus empírico, a efecto de contribuir a la triangulación y lograr mayor nivel de validez y fiabilidad.

Discurso dominante y/o modelo tradicional

Sobre *teorías y conceptos*, los siguientes segmentos recuperados son vinculantes al *discurso dominante y/o modelo educativo tradicional* de la UNAH:

“la multidisciplinaridad es el primer nivel de la interdisciplinaridad, ocurre cuando en el abordaje de una actividad social, económica, productiva, educativa, se requiere de la interacción de una, dos o más ciencias o campos del conocimiento, sin que las disciplinas contribuyentes sean cambiadas o enriquecidas; comparten el objeto de estudio y difieren en intenciones y procedimientos.”

En cuanto los aspectos *pedagógicos*, el modelo educativo vigente de la UNAH hace ver que lo tradicional:

Los ejes curriculares [...] “No se hacen evidentes en el diseño curricular;” [...] los “Objetivos y contenidos muchas veces desvinculados de las necesidades de la sociedad” [...] “El desarrollo curricular no se adecua a las necesidades y niveles de desarrollo del estudiante.” [...] “Diseño curricular por áreas: Agrupa asignaturas o disciplinas de una temática común, que apuntan en forma conjunta al perfil de la formación profesional. Un punto que favorece este tipo de diseño es que facilita el intercambio entre los docentes de un mismo campo del conocimiento para que desarrollen un proyecto de docencia en común.

Se *privilegia* en el modelo tradicional: “*Define currículo como un conjunto de experiencias de aprendizajes sistemáticos*” [...] “*Énfasis en la enseñanza de contenidos y en la memorización de los mismos*” [...] “*La acción metodológica descansa excesivamente en la expresión oral tradicional*”

En relación al *conocimiento/aprendizaje*, se identifica lo siguiente:

Sus concepciones epistemológicas particulares, ya que la concepción que el/la docente tiene acerca del conocimiento y de la manera de facilitarlo determinan en gran medida las opciones de diseño, intervención y evaluación que han de tomar en la práctica.” [...] En el modelo tradicional “las y los docentes son la Fuente principal del conocimiento y la información

Se *privilegia*; “*Es una simple repetición de ideas y conocimientos*” [...] “*Es un aprendizaje memorístico de forma literal y repetitiva*” [...] Las y los estudiantes “*Su papel es el de aprender lo que le enseñan*”

Sobre el constructo *poder*: “La gestión está enfocada solamente a la administración de recursos” [...] “centralizada y poco participativa”

Se *privilegia*: “Las y los docentes tiene el máximo de control y poder.” [...] “Centralización de toma de decisiones en cada nivel de concreción del modelo educativo” [...] La gestión es “realizada solamente por Decanos, Jefes de Departamento, Coordinadores de Carrera” [...] “es escasa o nula”

En cuanto a *Inclusión/exclusión/acceso*:

Las y los estudiantes “son un receptor pasivo de información [...] Su papel es el de aprender lo que le enseñan [...] Es marginado, se desconoce, no cuenta [...] las expectativas y derechos de las y los estudiantes son ignorados” [...] “La Gestión; es escasa o nula y es realizada solamente por Decanos, Jefes de Departamento, Coordinadores de Carrera; Centralizada y poco participativa; Esta enfocada solamente a la administración de recursos” [...] Las y los estudiantes “su papel es el de aprender lo que le enseñan

La Tabla 76 (ver sección de Anexos) resume palabras y/o frases que describen desde el *discurso dominante*, lo que define y/o fue construido como modelo tradicional de la UNAH, durante el proceso del modelo educativo vigente.

Características distintivas y/o aspectos relevantes, en función de riesgos y peligros:

Relacionado al constructo de *pedagogía*; Al definir el currículo hacia aprendizajes sistemático, no está considerando los aprendizajes asistemáticos los cuales están vinculados directamente al aprendizaje informal y dentro de estos están los *autóctonos, locales, implícitos, y tácitos*, además estaría por un lado continuando con la práctica tradicional del modelo educativo de la UNAH, y por otro lado generando exclusión, es decir que este aspecto no contribuiría a una inclusión social óptima.

Los ejes curriculares son fundamentales para la integración de conocimiento y aprendizaje informal (REAP) orientado a inclusión óptima, y al no estar evidentes en el diseño curricular, como ha ocurrido y sigue ocurriendo en el modelo tradicional de la UNAH, se corre el riesgo de usar ejes y diseños que no responden a la perspectiva de DHS. Lo mismo sucede con los objetivos y contenidos de dichos ejes, que muchas veces son desvinculados a las necesidades y, el desarrollo curricular no se adecua a las necesidades y niveles de desarrollo del estudiante.

No se hacen evidentes en el diseño curricular los objetivos y contenidos muchas veces desvinculados de las necesidades de la sociedad. El desarrollo curricular no se adecua a las necesidades y niveles de desarrollo del estudiante.

El *diseño por áreas*, se enfoca y hace mucho hincapié en lo disciplinar, es uno de los que más se ha utilizado tradicionalmente, y no es acorde al REAP o conducido a una inclusión óptima, probablemente en estudiantes, que ya han sido incluidos en la

educación superior, podría junto con enfoque curricular pertinente facilitar practicas inclusivas. Pero no para los grupos de personas que han sido excluidas y que cuentan con experiencias y conocimientos no formales e informales interdisciplinarios (2do y tercer nivel).

El *diseño curricular ramificado* es muy similar al diseño por áreas en relación a REAP y practicas inclusivas, con el agregado que facilita para los estudiantes ya admitidos el reconocimiento de asignaturas similares entre carreras, posibilitando los cambios de carrera.

Sobre el constructo *reconocimiento*: Con los diseños por modulo al suponer que solo pueden funcionar en postgrados, por no tener requisitos previos para cursarlos, posiblemente con esto se está privilegiando que solamente se puede aprender de manera formal, por un lado indirectamente se estaría desconociendo el aprendizaje previo de los estudiantes de pregrado, y por otro lado se está privilegiando a postgrados que son personas que vienen con una epistemología más disciplinar, no obstante si ganaran experiencia, también se les estaría desconociendo con este enfoque multidisciplinar¹²⁶. Con estos elementos se tendrían que hacer ajustes al modelo educativo de la UNAH, para que sea transdisciplinar¹²⁷ y se busque una 'Inclusión Socialmente Optima`.

En cuanto a riesgos vinculados al constructo *conocimiento*; si las concepciones que el/la docente tiene sobre el conocimiento sean fundamentadas en el modelo tradicional de la UNAH y/o tendencia inmaterial mercantilista generadores de exclusión y desigualdad, por lo que no conduciría hacia una práctica educativa inclusiva de desarrollo humano sostenible.

¹²⁶ **Interdisciplinaridad**: La realidad es compleja y requiere de la interacción e integración de diversas disciplinas desde el aspecto conceptual, metodológico, contextual e histórico. Cada disciplina está caracterizada por el objeto de estudio (**el qué**), sus intenciones (**el para qué**) y tiene sus propios procedimientos (**el cómo**). El concepto de interdisciplinaridad forma parte indisoluble de los medios y los fines de una auténtica educación global. Varios autores distinguen diversos niveles de interdisciplinariedad, según el grado de interacción alcanzado entre las disciplinas. En el proceso de la interdisciplinaridad el primer nivel es la **multidisciplinaridad**, ocurre cuando en el abordaje de una actividad social, económica, productiva, educativa, se requiere de la interacción de una, dos o más ciencias o campos del conocimiento, sin que las disciplinas contribuyentes sean cambiadas o enriquecidas; comparten el objeto de estudio y difieren en intenciones y procedimientos." (Modelo Educativo UNAH,-2008).

¹²⁷ La etapa superior, la transdisciplinaridad, se entiende como el establecimiento de un axioma común para un conjunto de disciplinas, estas comparten el objeto de estudio, las intenciones y los procedimientos haciéndolos propios a través de la innovación. Se concibe la **transdisciplinaridad** como: « aquello que está a la vez entre las disciplinas, a través de las diferentes disciplinas y más allá de toda disciplina. La finalidad es la comprensión del mundo presente, uno de cuyos imperativos es la unidad del conocimiento» (Educación y Transdisciplinaridad); ontológicamente se trata de trascender las disciplinas, de apoyarse en varias de ellas para poder centrarse y entender la realidad del fenómeno observado (Modelo Educativo UNAH,-2008).

Cuando se tiene como única fuente del conocimiento a los docentes, existe el riesgo de excluir otro tipo de conocimientos, información y experiencias, por lo tanto se genera exclusión.

Las y los estudiantes “son marginados, se desconoce, y no cuentan” sus “expectativas y derechos son ignorados”.

Que la institución no cuente con los elementos y capacidad instalada para proveer los medios y herramientas a los docentes y que el actor principal sea el estudiante en armonía institucional (sin generar desbalances en los demás actores y eso conduzca a crear insostenibilidad), y no se siga privilegiando únicamente al docente como lo ha hecho el modelo educativo tradicional, el cual ha generado desigualdad y exclusión.

El máximo control y poder concentrado en el docente (pedagogía vertical), probablemente existiría el riesgo y peligro que no genere inclusión óptima de los estudiantes

Al estar la gestión ´centralizada y ser escasa o nula, y enfocada solamente en la administración de los recursos` y no hacia el DHS, se corre el riesgo de no mejorar los índices de exclusión que se generan en el sistema de educación superior, y probablemente no se asuma la co-responsabilidad requerida en todos los niveles de concreción del modelo educativo.

En general sobre todos los constructos: El modelo educativo actual identifica una serie de falencia y aspectos diferenciados de los que se buscaría innovar, no obstante existe el *riesgo y peligro* que solamente se quede a nivel descriptivo en el discurso, y no se potencie a cambiar la capacidad instalada de la institución en todos sus constructos claves y demás mecanismos y elementos que requiere el discurso alternativo de gestionar el conocimiento hacia un desarrollo humano sostenible.

Existe el *riesgo*, que todos los mecanismos; principios, fines, [...] y otros que están ausentes (ej. financiamiento etc) “que orientan las líneas de trabajo académico, fundamento del modelo educativo, y políticas académicas de la UNAH que se operativizan a través del desarrollo curricular” no sean articulados y armonizados integralmente en una gestión del DHS que conduzca a inclusión óptima. Además el *peligro* de continuar generando los altos índices de exclusión educativa en el nivel de educación superior.

Durante los talleres con grupos focales, los participantes mencionaron que “*el modelo monopolístico centralizado continua, a nivel teórico se aspira a tener otra cosa pero en la realidad seguimos en lo mismo de siempre*”, cabe destacar que en estudios realizados recientemente sobre los liderazgos institucionales en la UNAH, una de las categorías identificada de manera inductiva es el “liderazgo centralizado” (Arias, 2014).

Una de las conclusiones reflexivas de un taller con participantes de los niveles meso y micro, en palabras del expositor de un grupo de trabajo, expreso lo siguiente:

Los mecanismos de centralización de poder a los diferentes niveles de concreción y en cada unidad administrativa y académica, genera una exclusión en la participación de los diferentes actores, además el no definir claramente cómo se abren los espacios, y no estar explícito en la normativa y diversos mecanismos del marco jurídico institucional, hace que no se den procesos estratégicos de abajo hacia arriba, además que no solo se da una concentración del poder de toma de decisiones en ciudad universitaria, sino que en las mismas unidades regionales y de departamentos es igualmente centralizado todo, es decir que hay todo un lineamiento estratégico para que todo sea de arriba hacia abajo [...] la gobernanza institucional por tradición en su modelo monopólico no solo se ha reflejado en la dimensión académica, sino que en la administrativa, a pesar que se llevaban 6 años del nuevo modelo de gestión que busca una desconcentración y participación, la situación es similar, en los diferentes niveles de concreción del actual modelo educativo.

Discurso alternativo/Desarrollo humano sostenible

A continuación se presentan segmentos deconstruidos, y vinculantes a los conceptos/constructos del 'aprendizaje previo`.

Sobre *teorías y/o conceptos* claves dentro del modelo educativo:

La etapa superior de interacción [...] la *transdisciplinaridad* se concibe como: « aquello que está a la vez entre las disciplinas, a través de las diferentes disciplinas y más allá de toda disciplina. La finalidad es la comprensión del mundo presente, uno de cuyos imperativos es la unidad del conocimiento » (Educación y Transdisciplinaridad); ontológicamente se trata de trascender las disciplinas, de apoyarse en varias de ellas para poder centrarse y entender la realidad del fenómeno observado.

El segundo nivel de interacción de ciencias y/o campos de estudio "la interdisciplinaridad es en el que la cooperación entre varias disciplinas o campos heterogéneos de una misma ciencia llevan a interacciones reales, o sea la yuxtaposición de disciplinas que se suponen más o menos relacionadas, estas comparten el objeto de estudio y las intenciones y difieren en los procedimientos."

Diseños Curriculares; A partir del Modelo Educativo de la UNAH se define que el currículo universitario debe de tener visión integradora, adaptado a la realidad, pertinente en sus contenidos; y que su desarrollo estará ligado a la solución de problemas sociales, científicos, técnicos, éticos, políticos y económicos prioritarios a nivel del país y de la región centroamericana.

Desarrollo curricular: Proceso de construcción dinámico y permanente, donde se conjugan las relaciones entre los actores del proceso educativo (docentes y estudiantes), entre procesos (fundamentación, planificación, ejecución, evaluación y la gestión académica y administrativa) y entre elementos del proceso educativo (objetivos, contenidos disciplinarios, metodologías, estrategias, recursos y medios), orientados a la promoción de aprendizajes y la formación de profesionales capaces de contribuir a transformar la realidad social hondureña a través de sus aportes a la superación de los problemas prioritarios que el país enfrenta actualmente y a futuro.

La Perspectiva Pedagógica del Modelo Educativo de la UNAH se construyó tomando como base la Teoría constructivista, la Teoría crítica y la Teoría humanista.

La gestión (conducción, estrategias, viabilidad y resultados) es un concepto que surge de la teoría crítica y de la teoría de la complejidad, en la que se asume que la realidad en la que se desenvuelve la UNAH y en la que se desarrolla el proceso educativo es dinámica y cambiante, incierta y conflictiva [...]

La gestión del conocimiento aborda y examina los problemas de la inserción social del conocimiento y también comprende la implementación de nuevos procesos en la generación y transformación del conocimiento en prácticas profesionales y sociales, y la transferencia de tecnología social a las propias universidades, a las instituciones y a la población (IESALC/UNESCO).

La Perspectiva Pedagógica innovadora [...] se inspira en la Teoría de la Innovación, propia del campo educativo

La UNAH propone una nueva perspectiva pedagógica de su quehacer académico pretendiendo que estas ideas sean asimiladas por todos los actores universitarios y que impulsen los procesos de cambio que lleven a nuestra Alma Mater a lograr su visión al año 2015 y al año 2025.

En la teoría crítica aplicada “los profesores y alumnos participan en desarrollar el aprender a aprender, en seleccionar y priorizar los contenidos, en definir las habilidades, destrezas y valores necesarios para la permanencia y continuidad del aprendizaje a través del tiempo y del espacio; es flexible porque permite el ajuste permanente frente a los cambios contextuales; es viable porque toma en cuenta fortalezas y debilidades, y es abierto a las diferentes posiciones ideológicas.

En el diseño curricular modular, la estructura se conforma en ejes temáticos centrales o áreas problemas determinadas por la realidad social abordada con enfoque multidisciplinario; esta estructura rompe con las estructuras de materias o disciplinas y con el enfoque unilateral del docente.

Sobre el constructo *pedagógico*, el modelo educativo vigente, considera lo siguiente:

Describe la concreción de funciones sociales y culturales de la educación *rescatando las experiencias* y el talento humano, convirtiéndolos en competencias que le permiten al individuo ser gestor, mejorando la calidad de su propia vida y contribuyendo al desarrollo social. El Currículo así concebido le otorga un valor supremo a la vida y en este sentido reconoce y promueve la dignidad humana fortaleciendo los ideales de trascendencia personal y de realización social.

Modelo de Universidad y el Modelo Educativo de la reforma universitaria recogen esos ideales y aspiraciones por una mejor universidad al servicio de la sociedad hondureña y su relación con la sociedad internacional

La educación debe facilitar el desarrollo de competencias y habilidades que permitan a los individuos de cualquier estrato socioeconómico, el desarrollo de su condición humana y su desempeño exitoso en la sociedad

El Modelo Educativo en mención se presenta en seguida la Perspectiva Pedagógica de una propuesta innovadora, que será el fundamento para la construcción de los diseños curriculares a los que aspira la UNAH, dándole sentido a los procesos formadores y de gestión del conocimiento

La UNAH propone una nueva perspectiva pedagógica de su quehacer académico pretendiendo que estas ideas sean asimiladas por todos los actores universitarios y que impulsen los procesos de cambio que lleven a nuestra Alma Mater a lograr su visión al año 2015 y al año 2025.

Planificación que responde a necesidades educativas específicas, enmarcadas en un modelo educativo centrado en procesos, para el logro de un perfil profesional dado en base a las necesidades educativas, la problemática y demandas sociales”

Comunicación para el análisis crítico y creativo, la reflexión independiente, el trabajo interdisciplinar y multicultural que lleven a ese futuro egresado a combinar el saber teórico y práctico local con la ciencia y la tecnología de vanguardia a nivel mundial.

El Modelo Didáctico de la UNAH sea lo suficientemente flexible para incorporar nuevos contenidos y estrategias pedagógicas y para permitir la formación integral de sus estudiantes, como profesionales y ciudadanos/as. En general se persigue lograr la coherencia interna del plan de estudios, incluyendo competencias, áreas de estudio, metodología, evaluación y bibliografía.

Aprovechar la medición de ámbitos de *educación formal e informal* (económico, social, familiar, etc)

El desarrollo curricular como proceso permanente y continuo es un instrumento estratégico para que las propuestas, respuestas, aportes e iniciativas de la Universidad sean pertinentes, oportunas y con la calidad requerida.

Construir alianzas con los diferentes actores y sectores nacionales e internacionales que tienen como finalidad contribuir al bienestar integral del desarrollo humano sostenible de la población y del país (objetivos y metas del milenio y ERP)

La investigación debe ser un eje fundamental de todo diseño curricular.

Currículo flexible e integrador

El diseño curricular de innovación modular se sustenta en una concepción epistemológica, pedagógica y administrativa: La teoría de sistemas; la teoría de la interdisciplinariedad; la teoría de la acción comunicativa.

La UNAH en su modelo educativo, considera a los/las estudiantes como centro de atención, como sujetos y no como objetos de la educación; siendo que los/las estudiantes provienen del seno de la misma sociedad, las necesidades educativas deben surgir de las necesidades sociales reales, sentidas, expresadas y demandadas a fin de que al egresar como profesionales puedan responder y ayudar a la sociedad en su proceso de desarrollo.

Tomando en consideración lo antes expuesto y posterior a la capacitación sobre el abanico de los diferentes diseños curriculares propuestos en este Modelo Educativo de la UNAH los actores líderes y tomadores de decisiones, serán los responsables de impulsar el macro diseño o plan global del currículo en las diferentes facultades y unidades académicas; estos deberán convocar a representantes de los diferentes campos disciplinarios afines, con el propósito de seleccionar el diseño que mejor corresponda al tipo de formación que se genera desde su seno.

Sobre el constructo *reconocimiento*, los siguientes segmentos son pertinentes y relevantes, contrastando y complementando la dimensión empírica que fue abordada en las entrevistas, grupos focales y talleres:

En este tipo de modelos innovadores también se valoran los conocimientos, los procedimientos, valores, actitudes, habilidades y destrezas necesarias para la permanencia y continuidad del aprendizaje a través del tiempo y del espacio;

Todo cambio educativo es multidimensional, y se hace evidente en las nuevas teorías pedagógicas, los nuevos enfoques didácticos y los nuevos materiales; también en la estructura o nuevas vías de organizar las unidades académicas (tiempos, espacios, roles), en el planteamiento de nuevos contenidos de aprendizaje y su articulación con los diferentes elementos del currículo, así

como en las nuevas formas de evaluar las experiencias de enseñanza-aprendizaje, las innovaciones y el impacto que se va logrando

Se busca impulsar los procesos de cambio, porque es fundamental que el “status quo” sea modificado, se requiere de cambios en el funcionamiento de ese complejo subsistema social constituido por la UNAH; un cambio siempre lleva a la transformación, tanto en las personas como individuos, así como en el ambiente, grupo, institución, aula u otro contexto en el que se da la innovación, la cual no se produce en un vacío de significados, sino que se desarrollan en

Establece como ejes curriculares la flexibilidad y la practicidad, dada la naturaleza abierta tanto del currículo

Comunicación, para el análisis crítico y creativo

los programas didácticos se definirán los objetivos, contenidos, metodologías, técnicas, materiales y recursos didácticos así como lo relacionado con la evaluación de los aprendizajes; todo ello deberá responder a las necesidades educativas de las y los estudiantes quienes como personas con dignidad intrínseca, deben encontrarle significado a los nuevos conocimientos los cuales deberán ir ligando con sus propias experiencias de vida; otro elemento de análisis deben ser los avances científicos y tecnológicos propios de la disciplina que permita a las y los futuros egresados y egresadas no estar a la saga con respecto a los egresados de otras universidades nacionales y extranjeras.

Lo vinculante a *aprendizajes*:

Se trata de propiciar estrategias para la construcción de aprendizajes individuales y sociales significativos.

Considerar necesariamente las características especiales del estudiantado que acoge; es así como la UNAH intenta formar profesionales integrales que incorporen: conocimientos, procedimientos, hábitos, usos y costumbres, competencias, valores y habilidades personales; además de buscar superar los déficit de la formación con la que llegan a la universidad,

En esta perspectiva el modelo educativo de la reforma universitaria orienta al desarrollo integral del profesional egresado de la UNAH

El tipo de Diseño curricular incide en forma decisiva en la selección de las estrategias y experiencias de aprendizaje, en la naturaleza y forma de la evaluación académica, en el perfil de los profesores requeridos, de recursos didácticos y tecnologías de comunicación necesarias para el desarrollo coherente de la propuesta.

El aprendizaje es un proceso activo por parte del estudiante que ensambla, extiende, restaura e interpreta y por tanto “construye” conocimiento, es una actividad colectiva que se lleva a cabo con otros estudiantes, permite que el estudiante sea más responsable de su propio aprendizaje y le ofrece diversas opciones

Sobre el constructo *poder* se identificaron los siguientes segmentos:

Por ser la realidad bastante compleja no se pueden aplicar modelos puros ya que existen concreciones históricas, culturales y sociales diversas.

Las y los docentes ceden su protagonismo al estudiante [...] Se realiza un intercambio conceptual y metodológico en el cual, tanto los estudiantes como los docentes aprenden

Sobre las capacidades/competencias, los cuales son términos usados de manera intercambiable, se identifica lo siguiente:

Para la construcción de competencias se debe, al igual que en los otros diseños innovadores, iniciar desde el análisis de la visión, misión y filosofía de la institución; generar un ambiente de un aprendizaje abierto con un currículo flexible, con un sello determinado y ofrecer los conocimientos y habilidades que la sociedad y el mundo del trabajo requieren.

En relación al concepto/constructo de *inclusión*, no se identificaron muchos segmentos como en la dimensión empírica, no obstante en general el modelo teórico es incluyente y busca el acceso privilegiando lo formal y las personas que ya han logrado acceso a la UNAH:

Uso de metodologías activas que propician el diálogo y la reflexión [...] Se realiza un intercambio conceptual y metodológico en el cual, tanto los estudiantes como los docentes aprenden.

En relación a *experiencia* se identificó lo siguiente:

El tipo de Diseño curricular incide en forma decisiva en la selección de las estrategias y experiencias de aprendizaje, en la naturaleza y forma de la evaluación académica, en el perfil de los profesores requeridos, de recursos didácticos y tecnologías de comunicación necesarias para el desarrollo coherente de la propuesta.

Para... desarrollar compromiso, el/la docente debe saber que es fundamental su contacto permanente con la realidad, con el mundo cambiante del desarrollo y con la sociedad misma, incluyendo el mundo de los/las estudiantes, todo ello le permitirá enriquecer sus saberes, conocimientos, experiencias, ideas y contribuir a la renovación e innovación de lo que enseña.

El constructo de *identidad* se refleja y privilegia lo institucional:

En el proceso de reforma que lleva a cabo la UNAH es fundamental dar respuesta a interrogantes como las siguientes: ¿Qué identidad cultural aspiramos consolidar o recuperar?

La Ley Orgánica de la UNAH, El artículo 3 expresa como objetivos de la UNAH [...] "fomentar y difundir la identidad nacional, el arte, la ciencia y la cultura, la vinculación con las fuerzas productivas, laborales, empresariales y contribuir a la transformación de la sociedad hondureña y al desarrollo sostenible de Honduras.

La Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH) consolidando su identidad institucional, su naturaleza de institución pública y su autonomía. La UNAH, Es un vehículo idóneo para la formación de ciudadanos críticos, altamente representativos de la identidad nacional y de su cultura.

El modelo educativo entre varios aspectos, *privilegia* el concepto de *equidad*, definiéndolo de la siguiente manera:

La equidad es entendida como justicia distributiva del bien social que es la educación superior, en este caso referida a la igualdad de oportunidades en y para la educación universitaria con calidad y pertinencia, así como la oportunidad de acceder a la información, al conocimiento científico, al arte y la cultura.

Características distintivas y/o aspectos relevantes, en función de riesgos y peligros:

Uno de los mayores riesgos y peligros, es que el modelo educativo teórico de la UNAH, que fue construido en relativo consenso durante el proceso de la IV reforma y transformación de la UNAH, no se lleve a la práctica, o que solo sea implementado parcialmente y continúe reproduciéndose los altos índices de exclusión y contribuyendo a la desigualdad que impera en Honduras. Tal como lo expresado, anteriormente, en el análisis de modelo de 'aprendizaje a lo largo de toda la vida', también, dicho modelo considera varios elementos claves para poder implementar un proceso incluyente, mediante REAP. no obstante de ampliar la conceptualización con la madurez teórica que va logrando el paradigma de desarrollo humano y sus comunidades epistémicas y, además clarificar e identificar con mayor coherencia a los mecanismos y elementos complementarios del contexto. Así como también, lo que permite la deconstrucción del doble discurso, en prevenir los riesgos y peligros que podrían generarse sino se privilegia un enfoque y perspectiva de desarrollo humano sostenible con inclusión integral óptima.

En relación a los diferentes constructos vinculados al discurso alternativo del REAP, a continuación se describen en mayores detalles:

Al igual que las demás teorías que son consideradas, el riesgo de “La teoría crítica aplicada en el campo educativo” y como un supuesto del modelo educativo de la UNAH, es que no se lleve a la práctica debido a que institucionalmente no se cuenta con la capacidad instalada en todos los mecanismos requeridos para lograrlo. Otro aspecto en relación a las posiciones ideológicas, es que si no cuenta con solides en la ideología que privilegia el modelo (DHS), se corre el riesgo que se posicionen ideologías dominantes del modelo tradicional, del contexto nacional, y global (Perspectiva material-mercantilista-Neoliberal).

El concepto de *gestión* considerado en el modelo educativo integra los conceptos de administración y gerencia, y además es un:

[...] concepto que surge de la teoría crítica y de la teoría de la complejidad [...]

No es suficiente solo controlar los recursos y atender la dinámica de la oferta y la demanda, sino que es necesario tener visión prospectiva y capacidad para analizar los escenarios cambiantes, liderazgo legítimo en la disciplina o área en donde se es gestor para conducir a los grupos y a las unidades académicas en sus diferentes niveles, capacidad para prevenir y manejar conflictos y construir la viabilidad necesaria (política, técnica y administrativo financiera) [...]

El concepto de *desarrollo curricular* considerado por el modelo educativo de la UNAH, contiene elementos paradójicos, ya que por un lado es orientado hacia transformar la realidad hondureña y superar los problemas prioritarios etcétera, pero dentro del proceso educativo privilegia lo disciplinario y no lo interdisciplinario, como ya descrito en otros apartados y párrafos, lo disciplinario es más acorde únicamente a la dimensión *formal*, es decir que quedaría excluida la dimensión *no formal e informal* que requieren más de enfoques interdisciplinarios.

Sobre *pedagogía*:

El peligro o riesgo es que el modelo teórico con elementos discursivos que son orientados y/o conducidos hacia una inclusión social optima no se lleve a implementar y/o concretizar en la práctica. Por no contar con todos los mecanismos requeridos (normativa, reglamentos, fondos, etc); que los principios y valores se queden a nivel declarativo y que no logren operacionalizar.

Otro riesgo es que la perspectiva teórica que se privilegia, basada en la teoría de la innovación no sea complementada e implementada con elementos y/o mecanismos que conducen hacia una inclusión integral óptima.

El REAP según los niveles de interacción (de las ciencias o campos de estudio) reconocidos en el modelo educativo de la UNAH requiere de enfoques interdisciplinarios y/o transdisciplinario. En el caso de la interdisciplinariedad

favorecería porque en las diferentes dimensiones, lo formal, no formal e informal, el objeto de estudio y las intenciones serían iguales, y solo serían diferentes los procedimientos para cada dimensión, es decir que no se cuestiona la forma de cómo se logra cada dimensión (los debates y dicotomías de los grupos epistémicos). Y en el caso de la transdisciplinariedad sería una etapa superior de interacción que una vez superados los debates entre las diferentes dimensiones, permitiría probablemente una interacción más fluida entre el axioma común entre disciplinas y campos de estudio, en el objeto de estudio, intenciones y procedimientos. En cambio, con la multidisciplinariedad, prácticamente lo está encapsulando, por un lado indirectamente está desconociendo el aprendizaje previo de los estudiantes de pregrado, y por otro lado lo está privilegiando a postgrados que son personas que vienen con una epistemología más disciplinar, pero si ganaran experiencia y fuera de lo formal, posiblemente se les desconocería con este enfoque.

Con los elementos antes descritos, se tendrían que hacer ajustes al modelo educativo de la UNAH, para que sea transdisciplinar y se busque una 'Inclusión integralmente Óptima`.

Los proyectos de investigación interdisciplinarios deben ser los pertinentes a facilitar la inclusión (de segundo nivel y en el mejor de los casos transdisciplinarios), si se usa lo multidisciplinario se corre el riesgo de no facilitar el REAP.

Probablemente lo expresado en el modelo educativo sobre la capacitación de los docentes es paradójico, ya que el capacitar a los docentes privilegiando el carácter multidisciplinario, fortalecería únicamente la dimensión formal, el carácter interdisciplinario en la segunda etapa y lo transdisciplinario favorecerían más las tres dimensiones.

El privilegiar la investigación como eje transversal solamente para los postgrados, se corre el riesgo de no desarrollar los pregrados hacia un enfoque de DHS. Sería un elemento de inclusión 'paradójica` de privilegiar únicamente a los postgrados y no a los pregrados.

Los ejes curriculares pueden tomar en cuenta las necesidades sociales, y las características de los estudiantes y su desarrollo, pero si el diseño curricular y la interacción disciplinaria y campos de estudio no es la pertinente, se corre el riesgo de no lograr inclusión óptima.

Aunque se privilegie el no marginamiento de los grupos vulnerables y suponer una mayor equidad en el acceso a la educación, si no se cuenta con todos los mecanismos y elementos conducidos a una inclusión óptima, se corre el riesgo de continuar con el modelo tradicional generando y potenciando la exclusión.

Que las necesidades educativas y demandas sociales que requiere el perfil profesional no sea conducido a inclusión óptima.

Que la educación no desarrolle el espíritu crítico y con falsos instrumentos del conocimiento, se construyan falsas sociedades del conocimiento, con una orientación de exclusión y generación de desigualdades e inequidades.

No obstante que los conocimientos prácticos, requieren de nuevos enfoques pedagógicos y didácticos que favorecerían la inclusión de aprendizajes y conocimientos no formales e informales, y por lo tanto de mayor inclusión de personas, existe el riesgo y/o peligro que sean orientados hacia lo material mercantilista, y genere exclusión de otros conocimientos pertinentes para formar un profesional integral.

El riesgo de trabajar con los sectores productivos, es que sea una tendencia de formar profesionales o contribuir a tendencias material mercantilistas que generen exclusión y/o desigualdad social.

Si los proyectos de investigación no son implementados por docentes que cuentan con las cualificaciones de capacidades requeridas por REAP con perspectiva de DHS inclusivo, se corre el riesgo de seguir reproduciendo el modelo tradicional de la UNAH.

Al dejar al docente que sea su “constructor de su práctica pedagógica” si no es con perspectiva de DHS inclusivo, se corre el riesgo de seguir reproduciendo el modelo educativo tradicional (puede resultar paradójico).

Se supone que *“el currículo contribuye al desarrollo humano cuando [...] rescata las experiencias y el talento humano [...]”* pero si no se cuenta con los mecanismos, elementos e instrumentos adecuados no será posible lograrlo y quedar únicamente de forma declarativa.

El desarrollo curricular no obstante de ser un instrumento estratégico y en proceso permanente, si no existe una coherencia con los demás mecanismos; constructos (voluntad en la toma de decisiones/Poder, experiencia, etc), instrumentos normativos, presupuesto, capacidad instalada, etc. difícilmente se lograría un desarrollo orientado a una inclusión óptima.

El modelo educativo de la UNAH expresa que las facultades pueden desarrollar tres enfoques, independiente del diseño curricular del que opten, el riesgo probable es que los diseños utilizados no sean congruentes a un REAP inclusivo, y que en el caso del enfoque por proyectos se adopte la multidisciplinariedad, la cual privilegia únicamente el que (propósito) entre las disciplinas que se vinculen, y no el para qué (DHS). Además el mayor problema es la capacidad instalada de la institución en todos los niveles estructurales y de concreción para implementar y hacer los ajustes hacia incluir REAP y conducirse hacia una inclusión integral óptima.

En la selección de los contenidos, se identifican elementos paradójicos para REAP, por un lado al privilegiar lo disciplinar y por otro lado se determinara en cada tema si es adecuado el nivel que están los estudiantes, esto se vincula con el aprendizaje previo

y dependiendo de la metodología que se utilice para la validación o valoración de dicho aprendizaje previo, se correría el riesgo y peligro que sea incluyente o excluyente. Como discutido en otros apartados la interdisciplinaria en su segundo nivel y tercer nivel sería la más favorable.

Los tipos de diseño curricular, además de incidir en forma decisiva en las “*estrategias y experiencias de aprendizaje, la naturaleza y la forma de evaluación*”, serán de acuerdo a “*los métodos y procedimientos de trabajo propios de las disciplinas científicas*”, este aspecto no favorece la integración del REAP. Por lo tanto es un aspecto que privilegia únicamente a la dimensión formal tradicional de la educación, incluso solo sería una inclusión parcial y no óptima hacia un desarrollo humano sostenible.

El *diseño curricular por ejes de integración* posiblemente favorecería, junto con un enfoque curricular adecuado a REAP y sumado a ello considerando los constructos y mecanismos de todos los niveles de la institución hacia una perspectiva de inclusión, principalmente a los estudiantes que ya están incluidos. No obstante a los grupos diversos de personas excluidas, que cuentan con experiencia y conocimiento interdisciplinario, no sería pertinente este diseño sin el agregado de prácticas interdisciplinarias, incluso para los ya incluidos probablemente no sería óptimo.

El *diseño de innovación modular*, presenta una paradoja, no obstante que cuenta con elementos alternativos al modelo tradicional de diseño por asignaturas y disciplinas (enfoques multidisciplinarios), y con mayor flexibilidad y menos rigidez, privilegia los postgrados como continuación de los sistemas formales, pero no favorecería el REAP en las dimensiones de la experiencia no formal e informal, y requiere más de un enfoque transdisciplinarios que multidisciplinarios. Por lo tanto no conduciría una inclusión educativa óptima de aprendizajes, conocimientos y experiencias, por lo tanto sería una inclusión parcial privilegiando a los estudiantes ya ingresados a la educación superior.

El *diseño curricular con estructura por competencias* también presenta elementos paradójicos, ya que por un lado hace ver que concilia objetivos técnicos, tendencias mundiales; compatibilidad con estándares internacionales, innovaciones en el mundo del trabajo, y por otro lado, se orienta a la flexibilidad pertinencia, educación integral y propósitos sociales.

Se asume el modelo educativo considera las necesidades reales, sentidas, expresadas por la sociedad, y además se asume existirá una capacitación sobre los diferentes diseños curriculares, de esa manera los actores y tomadores de decisiones de la UNAH impulsarían el macro diseño y plan global, existirían *riegos y peligros*, por un lado, si la supuesta capacitación no es congruente a la perspectiva de inclusión educativa óptima, y por otros lado si la estrategia solo va en una vía (de lo macro) de arriba hacia abajo

(Top down), y no se toma en cuenta también los niveles micro y meso, de abajo hacia arriba (Bottom-up). Además que se asume un proceso ‘democrático emancipador’

Elementos paradójicos en a) las etapas de planificación del diseño curricular, b) dimensiones del proyecto curricular, y c) ejes o líneas transversales. En la deconstrucción del discurso se identificaron elementos que privilegian tanto el modelo educativo tradicional excluyente, como el innovador que conduce a nuevas perspectivas incluyentes.

En el caso de las a) etapas, en la primera se privilegia lo disciplinar y multidisciplinar de un mismo campo, pero no lo interdisciplinar de 2do y tercer nivel, en la segunda etapa de igual manera privilegia “Análisis situacional de la problemática a ser abordada por el campo científico particular” pero a nivel multidisciplinario. En la tercera etapa privilegia un perfil de profesional integral, no obstante si las demás etapas delimitan lo disciplinario y multidisciplinar, posiblemente lo integral sería a un nivel parcial por no enfatizarse lo interdisciplinario a un 2do y 3er nivel. En la cuarta etapa, en la estructuración del macro y micro currículo privilegia la construcción de un plan de estudio, asumiendo una alta coherencia interna entre los componentes, que por un lado tendrían una orientación más disciplinar y campos de estudio multidisciplinarios, y por otro lado también una articulación tanto de ejes propios de la disciplina como de los ejes transversales, los cuales son más interdisciplinarios y transdisciplinarios (2do y 3er orden). Este último aspecto favorece prácticas inclusivas como el REAP con tendencia a lo inmaterial-humanista.

En cuanto a las b) *dimensiones curriculares*, la *filosófica* contiene elementos que por un lado se orienta a tareas formativas, probablemente se tendría un riesgo excluyente, porque las tareas acumulativas de experiencias y aprendizajes previos quedarían fuera tanto para estudiantes admitidos, como las personas excluidas. Por otro lado paradójicamente posiciona críticamente a la UNAH frente a paradigmas tanto de desarrollo del conocimiento, y del desarrollo y la educación en general. Esto último podría beneficiar tanto a las personas que han logrado acaecer como a las excluidas y es congruente con la perspectiva del desarrollo humano sostenible inclusivo. La *dimensión psicopedagógica* es afín y congruente a prácticas inclusivas. La dimensión metodológica es paradójica, ya que tiene elementos inclusivos pero privilegiando lo formal y excluyendo lo no formal e informal. La *dimensión tecnológica* es un instrumento clave, pero se debe tener el cuidado que no se convierta en un riesgo, al no ser el conocimiento en sí, más bien un instrumento facilitador de la información. La dimensión comunicacional es afín a prácticas inclusivas, con el riesgo que en la práctica no se implemente de forma óptima, sino de manera parcial y sesgada. Se asume que “*Todas las dimensiones del currículo deben desarrollarse para cada campo del conocimiento*” sin embargo no todas están orientadas hacia una inclusión óptima, eso podría posiblemente generar contradicciones al articularse entre ellas.

Sobre los ejes o líneas transversales intentan dar respuesta o superar prácticas tradicionales que no conducen a inclusión educativa;

[...] desconexión del sistema educativo con entorno social, [...] la dicotomía entre saberes científicos y humanísticos, [...] profesionales particulares y no universales...

Es decir que posiblemente en general (etapas, dimensiones, ejes, etc) son más orientadas favorecer parcialmente a los estudiantes que ya están incluidos en el sub-sistema de educación superior, pero no a los grupos de población que no han tenido acceso y han sido excluidos sistemáticamente por todo el sistema educativo en todos los niveles.

Lo anterior posiblemente no genera condiciones plenas que propicien la implementación de un nuevo paradigma de inclusión educativa óptima. Las tensiones y contradicciones que se generan por un lado confusiones en el proceso de transformación e innovación del rediseño curricular, por otro lado, desenfocan los propósitos institucionales de contribuir a un desarrollo humano sostenible con inclusión integral óptima, llegando alcanzar únicamente logros parciales.

Sobre el constructo *Reconocimiento*, se identifican los siguientes *riesgos*:

Existe el riesgo que los nuevos cambios e innovaciones y las nuevas formas de evaluar las experiencias de aprendizaje no se den con una orientación a inclusión social óptima de personas, conocimientos, etc

Los riesgos de la flexibilidad y practicidad es que sean conducidas a lo material mercantilista y genere exclusión y desigualdad

Existe el riesgo que no se combinen los saberes prácticos locales, y se quede a nivel teórico universal, privilegiando el modelo tradicional que genera exclusión tanto de personas como de conocimientos diversos.

Al encontrarle significado a los conocimientos nuevos, avances de las disciplinas y las propias experiencias, que por no contar con los mecanismos pertinentes y adecuados a los programas didácticos, se quede únicamente a nivel declarativo y no se logren operacionalizar

Luego en relación al *aprendizaje*:

Si el modelo educativo hace énfasis únicamente en los aprendizajes, existe el riesgo de no tener una visión ampliada como la da la educación.

A pesar de que el proceso curricular y la búsqueda del conocimiento investigativo, considere todos los tipos de saberes promovidos, existe el riesgo que se oriente hacia enfoques excluyentes que generan desigualdad e inequidad en la sociedad y los individuos.

Si la UNAH no busca superar el déficit con que llegan los estudiantes y no se privilegia el trabajo coordinado y complementario con la educación media, se continuaría reproduciendo los índices de exclusión en los procesos de admisión, permanencia y eficiencia terminal. Lo cual genera desigualdades y no conduce a una inclusión integral óptima.

Vinculado al constructo *conocimiento*, se podrían dar algunos riesgos y peligros:

Existe el riesgo de que no se dé un balance y armonización en la incorporación del conocimiento teórico-práctico que busca el modelo educativo de la UNAH, por no contar con todos los mecanismos y/o elementos requeridos para lograr dicha integración. Con el peligro que se continúe con el modelo tradicional excluyente y generador de desigualdades.

Existe el riesgo que las tecnologías de la información se tomen como el conocimiento en sí y no como un instrumento o medio que facilita la gestión del conocimiento. Existe el peligro que pueda ser utilizado con otros fines que no sean los del desarrollo humano sostenible promovidos por el modelo educativo de la UNAH.

Existe el riesgo que no todos y todas las y los estudiantes puedan ser constructores de su propio conocimiento, además autónomos, solventes creativos. Pueden existir casos que requieran de apoyos especiales, sino se toma en cuenta la diversidad existe el peligro de darse desigualdad, segregación y exclusión de grupos vulnerables. Para lograr una inclusión óptima posiblemente se requerirán planes diferenciados para las diferentes y diversas necesidades.

Sobre el constructo *poder*:

Por un lado existe el riesgo que al asumir, como modelo educativo; *“que la realidad es bastante compleja [...] y por sus concreciones históricas [...]”*, sea usado como argumento para no lograr los consensos necesarios en los ajustes y mejoras para la adopción e implementación del REAP con inclusión integral óptima y sostenible.

La oficialización de las comisiones y sub-comisiones de desarrollo curricular, son claves y fundamentales para la toma de decisiones e implementación del proceso de desarrollo curricular a nivel de cada facultad (como estrategia de arriba hacia abajo), no obstante debería de complementarse con una estrategia de abajo hacia arriba y con los diferentes actores del nivel meso y micro). Sumado a esto se requeriría que las capacidades y cualificaciones de los miembros estén a tono con la perspectiva de DHS con inclusión óptima, caso contrario, probablemente se correría el riesgo de continuar con prácticas tradicionales en la gestión del sub-sistema de educación superior.

El riesgo de la autonomía es que, probablemente se ejerza de manera irresponsable, por ejemplo que no se logren los niveles de articulación con los demás sub-sistemas educativos, o que entre en conflicto por estilos de liderazgo destructivo y/o tirano y no

se gobierne o gestione el rol de rectorar la educación superior con perspectiva de bien público hacia un desarrollo humano sostenible integralmente inclusivo y óptimo.

Sobre *competencias/capacidades*:

Al generalizar la autonomía, y asumir que los estudiantes tengan la capacidad de aprender de manera autónoma, se tendría el riesgo que algunos estudiantes requieran de apoyos extras o complementarios, y al no ser proporcionados, el peligro latente de no ser incluidos o de ser excluidos existiría.

Existe el riesgo de solamente priorizar el pragmatismo en la aplicación y reflexión en la práctica, lo cual podría existir el peligro de no considerar aspectos de reflexión crítica/teórica y excluir elementos fundamentales de la perspectiva de desarrollo humano sostenible (inmaterial-humanista), es decir que se privilegie más una tendencia material-mercantilista.

5.3.5. Sub-corpus- Deconstrucción narrativa de entrevistas, talleres y grupos focales seleccionados

En esta sección se da una deconstrucción de los segmentos recuperados, obtenidos de la codificación (vinculada a conceptos/constructos) en Maxqda del sub-corpus de las entrevistas, talleres y grupos focales. El contexto de dichas entrevistas, talleres y grupos focales se dio considerando los actores claves del modelo educativo de la UNAH, en los diferentes niveles de concreción (macro, meso y micro); en el nivel meso se tomó en cuenta el diseño curricular y plan de estudio de la carrera de Control de Calidad del Café, y en el nivel micro docentes y candidatos potenciales (catadores y expertos en Café) a reconocimiento de aprendizaje informal y no formal.

Se da repuesta a la pregunta, inciso; **p)** ¿Cuáles son las categorías (conceptos/constructos) con mayor nivel de saturación (frecuencias) en las entrevistas, talleres y grupos focales conducentes a una inclusión optima?

La submuestra seleccionada, desde un enfoque *cuantitativo*, se describe en términos generales en la Tabla 67 (ver en anexos) el total de segmentos deconstruidos fue de 249, la mayoría de los segmentos deconstruidos son del nivel micro con un 40,2%, seguido por el meso con un 36,1%, y luego el macro con un 23,7%. Específicamente los conceptos/constructos con los mayores porcentajes (%) (En orden descendente) que fueron codificados y deconstruidos fueron; Poder (19,7), Reconocimiento (16,9), Inclusión-acceso-exclusión (16,1), Pedagogía (13,7), Conocimiento (10,0), Aprendizaje (8,03), Competencia (8,03), e Identidad (1,2). Es de hacer notar que el análisis del discurso no necesariamente siguió el mismo orden de saturación que se obtuvo en el análisis de contenido en los conceptos/constructos respectivos. Destaca principalmente el caso del constructo de *Poder* ya que, al ir revisando en mayor detalle y profundidad, este constructo es más pertinente a la temática y preguntas de investigación, y durante el proceso, se tomó la decisión de incluir un mayor número de

segmentos en aras de lograr mayor saturación y validez. Lo mismo ocurrió con el concepto/constructo de pedagogía, pero en menor grado, en relación a los demás constructos los porcentajes tienen relativamente el mismo orden.

Con el análisis descriptivo de la deconstrucción de ambos discursos, se contribuye a dar respuesta al inciso; **s**) ¿Qué hallazgos (sobre el modelo educativo en la dimensión empírica) se pueden dar únicamente con un enfoque cuantitativo (análisis de contenidos y del discurso)?

El *discurso dominante* y/o modelo tradicional (ver en anexos Tabla 72), Descripción general (enfoque cuantitativa) del discurso dominante, concentra su saturación en las categorías con tendencia material mercantilista (TMm), con 43 frecuencias, se identificaron únicamente 2 frecuencias en la tendencia inmaterial humanista (TIh), es decir que el doble discurso no es tan pronunciado, hay un marcado privilegio a lo material mercantilista. En cuanto a la categoría de peligros y riesgos (PeRi) casi el total de segmentos recuperados.

El *discurso alternativo* (ver en anexos Tabla 73) Descripción general (enfoque cuantitativa) del discurso alternativo, el número de frecuencias en términos absolutos es mayor que el discurso dominante, la concentración de saturación se da en la categoría con tendencia inmaterial humanista (Ihu) con 116 frecuencias y únicamente 2 frecuencias de la categoría extrema inmaterial-humanista, y también satura la categoría con tendencia material mercantilista (TMm) con 65 frecuencias, es de hacer notar que se da una mayor intensidad de doble discurso. Al igual que el discurso dominante los PeRi son relativos al número de segmentos recuperados.

Es de hacer notar, que en el caso de los segmentos que privilegian el *discurso dominante* presentan mayor claridad en sus tendencias; solamente 2 casos de segmentos se identificaron elementos de doble discurso tanto para lo dominante, como para lo alternativo, probablemente, en el caso de algunos segmentos que se asumen como alternativos son más riesgosos y peligrosos ya que lo son parcialmente, pero no integralmente óptimos, es decir que los resultados e impactos conducen finalmente a contribuir a la generación y/o reproducción de desigualdades.

A continuación se describe el análisis *cualitativo* de la submuestra deconstruida, tanto del discurso dominante, como del alternativo. Se contribuye a responder la pregunta, del inciso; **t**) ¿Qué hallazgos (sobre el modelo educativo en la dimensión empírica) se pueden dar únicamente con un enfoque cualitativo (análisis de contenidos y del discurso)?

5.3.5.1. Enfoque metodológico

En el capítulo No.4 se describe el diseño metodológico general en todas sus fases, en el caso particular de esta sección se vincula más a la tercera fase, de los resultados obtenidos del análisis crítico del discurso, explicados anteriormente, específicamente los del sub-corpus de entrevistas, talleres y grupos focales. El caso evidente del rubro

del café y los catadores empíricos y la relación directa con la carrera de control de calidad del Café ofrecida por la UNAH, así como la aplicación de los principios de deconstrucción en el contexto de Honduras, es pertinente y sensible al desarrollo humano sostenible y, además amerita e implica un enfoque en mayor profundidad. Se seleccionaron y analizaron 3 de un total de 26 narrativas colectadas de catadores; un catador empírico (con experiencia informal y formación no formal), otro catador empírico (con experiencia informal), y un catador experto (con experiencia informal, y formación no formal y formal), y conectándolas con cinco funcionarios de la UNAH de los niveles macro y meso, y un experto independiente en educación del nivel meso (ver detalles en anexos las Tabla 74 y Tabla 75, se tomaron en cuenta dichas entrevistas, ya que por un lado permitían *contrastar* verticalmente tres niveles de concreción macro, meso y micro (del modelo educativo), y por otro lado un contraste horizontal en el nivel micro. Estas historias que fueron seleccionadas considerando que probablemente son muy distintivas y reveladoras en relación al tema de la investigación. Sin embargo como explicado en el capítulo No.4 sobre los aspectos de validez y fiabilidad (confianza) no se pretende lograrla en un 100%, además que es un estudio con un mayor énfasis en lo cualitativo. Es importante mencionar que en la relación cualitativa de entrevistador-entrevistados y reflexionar sobre los posibles efectos al recolectar los datos, quizás el autor de la investigación por ser funcionario de la UNAH y sus antecedentes (sociodemográficos) hayan afectado la manera de analizar e interpretar los datos. A manera de ejemplo, podría ser que el autor no obstante de considerarse comprometido con reducir la desigualdad de oportunidades y lograr mayor acceso, equidad e inclusión en la educación superior, podría estar prejuiciado por el discurso dominante de la educación formal institucionalizada versus los discursos alternativos. Es un tema que ha sido reflexionado durante todo el proceso y ha permitido lograr mayores niveles de concientización guiados por la ética, privilegiando a `no contribuir a que persistan las desigualdades` en un marco de capacidades para un desarrollo humano sostenible.

Mediante las entrevistas se exploró, en el nivel *micro* como los catadores empíricos respondía discursivamente al tema de los `aprendizajes previos` con énfasis en los tipos de aprendizajes y conocimientos informales y no formales, vinculándolos a un reconocimiento por parte del subsistema de educación superior hondureño, de igual manera las ideas discursadas por funcionarios, del nivel macro y meso, de la UNAH, así como algunos expertos independientes. El total de 7 entrevistas del nivel macro y 11 del nivel meso fueron seleccionadas en coordinación con la Dirección de Docencia y la Vicerrectoría académica y otras unidades académicas vinculadas a la temática, en el caso de las 26 entrevistas del nivel micro, se logró coordinar con lhcafe, socio contraparte de la implementación de la dimensión especializada de la carrera de control de calidad del café. Para lo cual se identificaron tres grupos, a) un grupo con experiencia y aprendizajes empíricos (informales), b) otro grupo en lo no formal, y c)

un tercer grupo con varios tipos de experiencias, todos los grupos con un común denominador en cuanto a demanda de reconocimiento a nivel de pregrado y postgrado. Se usaron los criterios fueron i) Excluidos del sistema educativo (grupos vulnerables); ii) incluidos en algún sub-sistema educativo, pero sin reconocimiento de sus experiencias, aprendizajes y conocimientos no formales e informales; iii) incluidos dentro del sub-sistema de educación superior, pero sin lograr integrar y ser reconocidos sus experiencias, aprendizajes y conocimientos no formales e informales; iv) candidatos con potencial experiencia y capacidades en el rubro del café. Es decir que podrían cumplir al menos uno de los criterios pero siempre vinculado al rubro del Café.

Las entrevistas (preguntas aplicadas a nivel macro, meso y micros) se iniciaron con los niveles *macro* y *meso* aplicadas a funcionarios, asumiendo que representan el punto de vista institucional, consistía en preguntas seme-estructuradas teniendo como paraguas la pregunta general y algunas específicas pertinentes, entre los temas abordados; demandas y conocimiento de personas con potencial en experiencias, aprendizaje, conocimiento y capacidades no formales e informales, reconocimiento y mecanismos institucionales, viabilidad institucional para REAP, capacidades y perfil tanto del funcionario para abordar la temática, como de los potenciales candidatos para REAP, beneficios y apoyos, entre otros. El tiempo requerido para cada entrevista fue de entre 1 hora y 1 hora 15 minutos en promedio. Luego se complementaron con los talleres y grupos focales con preguntas similares y ampliadas donde se lograron incorporar la mayoría de preguntas del proyecto de investigación, para lograr una reflexión colectiva, tomando en cuenta los conceptos y constructos del campo de estudio de los 'aprendizajes previos' (ver Capítulo No.1) se desarrollaron 2 talleres con 14 participantes (en el nivel meso), 2 talleres con 28 participantes en el nivel meso. Las entrevistas con los candidatos REAP del nivel micro, iniciaron con preguntas abiertas de como se había logrado el conocimiento, experiencias y capacidades REAP. Complementado por preguntas semi-estructuradas considerando asuntos de falencias y/o debilidades; justificación, motivaciones y, beneficios para ser reconocidos por el sub-sistema de educación superior; capacidades, competencias específicas en la catación de café y el cómo se podría hacer para valorar o evaluarlas; entre otros aspectos relacionados al campo del REAP. El tiempo requerido para llevar a cabo las entrevistas duro entre 30 a 40 minutos, también como complemento se desarrollaron talleres (conversatorios) y grupos focales, con preguntas orientadas a un ejercicio de mapear sistemáticamente el proceso de catación, construido y analizado en colectivo, además de preguntas ampliadas con conexión a los propósitos y temática de la investigación, tomando en cuenta los conceptos y constructos del campo de estudio de los 'aprendizajes previos' (ver Capítulo No. 1) se desarrollaron 4 talleres con 142 participantes (nivel micro).

A partir del análisis crítico del discurso, al cual se le aplicó una deconstrucción a las sub-muestra derivada del sub-corpus (ver sección 5.3.5) de todas las entrevistas, talleres y grupos focales. Dicha deconstrucción de toda la sub-muestra permitió tener una visión del resto de narrativas tanto cuantitativa, como cualitativa, dando elementos para la interpretación de las entrevistas que fueron seleccionadas para hacerlo con un enfoque a profundidad y no buscando generalizaciones. Se trató de filtrar los tópicos más importantes, temas y patrones comunes, además de buscar y evitar las ambigüedades que pudieran estar dentro y entre los relatos referentes a estos temas. Luego se presentan los segmentos y/o partes seleccionadas, consideradas como las más ilustrativas y *contrastantes* entre todas las entrevistas con respecto a lo incluyente, equitativo, emancipatorio, humanista, inmaterial atribuido al reconocimiento de experiencias, aprendizajes y conocimientos previos (no formales y e informales) en la educación superior. Pero además, en los análisis deconstructivos del presente estudio, se ilustran los riesgos y peligros de patrones subyacentes del doble discurso, así como la diversidad de dicho fenómeno en estudio. En la siguiente sección, se presentan fragmentos de las historias y se discuten a la luz de los supuestos dominantes que representan.

5.3.5.2. Presentando las historias

Discurso dominante

El punto de vista institucional (de la UNAH) –Macro/Meso

La UNAH, juega un rol determinante, clave y fundamental en lo conferido por la constitución de la república de Honduras en sus Artículos 156, 157, 160 le otorgan la potestad de dirigir la Educación Superior. y actualmente pendiente de actualizar la ley orgánica del sub-sistema de educación superior hondureño, en consonancia con la nueva ley fundamental de educación vigente (a partir de 2012), en el artículo 15.- expresa *“El sistema Nacional de Educación está conformado por los componentes siguientes: a) la educación formal, b) no formal, c) y la informal. Los tres componentes son interdependientes y ofrecen opciones formativas diferentes y complementarias”* (Ley Fundamental de Educación, 2012).

Cuando se trata de lo informal y no formal, los funcionarios entrevistados de la UNAH en el nivel macro (Mon-H, con aprendizaje principalmente formal del área de la sociología) exclaman los siguientes supuestos:

Sobre Fundamentaciones teóricas en general;

No ‘tenemos’ esa experiencia, yo no he visto, he escuchado que en otros lugares otros países se da ese fenómeno verdad, que de educación no formal puede usted acumular créditos, puede acumular todo y después transferirlos al sistema formal, aquí todavía no tenemos esa práctica, más

bien lo que ´tenemos` son como desconfianzas, como que no ´confiamos` que este tipo de formación se esté dando

Expresa que ´no existe confianza` en reconocerlo en el sistema formal. Y al decir ´no tenemos` está implícito el nosotros/ellos.

en el caso de la formación informal como está más asociados a experiencia [...], no estructuradas con tiempos abiertos, diferente de la no formal y de la formal, es aún más complejo y más difícil de ver como la ´podemos` mover a una forma de educación más formal y todas esas cosas verdad [...] entonces lo que yo he visto es que tenemos como tres líneas de educación, pero que van como paralelas no hay puntos o momentos de encuentro que sí he escuchado se dan en otros países, en otros sistemas.

En el caso de lo informal los ve más complejo y difícil de llevarlo a ser reconocido por el sistema formal, además no ve los puntos de encuentro en los tres tipos de educación, contrario a la interdependencia y complementariedad que declara la ley fundamental vigente de educación en Honduras.

Algo parecido es expresado por Tor-H (con aprendizaje principalmente formal del área de Ciencias Jurídicas) también funcionario del nivel macro:

es súper complejo porque el conocimiento no solo implica el conocimiento perse, sino que la madurez el conjunto de las experiencias, es que la educación no solo es saber las cosas, sino que haber experimentado vivirlas y entonces en ese proceso, sería altamente complejo...sería un proceso que requeriría mucho recurso, para valorar o tener un muy buen Juicio crítico de cuál es el alcance del conocimiento que esa persona tiene a certificarse, no sería un proceso exclusivo de una facultad, sino que sería que tendría que entrar 2 o tres facultades como Psicología, Pedagogía para ver si las personas lo aprendió hacer bien...y las facultades específicas del área de estudio pertinente.

Luego una funcionaria del mismo nivel Nona-M (con aprendizaje principalmente formal del área de Psicología) también funcionaria del nivel macro, se refiere a aspectos vinculantes a lo referido por los otros funcionarios:

Yo creo que deberíamos para hacer ese tipo de reconocimiento, deberíamos de establecer criterios, verdad, que me digan que realmente es un aprendizaje no formal e informal y que de verdad sea de nivel superior (aseguramiento).

En caso de una funcionaria del nivel meso Daly-M (con aprendizaje formal y no formal del área de trabajo social y ciencias de la educación de adultos), contrasta con lo expresado por los funcionarios anteriores:

Por un asomo con lo que se refiere el modelo educativo, el constructivismo dice que hay que hacer la revisión del aprendizaje previo, y que no se hace, y que son más los conocimientos formales, a veces ni ese se hace, y no digamos los otros tipos de conocimiento [...]

En el caso de los dos primeros funcionarios del nivel macro, se expresa explícitamente la dicotomía (nosotros/ellos) entre los tipos de aprendizajes el formal versus el no formal e informal. En el caso de la tercera funcionaria, siempre del nivel meso, la dicotomía la enfatiza en que sea de nivel superior. Pero el contraste de puntos de vista lo da la funcionaria del nivel meso, ya que hace referencia al enfoque constructivista dentro del modelo educativo de la UNAH y la revisión necesaria de los diferentes tipos de aprendizaje y que no se realiza ninguno, ni siquiera el formal.

Otro aspecto importante sobre el *reconocimiento* propiamente, es lo expresado por los funcionarios al referirse que si existen los mecanismos;

En el sistema Universitario están los diplomados, pero los diplomados no están regulados por el Consejo Superior, ni están articulados sino que son vistos como programas de formación continua, en una gran cantidad de temas, la universidad los tiene, pero no nos hemos sentado todavía a ver los parámetros de funcionamiento de los diplomados y ver como algunos graduados de los diplomados podrían evolucionar a estudios formales del nivel de educación superior” (Mon H, nivel Macro)

Se refiere a los diplomados relacionados directamente a lo no formal, los cuales no cuentan con regulación para ser articulados y reconocidos dentro del sub-sistema de educación superior.

Las experiencias y aprendizaje previo se reconocen desde la ‘suficiencia’ [...] para hacer un examen de suficiencia hay que matricularse [...] la suficiencia es que usted puede que maneja, y tiene el conocimiento, sin haber asistido a las aulas (Nona-M, nivel Macro).

la parte no formal, del currículo, la desarrolla vinculación Universidad Sociedad, la parte informal yo diría que hay algunos esbozos o algunas reminiscencias ahí en algunas leyes pero que se han perdido, en la utilidad de la academia, mire por ejemplo la cuestión de los exámenes de ‘suficiencia’, que pretendía un examen de suficiencia, alguien que ha estado manejando con el mundo del trabajo, conociendo, haciendo algo y demuestra que es competente, venga y haga un examen de ‘suficiencia’, pero donde lo limitamos [...], partimos de los bonito pero le

pusimos una trampa, lo fregamos porque dice (la ley, -reglamento) que el alumno este matriculado en la U, para alguien que a lo mejor solo quiere ese reconocimiento ya el hecho de no estar matriculado entonces ya no tiene derecho de venir a solicitar eso acá (Daly-M, nivel Meso)

Los funcionarios del nivel macro identifican por ejemplo los diplomados para el nivel no formal pero sin reconocimiento académico, llama la atención al referirse que no se han tomado acciones para identificar que podría evolucionar a estudios formales del nivel de educación superior, no obstante que la ley fundamental de educación es vigente desde el 2012 y las entrevistas fueron aplicadas 2.5 años después y aun no se toman acciones al respecto. Por otro los exámenes de suficiencia que se enfocan en los estándares eminentemente formales y solamente para los grupos que ya han azezado (pasado el examen de admisión) o han sido incluidos dentro del sub-sistema universitario y cuentan con matrícula para poder realizar dichos exámenes.

Al ampliar sobre sobre aspectos de inclusión/acceso/exclusión, el funcionario del nivel macro Mon-H reclama lo siguiente:

El Coneanfo no reconoce el concepto de aprendizaje Informal, se queda a nivel de lo no formal pero como el opuesto a lo formal.

Luego sobre la misma institución (Coneanfo), la funcionaria del nivel meso Daly-M hace ver categóricamente lo siguiente:

Fíjese que ni en el ámbito formal se está siendo incluyente, [...] El problema es que se manifiesta entre ´nosotros` como somos educadores de carrera, y este modelo ´nos` cuestiona, ´nos` redefine el rol, entonces todos los educadores de Honduras le van a decir lo mismo que Coneanfo, que bueno y yo donde quedo, entonces cuando hablamos de un aprendizaje informal, se le ponen todos los defectos del mundo porque dice bueno, y como y como aquí no hay currículo, no hay nada previsto

La academia tradicional y la actitud de los docentes, es un actor en contra de procesos innovadores (Daly-M, nivel Meso)

Se identifica el ´nosotros` como educadores, cuestionando y redefiniendo roles, así como la actitud tradicionalista.

Luego al referirse a donde se toman las decisiones, aspectos de *poder*, para hacer los cambios necesarios para lograr mayor inclusión mediante el REAP se refieren a lo siguiente Mon-H del nivel macro:

sería como un espacio, una discusión nueva, como insertarla en un rediseño curricular, simplemente el hecho de incorporar lo de Vinculación y lo de Investigación ya constituyen, un reto a pesar que por

miles de años, las Universidades vienen repitiendo que esa es la función de la Universidad, no digamos ya estas ideas nuevas [...]

Bueno yo creo que [...] no creo que sea un problema teórico, uno puede decir que teóricamente estoy de acuerdo, la decisión que tiene que ver con llamémosle los instrumentos, y los procesos intermedios, de Como funcionaria eso, eso sí puede dar cierta certeza, me parece que eso puede ser [...] pero teóricamente estoy de acuerdo.

En el nivel meso se dio una reflexión ampliada:

En el Consejo Universitario, el gobierno universitario, en este nivel se toman las decisiones [...] a la universidad se le bombardea sobre la no inclusión [...] Lo que pasa que ´nos hacemos` los desentendidos y no priorizamos tomar acciones [...] y no damos respuestas a la sociedad, así de sencillo [...] (Daly-M, nivel Meso)

El modelo educativo plantea una ruta crítica, [...] debe estar la facultad que tiene a su cargo su currículo y para mí el Modelo Educativo realmente no tiene incluido esto del REAP, ninguno, entonces [...] hay un trabajo que hacer [...] hay que tomar una decisión a nivel de facultad, que es la comisión de desarrollo curricular de esa facultad, [...] Como va contribuir a lograr los objetivos que plantea la ley orgánica de la UNAH, formar profesionales, si pero, formar profesionales que es eso, Como ? [...] cambiar los sistemas de pensamiento, a conocer estas teorías a hacer este diagnóstico de las necesidades; según el campo del conocimiento” (Daly-M, nivel Meso en reflexión de un grupo focal)

Son aliados para construir procesos en el plano político, relaciones de poder, podrían volverse opositores dentro de la UNAH [...] el Consejo Universitario que es el que da el visto bueno, carrera docente, [...] las mismas leyes, reglamentos, acuerdos y marco jurídico normativo que existen, habría que reformarlas para que no sean obstáculos, el estatuto del docente [...] digamos que en teoría la UNAH tiene toda la autonomía ya sea para impulsar o para retener la iniciativa REAP (Grupo focal nivel Meso).

En el nivel macro se identifica un mayor pesimismo a lograrlo, haciendo referencia a que por miles de años la universidad no ha logrado otros retos menos ambiciosos, el tema del REAP sería más complejo, encontrando viabilidad en lo teórico pero no en la implementación práctica. En el caso del nivel meso al reflexionar se ve con mayores posibilidades, siempre y cuando se realice todo un cambio sistemático en la institución, el sistema educativo y en todos los actores vinculados, no obstante de identificar posibles opositores al proceso.

Sobre los aspectos pedagógicos, uno de los grupos focales meso identifico las necesidades interdisciplinarias en los expertos que acompañen el proceso de implementación del REAP, vinculándolo que dichas competencias se dan más en otros contextos y no en el de Honduras, declarando lo siguiente:

Muchas veces las personas que estamos en el área de Pedagogía conocemos de los objetivos, conocemos de las funciones curriculares, de la estructuración de todos los sistemas educativos, pero ahí también debe entrar algo que se está manejando a nivel internacional, los objetivos multi profesionales o los objetivos multidisciplinarios como les llaman, entonces ósea como manejar un objetivo desde varios puntos de vista, sin que el objetivo se centre o se cierre en una sola área.

En relación a *principios* de cómo se está abordando la educación superior desde la UNAH la funcionaria del nivel meso Daly-M, declaro lo siguiente:

[...] la educación es un bien público, pero con el inaccess e inequidad que se da, no pareciera [...] no se está viendo como un bien público, más bien se da la pérdida de varios valores [...]

Los funcionarios del nivel macro se expresaron contrastando lo siguiente:

Entonces si no `hacemos` esas diferencias, vamos a reconocer y no `vamos` a elevar el nivel (Nona-M)

En el marco de educación superior no veo tampoco eeeee no veo programas no formales, como para que después puedan evolucionar a estudios formales del nivel de educación superior (Mon-H)

Ambos funcionarios se refirieron al principio de calidad y el primero de ellos hace ver además del implícito de `nosotros`, acentúa nuevamente hacer las diferencias entre tipos de aprendizaje y no integrarse o que se dé y/o pueda dar una complementariedad.

En cuanto a los *privilegios* para el aprendizaje formal, los funcionarios del nivel macro apuntan lo siguiente:

En este contexto no está una motivación económica, pero podría existir en otras dimensiones si se logran abrir los espacios y la economía pudiese mejorar un poco (Mon-H)

yo veo más los impedimentos de carácter legal, las dudas o las incertidumbres similares a los que se ha presentado con el campo de la virtualidad, que hay incertidumbre, aunque viene una avalancha tremenda verdad... entonces hay muchas dudas, tendrá la calidad que debería tener los sistemas presenciales y todas esas cosas verdad,

entonces yo veo que fundamentos Psicológicos existen para hacerlo, pero esta esa duda si se puede estructurar un marco legal para que esas personas puedan entrar en condiciones similares a los que hacen dentro del sistema formal, es parecido con el tema del ingreso si usted se fija de las personas con discapacidades o los grupos étnicos verdad (Mon-H)

Los diplomados (no formal) se daban como un preámbulo para motivar a personas que después ingresaran a una carrera terminal, por ejemplo estudios de género, 'vamos' a dar un diplomado en educación y género, sin reconocimiento formal [...] se dio una o dos veces y luego evoluciono hasta una maestría en género (Nona-M)

En cambio se da un contraste del nivel meso por parte de un grupo focal, con una autocrítica se declara lo siguiente:

Nosotros seguimos reproduciendo un modelo donde nada más, el que tiene una formación formal en una escuela se le reconoce.

la otra traba que yo veo ahí es que por ejemplo las normas; e dice que los exámenes de suficiencia que tengan laboratorios no se desarrollan en esta universidad yo siento que esto está ligado como que a esas experiencias, pero que conociendo la normatividad actual no permitiría un proceso de reconocimiento [...] Se privilegia parcialmente el reconocimiento a los estudiantes que ya están matriculados, mediante exámenes de admisión, pero sin considerar una visión conceptual amplia del reconocimiento las experiencias y aprendizajes previos

No hay estrategias concretas que conduzcan a este propósito (REAP), únicamente hay oportunidades para estudiantes de media (nivel medio en Educación), que ingresan a la UNAH y vienen de lugares postergados podrían obtener becas de equidad, pero aquí andamos siempre desde el aspecto formal, alguien que trae algún mínimo de competencia o que sea pobre y que venga de una zona postergada, todavía eso no es la inclusión de REAP

La funcionaria del nivel meso que también participo en grupo focal reflexiono sobre lo siguiente:

Hoy le estuvimos haciendo un análisis de contenido al modelo educativo y hay elementos en donde a usted lo pone a eso (REAP), desde que hace la declaración que es basado en el desarrollo humano sostenible, pero ese bla bla y bonita filosofía se pierde en el proceso de realización y de la difusión de estos aspectos [...] ahí está el caso por ejemplo de los catadores, ellos no pudieron ingresar [...] y ahí hay algunos que ya pueden entrar ya a ser parte de la U y otros que a lo mejor solo podrían certificar

sus capacidades, porque ya ellos con un reconocimiento de la U ellos se defienden, a lo mejor no necesariamente para que ingresaran a Ingeniería ...sino como Certificarles sus competencias y/o capacidades ya adquiridas

Sobre el aspecto de que grupos se privilegia en la inclusión, llamando la atención de un contraste con una universidad privada, análisis dentro de uno de los grupos focales:

para mí la política de equidad tiene que ser participativa en el sentido de que estén otros grupos que representan verdad a los excluidos, no solo ver así solo de lo que estamos creciendo, porque no es lo que están demandando estos grupos creo yo [...]

Por eso hay que trabajar la estadística más en lo externo, no sabemos porque no ingresan desde muy pequeños se les empieza a bloquear, la mayoría no pasa el 8vo grado, se da una exclusión sistemática desde primaria y secundaria, hay factores culturales que no les permite salir adelante

Yo digo que está limitado el acceso a determinados grupos [...] porque solo se refiere a ciertos grupos, en la política de equidad [...] no hay orientación en las personas discapacitadas...un ejemplo de lo que dice UNITEC con otra visión hace ver que sin examen de admisión y las personas que tengan problemas, esos serán su prioridad y en la UNAH la prioridad son los de excelencia académica, y lo dice una Universidad privada, claro ellos lo dicen pero con otras intenciones

Otro de los grupos focales hizo énfasis en varios aspectos que requieren de mayor análisis y diferenciación, en la aplicación de la prueba de actitud como instrumento que da inclusión o genera exclusión en el acceso, a continuación lo expresado y argumentado:

La Prueba de Aptitud Académica (PAA), hace énfasis en matemáticas, ciencias y literatura, algunas carreras del nivel medio no llevan base sobre álgebra, trigonometría, etc [...] habría que ver si se puede hacer una prueba diferenciada para aplicar en carreras técnicas o para carreras del área social, establecer políticas para que las personas con discapacidad tengan acceso a la Universidad, es evidente que es el valor de ese instrumento que pude incluir más personas, la UNAH debería de prestar más atención a estos detalles que la Sociedad está demandando, ósea la prueba de Aptitud vienen ciegos, personas con problemas de movilidad, etc.,y todos tienen que someterse a la misma prueba, entonces no hay diferenciación y es parte de la inclusión tomar en cuenta a personas con necesidades especiales

La carrera de control de calidad de café privilegia a las personas que cuentan con habilidades sensoriales, pero no busca desarrollarlas [...] se privilegia más al desarrollo del individuo sin buscar un equilibrio con lo colectivo y la sociedad

Se identifica claramente cómo se privilegia el aspecto formal y no obstante de existir elementos del modelo educativo, no se logra dar espacios de reconocimiento y de inclusión a lo no formal e informal, así como tampoco los mecanismos de acceso, y permanencia. Lo que llama la atención es que no únicamente son afectados los que son excluidos, en los últimos años principalmente por la aplicación de la Prueba de Aptitud Académica (PAA), sino que también los que logran ingresar, pero no logran un reconocimiento de sus experiencias y aprendizajes previos (antes, durante y después de su proceso formativo).

Punto de vista de candidatos a REAP; catadores de Café-nivel Micro

Los catadores de café como descrito en otras secciones, está vinculado a la carrera de Técnico Universitario en Control de calidad del Café implementado ente la UNAH y su socio estratégico el Ihcafe. Originalmente fue una de las razones o justificaciones por las cuales el Ihcafe pretendía lograr mayor profesionalización, reconocimiento e inclusión, para el grupo de catadores que desde los años 70 han venido formándose más a un nivel no formal, partiendo originalmente de aprendizajes y experiencias informales. Por otro a lado es la primer carrera que se creó en el marco de la IV reforma de la UNAH, asumiendo se diseñaba siguiendo las líneas y ejes estratégicos del nuevo modelo educativo (vigente desde el 2008). Con lo antes expuesto para los fines y propósitos de la presente investigación, el caso tanto de este grupo de población del área rural que han sido excluidos, como de la carrera vinculada es de capital importancia y pertinencia.

En el caso del punto de vista de los catadores versus los funcionarios al referirse al discurso dominante, fue mucho más reducido, saturaron más en relación al discurso alternativo. A continuación se ilustran algunos segmentos que expresan dicotomía entre 'ellos/nosotros', entre los tipos y sistemas de aprendizaje, experiencia y conocimiento 'formal', 'no formal' e 'informal', así como entre lo 'teórico' y lo 'práctico'.

En el caso del sistema formal de educación media, se privilegia lo teórico, según lo expresado por un estudiante que realizó un bachillerato formal (técnico en catación de Café) y luego a complemento con cursos no-formales la dimensión práctica. En sus palabras *“pero todavía no sabíamos lo de la catación, los hablaban de la catación pero en si no habíamos visto no sabía lo que era, tampoco lo de análisis en físico, humedades, características físicas del grano, no lo conocía, hasta que ya vine a trabajar en el 2010 y recibí un curso no formal en la escuela de catación del IHCAFE”*. Catador nivel micro

Luego se da un contraste con lo expresado por otro catador (Hecto-H, con experiencia y aprendizaje informal, no formal y formal):

Si se ve más a fondo las cosas (en el Tecnólogo universitario) más especialistas en cada tema [...] si mire un valor agregado de mi familia al técnico no formal, porque antes lo hacía de manera más tradicional, en el técnico en más detalle el porqué de las cosas.

Ampliando sobre el valor agregado que experimento el catador que paso de un proceso de experiencias de lo informal, pasando por lo no formal, hasta llegar a complementar lo formal a nivel de educación superior, llamando la atención que al pasar de catador empírico a técnico superior (movilidad), él se refiere a los empíricos como 'ellos' y a él como técnico 'nosotros', así como también diferenciando y privilegiando lo formal, en sus propias palabras expresa lo siguiente:

[...] talvez mal lavado, mal despulpado, mal recolectado, mal almacenado, mal secado, entonces eso uno lo maneja, esas son habilidades, quizás eso 'ellos' no lo mencionaron verdad, otra es manejar números, este café yo le puedo decir a mi jefe si lo compra o no, que porcentaje de cantidades me va salir sacos de daño, de limpio, oro limpio seria ya cuando se le quita el daño, [...] hay que usar las habilidades (destrezas) y esos son números, quizás puede ser Matemática se usa bastante ahí, entonces y lo que es también llevarlo también a tostar, al tostar uno tiene que usar esa habilidad, por temperatura por ejemplo conducción de energía, [...], cosas que en 'el técnico' uno las mira mejor, más a fondo, 'más académicamente', también lo de las muestras [...], luego las tuestas, las preparación, los pesos las balanzas, los pesos son importantes, la dosis agua-café la proporción hay que saber qué tipo de tasa tengo, cuantos mililitros agarran las tasas que estoy catando y a cuanto le aplico Café, la dosis correcta es que por cada 100 mililitros de agua...

En relación a *inclusión/acceso/exclusión* el catador empírico Cata5-H (con experiencia y aprendizaje exclusivamente informal) trabajando en exportadora de café, se refiere a una de las razones de no poder estudiar en el sistema formal:

Tenemos familias que mantener, la parte financiera nos limita a estudiar en la Universidad, [...] no solo es con las personas que cumplan con ese perfil de conocimiento, seria de complementar las competencias que faltan [...]

No obstante del contraste entre los catadores con diferentes antecedente, y considerando que el punto de partida de la experiencia y aprendizaje es diferente, uno parte de lo formal y los otros de lo informal, quizás ambos coinciden en la complementariedad que se da entre los diferentes tipos de aprendizaje.

La Tabla 82 (ver sección de Anexos) resume algunas de las palabras y frases que describen los constructos 'Competencias/capacidades', 'Comunicación', 'Inclusión' y

‘Experiencia’ del modelo educativo (teórico) de la UNAH y sus opuestos (a partir del discurso alternativo del REAP).

La Tabla 81 (ver sección de Anexos) resume algunos de las palabras y/o frases que describen desde el discurso dominante, el ‘aprendizaje formal’ desde una perspectiva de aprendizajes previos; en el caso de las palabras claves se consultó la página web¹²⁸ para obtener los opuestos y/o antónimos. Dichas palabras y/o frases se obtuvieron a partir de la deconstrucción del Sub-corpus de entrevistas, talleres y grupos focales.

Características distintivas y/o aspectos relevantes (en función de riesgos y peligros)

Sobre los *riesgos y peligros* vinculados a los análisis anteriores y contrastándolo con las categorías integradoras (Capítulo No.2), en relación al *reconocimiento* y otros constructos, se identifican y describen los siguientes:

Que la Universidad continúe sin reconocer e interactuar con personas que cuentan con aprendizajes, conocimientos y experiencias, lo cual ha conducido a excluirle del contexto universitario; que no haga la revisión de los aprendizajes previos (formal, no formal e informal) incluso de los formales que tradicionalmente ha privilegiado, los cuales han conducido a una exclusión y desigualdad.

Los exámenes de suficiencia privilegia a las personas que ya han azezado al sistema de educación superior, que han logrado matricularse, es decir que se corre el riesgo de no incluir a las personas que no han logrado azezar al sistema, solo se cubre una parte de la demanda de la sociedad.

El no contar con los recursos necesarios para emprender un proceso complejo, inter y transdisciplinario (varias facultades), se correría el riesgo y/o peligro de no implementar proceso que conduzcan por un lado a un aseguramiento de la calidad, y por otro lado que no se conduzca a una inclusión integral óptima.

Que los procesos de reconocimiento se reduzcan únicamente a motivaciones de tipo económico y no de desarrollo humano sostenible.

Al no ser regulados los diplomados de educación no formal en el contexto de la educación superior, estos no son vinculados y reconocidos créditos como parte de estudios del sub-sistema de educación superior, es decir que no existe el reconocimiento de lo no formal e informal en el contexto de la educación superior con créditos y/o unidades valorativas, y si no se tiene los mecanismos de regulación y normativa, no hay un reconocimiento institucional.

Existen algunos mecanismos como el examen de suficiencia, pero por un lado están orientados al modelo tradicional y, por otro lado se requiere estar matriculado para poder realizarlo. Si los mecanismos existentes no se orientan a una inclusión integral

¹²⁸ (<http://www.antonimos.net/> 01.08.2016)

óptima, se corre el riesgo de continuar generando exclusión como históricamente lo ha hecho el modelo tradicional de la UNAH.

La demanda del reconocimiento es tanto de estudiantes que ya están matriculados, como de los no matriculados, y se corre el riesgo de no considerar la demanda de la sociedad de todos los grupos (incluso los egresados), en el caso de los matriculados (exclusión interna) al no reconocer sus experiencias y aprendizajes previos, se da una paradoja de inclusión al sistema como individuos, pero exclusión de sus saberes previos. Todo esto no contribuye ni conduce a una inclusión social óptima (de individuos, aprendizajes, conocimientos, etc)

Existe el riesgo y peligro que no sean considerados todos grupos de la sociedad, tanto a lo interno como externo de la universidad, que requieren de un reconocimiento de sus experiencias y aprendizajes previos y posteriores (formal, no formal e informal) al sistema educativo (en todos sus sub-sistemas) con un enfoque de “Aprendizaje a lo largo y ancho de toda la vida”. Además que se den inclusiones a medias y que no sean inclusiones sociales óptimas.

Según uno de los grupos focales, el modelo educativo contiene elementos de un REAP, pero se pierde en su realización, el riesgo de tener algunos aspectos que favorecen, pero al mismo tiempo incompleto en mecanismos de reglamentos y normativa, al final no conducirán a una Inclusión integralmente óptima.

La mayoría de entrevistados al nivel macro, hacen ver que el individuo estaría interesado para un REAP privilegiando la necesidad económica, eso crea el riesgo de buscar y/o conducir el modelo educativo con tendencia a lo material y/o tradicional histórico de la UNAH, el cual ha estado correlacionado a generar exclusión. Existiría entonces el peligro de no lograr inclusión social óptima.

La institución que por ley le corresponde liderar el componente no formal en Honduras (Coneanfo) no reconoce el aprendizaje informal, no obstante que la ley fundamental de educación reconoce los componentes formal, no formal, e informal, se corre el riesgo de que este sub-sistema de educación continúe con modelos tradicionales de educación y continúe agudizando la exclusión del aprendizaje informal.

En relación a *inclusión/exclusión/acceso* se identifica lo siguiente:

Cuando la universidad pública que se asume es gratuita, es limitada al acceso a grupos población, se corre el peligro de incrementar aún más la cantidad de excluidos del sub-sistema de educación superior.

Los diferentes filtros que se dan, así como la desarticulación de los diferentes niveles del sistema educativo, probablemente contribuyen a profundizar los niveles de exclusión e inequidad.

En la discusión del Grupo focal del nivel meso y micro, consideran que el requisito que una persona para ser admitida se pide que tenga desarrollada sus habilidades sensoriales para la catación del Café tienen elementos excluyentes. En las palabras del grupo *“desde los requisitos individuales para poder participar en esta carrera, se les pide habilidades sensoriales, se busca que ellos se desarrollen individualmente y que contribuyan a su comunidad y país en general eso viene a cuestionar el desarrollo individual, el énfasis es en el desarrollo individual, [...] ahí habría un punto de discusión, la percepción es que se busca tanto lo individual, como lo colectivo (equilibrado) [...] no se debería privilegiar lo individual, se debería buscar un equilibrio entre lo individual y lo colectivo*

Según los grupos focales, no solo debe analizarse e investigar los grupos que no acazan al sub-sistema de educación superior por la prueba de aptitud académica, también se debe considerar la exclusión sistemática que se da desde primaria y secundaria. El no hacer una investigación amplia de la exclusión e inclusión se corre el riesgo de o hacer inclusiones parciales o mediocres, o de hacer y agudizar cada vez más la exclusión sistemática.

Según lo expresado por grupos focales en sus análisis, la identificación de los grupos excluidos debe ser exhaustiva, ya que se asume por ejemplo que los discapacitados son excluidos, pero existen casos que logran ser admitidos, en cambio hay personas que no son discapacitados y que son excluidas por desventajas diversas (económicas, geográficas, capacidades logradas en nivel medio, etc). Es decir que se deben definir los criterios generales y específicos para todos los grupos vulnerables con un enfoque holístico en la inclusión integral óptima

En relación al constructo *poder* se describe lo siguiente:

Existe el riesgo que probablemente la difusión de políticas originadas en otros contextos (por ej; de la Unión Europea mediante los proyectos Alfa's) no respondan a las necesidades particulares de Honduras, y de la Educación Superior específicamente, lo cual existe el peligro que probablemente se continúe potenciando la exclusión en el sub-sistema de educación.

Según algunos docentes, en discusión de los grupos focales, a pesar que existe la demanda de la sociedad en favor de lograr mayor inclusión en la educación superior, no se toman decisiones en los órganos competentes dentro de la estructura del gobierno universitario.

Existen la necesidad de tomar decisiones a varios niveles y que existan cuadros de mando integrados (estrategias) en doble vía, de arriba hacia abajo y viceversa, si no se consideran todos los mecanismos de implementación existe el riesgo y peligro de no lograr resultados favorables a REAP y una inclusión integral óptima. Por ejemplo, en un grupo focal identifican uno de los mecanismos claves, en sus propias palabras *“cuando*

va hablar con las comisiones se encuentra con esos obstáculos, que la mayoría radica en el tema de recursos, es como hablábamos anteriormente, no avanzamos por que los procesos administrativos obstaculizan todos los procesos académicos.”

El estudiante no es tomado en cuenta en decidir que conocimiento es el que cuenta, es decir que hay una exclusión de los aprendizajes y experiencias previas (pedagogía vertical).

El no contar con diagnósticos sólidos de la demanda de REAP, por parte de los diferentes grupos de la sociedad que requieren y necesitan ser incluidos en el sub-sistema de educación superior, puede ser una debilidad a todos los niveles de toma de decisiones, para argumentar y gestionar mecanismos que faciliten mayor inclusión integral.

Uno de los riesgos identificados por los grupos focales sobre la iniciativa REAP en el sub-sistema de educación superior, en sus propias palabras *‘como parte del Consejo de Educación superior y Consejo Técnico Consultivo podrían poner oposición o podrían querer ser parte del sistema por ejemplo’ [...] recordemos que ellos (universidades privadas) tienen una visión (perspectiva), que puede ser muchas veces utilitarista/mercantilista [...] ‘la precaución que miro yo más bien es en ese sentido, de que si nosotros abrimos la puerta, las demás universidades van a decir, bueno si aquellos acreditan porque nosotros no podemos hacer esto’ [...] ‘para reducir riesgos la política REAP debe ser para todo el sub-sistema y, con una perspectiva de desarrollo humano sostenible para reducir desigualdades en los grupos excluidos y con énfasis en los vulnerables’.*

Otro grupo focal, coincide con lo expresado por el grupo anterior, sobre el nosotros (UNAH) y ellos (Universidades Privadas), en las relaciones de poder, argumentando en base a la diferencia de perspectivas:

Tendría que regularse bien; porque se puede prestar para hacerlo mal y con un enfoque mercantilista [...] sería estratégico que previo a permitirse con normativas en el sub-sistema de educación superior, debería de haber una validación sistemática de las implicancias en todos los mecanismos y elementos requeridos para que sea un REAP congruente al DHS con inclusión integral óptima.

En la discusión en el pleno con todos los grupos focales de uno de los talleres, identifican que las relaciones de poder son más complejas en la UNAH, por la diversidad y tamaño, en comparación a las universidades privadas, haciendo relación al dinamismo que podrían tener en relación a REAP, en sus propias palabras expresaron lo siguiente *“tienen una ventaja, uno que son más pequeñas y el tamaño les da una ventaja en lo que es la flexibilidad, son más estratégicas” [...] “exactamente, entre más grande es una universidad, menos flexible [...] y menos capacidad para adaptación*

tienen y pueden tomar decisiones de manera más ágil y rápidas, se adaptan más rápido al cambio, en las universidades que son tan monstruosas que allí es más completo la toma de decisiones”

Sobre el mismo tema en relación al aseguramiento de la calidad en todo el sub-sistema de educación superior, los grupos focales se refieren que para reducir riesgos y peligros, habría que asegurar mediante el Sistema Hondureño de Acreditación y Certificación de la Educación Superior (SHACES), que la perspectiva de REAP sea efectivamente hacia el DHS integralmente inclusivo y óptimo, y no sea enfocado hacia lo utilitario mercantilista, en sus propias palabras expresaron lo siguiente *“el SHACES debería asegurar la calidad.[...] no necesariamente la UNAH Siempre y cuando la perspectiva sea de DHS”...“eso me parece bien”...“la acreditación de estos saberes; estoy de acuerdo con usted debe ser la UNAH”...“el SHACES como ente técnico articulada a unidades académicas de la UNAH y otras universidades---un pilotaje que genere capacidad instalada...la única que acredite sea la UNAH porque este es un punto muy sensible, que se puede prestar para la parte mercantil y/o utilitaria-perspectiva de negocio, y no como un bien público accesible”.*

Sobre el constructo *pedagogía* se identifican probables riesgos y peligros:

A nivel de los equipos técnicos que integran las unidades académicas, algunos de ellos se refieren a diseños curriculares que no corresponden a una integración del REAP, si los equipos especializados no cuentan con las cualificaciones o capacidad instalada pertinentes, y tampoco existen procesos de relevo generacional, se corre el riesgo de no implementar un proceso que corresponda a inclusión integral óptima. En palabras de algunos funcionarios del nivel meso *“debe entrar algo que se está manejando a nivel internacional, los objetivos multi profesionales o los objetivos multidisciplinarios [...]”* sumado a esto las desvinculación y desarticulación sistemática a nivel institucional y el ‘estatus quo` o actitud de confort y no de innovación de los docentes es también un riesgo potencial en no lograr procesos incluyentes. En las discusiones grupales se expresó lo siguiente;

Hay muchos docentes aquí que están en su área de confort (estatus quo) y como ya están establecidos en un sistema, no permiten el paso de las nuevas generaciones y por eso no se crean los semilleros (Relevo Generacional) entonces es como todo un sistema englobador, [...] lastimosamente ósea, sino se da ese proceso de reestructuración de los objetivos partiendo desde la UNAH como una entidad, ósea no vamos hacer nada en las otras instancias o en los otros órganos, que conforman la UNAH (Grupo focal del nivel meso)

Según la discusión en otro grupo focal, se debe ampliar el análisis del currículo en un contexto de las ciencias de la educación y no solamente de la pedagogía, en palabras de una docente *“porque si solo nos vamos a la Pedagogía queda como bien limitado creo yo verdad”*

De acuerdo a lo expresado por otro grupos focal vinculado al tema, en palabras de una docente” *se podría interpretar como paradójico, que en el caso de la carrera de control de calidad del Café, se asume fue diseñada como el primer caso que considero los fundamentos innovadores del actual modelo educativo de la UNAH. Pero continúa con un enfoque pedagógico vertical, similar a lo tradicional”*

Se diseñan currículos usando el modelo tradicional por asignaturas en la carrera de control de calidad del café, la cual se asume responde a la nueva concepción innovadora interdisciplinaria del modelo educativo vigente, se corre el riesgo de continuar con las prácticas tradicionales que conducen a exclusión del REAP en los estudiantes.

La *libertad de cátedra*, podría ser un riesgo o peligro, por un lado si el docente no cuenta con las cualificaciones y competencias de prácticas pedagógicas transdisciplinarias para ser usadas con estudiantes diversos, y por otro lado, si no es implementada acorde a la perspectiva de desarrollo humano sostenible [...] en palabras de un docente en una discusión de Grupo focal de nivel meso y micro

ojo que la libertad de cátedra podría convertirse en una barrera para no tener las competencias como docente para aplicar REAP, buen punto en el contexto de la UNAH ahí donde llamamos esa libertad de cátedra, no libertinaje, y no se encasilla usted y está respondiendo a ese programa [...] pero está utilizando otro formato de evaluación [...] además si no se declara el cómo se hace la libertad de cátedra, se corre el riesgo de que se usen prácticas tradicionales excluyentes (pedagogía proyectiva), por ejemplo; si se entiende que la libertad de cátedra es una forma de entregar el conocimiento (pedagogía vertical) se corre el riesgo de no realizar procesos dialógicos de integrar los conocimientos de los estudiantes al proceso.

Discurso alternativo

Punto de vista institucional (de la UNAH)-Macro-Meso

Los funcionarios de la UNAH del nivel macro y meso, al referirse al reconocimiento que debería facilitar la UNAH, expresan lo siguiente:

Del nivel macro Nona-M coincide con varios funcionarios de que se puede dar un reconocimiento desde varios campos, enfatizando que cuando se dan las condiciones de estímulo en un ambiente donde crece el individuo, eso puede facilitar el desarrollar habilidades, expresa lo siguiente:

Yo creo que uno puede reconocer desde muchos campos, por ejemplo, aquel Senior que estudio el Mar Jacques Cousteau (Frances) tuvo que

haber conocido muchísimo, por su experiencia de familia [...] los grandes pianistas...es porque la experiencia en la familia se da [...], entonces uno puede nacer con una habilidad pero el ambiente no le provee [...] entonces no lo desarrolla, pero puede ser que no nació con la habilidad pero el ambiente es tan estimulante que le da la posibilidad de desarrollarse aunque no haya nacido con ello

Luego una funcionaria del nivel meso Daly-M coincide en darle reconocimiento a experiencias en el campo de la salud donde existen algunos caso que han acumulado experiencia y conocimiento, y cuestionándose del como certificarlo:

[...] lo de atención primaria en salud (temprana), eso está como una vinculación Universidad-Sociedad, como una forma de generar conocimiento, pero yo creo que a ninguno de los de Colinas, y de los de allá, se les está haciendo un reconocimiento de estudios previos, si es una partera empírica que hay por allá, quien le hizo un estudio si podía entrar a enfermería, y que nivel de enfermería se le podría dar ...como se certifica eso?

También varios funcionarios del nivel meso, en análisis y discusión con docentes del nivel micro expresan lo siguiente:

Por ejemplo en los catadores de Café, ´volvemos` a lo mismo, hay mucha gente que se dedica a la catación de café que son empíricos, pero no tienen una educación superior, entonces esto fue hecho más a necesidad, pero posiblemente hay otras carreras que no tienen la admisión de alumnos, un gran número de alumnos, porque posiblemente no se ha hecho un diagnostico a nivel de las mismas comunidades

y aquí están personas que están excluidas en el contexto Universitario pero son personas que tienen aprendizajes, conocimientos y competencias, son personas que son exitosas o menos exitosas, o parcialmente exitosas, en el contexto en donde estas personas se desarrollan de una manera profesional

Todos los procedimientos, de los programas las carreras, deberíamos adecuarnos a eso, a un reconocimiento de los aprendizajes previos

De los Grupos focales con miembros del nivel meso y micro, surgieron todas las declaraciones anteriores, expresados por varios miembros.

También un docente de la escuela de catadores y del tecnólogo universitario en Café, se refirió al REAP para lograr mayor inclusión del aprendizaje no formal en el sub-sistema formal universitario:

La verdad que quiero contarles que cuando nosotros armamos la carrera de catadores-, primero hicimos una escuela de catadores reconocida por el INFOP (no formal), pero luego la hicimos para la Universidad y los catadores no formales no pudieron entrar a la UNAH, porque no cumplían ciertos requisitos, pero para mí esto es una gran alegría porque si ya hacemos reconocimiento previo (REAP) creo ya a todos ellos los voy a poder integrar

Otra funcionaria del nivel meso (Daly-M), se refiere al mismo aspecto del reconocimiento y la identificación de las necesidades/demanda de la sociedad en general, y que se requiere hacer:

Las necesidades de la sociedad son dinámicas y cambiantes, [...] hemos identificado un punto en el cual la Universidad tiene que interactuar con las personas excluidas ...entonces lo primero que hay que hacer es reconocer la necesidad que tiene la Sociedad y reconocer la necesidad que tienen las personas, [...] acreditar por decirlo así [...] una vez que se halla identificado estos sectores excluidos y que necesitamos y que debemos acreditarlos, hay que crear procedimientos y herramientas que de manera sistemática estas personas sean acreditadas dentro de la Universidad y acompañado por un proceso de socialización [...]

Luego en una de las entrevistas, también una funcionaria del nivel meso (Mart-M), asume que hay que reconocer pero con sentido de complementariedad de lo que probablemente les falte, en sus propias palabras:

Sería complementarles lo que les falta, según un inventario de capacidades y competencias

Uno de los grupos focales de nivel meso, se refiere a aspectos organizativos de la institución en relación a REAP:

Debe haber un análisis de todo el aspecto organizativo y administrativo,...debería haber decano de REAP, Estructura para REAP, hay una tendencia en la parte técnica [...] a los no admitidos se les da la oportunidad de una formación técnica alternativa [...] en la UNAH no lo tenemos normado, no son admitidos y no hay alternativas, [...]

Coincide sobre el mismo tema, otro grupo focal que integra miembros del nivel meso y micro:

Cada unidad académica, que esa es la ruta que lleva el modelo educativo, que cada facultad con sus escuelas, departamentos, con todas sus unidades movernos hacia REAP, tendríamos que entrar a hacer ese diagnóstico conocer esa realidad para luego conforme a eso, retroalimentarlo con todas las políticas y todas las formas de organizar nuestros procesos educativos, la normatividad y todo

Lo expresado por Daly-M, no coincide totalmente con lo expresado por el grupo focal, contrasta en alguna medida al referirse que no todos los demandantes de REAP solicitarían o requerirían complementariedad:

incluir en la elaboración del currículo esto del REAP, porque aquí vamos a tener realmente dos grupos de poblaciones, uno que quiere realmente entrar a la universidad que se le reconozca esas competencias que tiene y talvez continuar en la Universidad, pero otro grupo que lo que necesitan no es entrar a la universidad, sino que se le reconozcan esas competencias, que se le acrediten y eso es suficiente, para seguirse desempeñando en la labor que ellos hacen, entonces habrá que ver que es lo que se quiere.

Coincide el experto independiente en educación, Orla-M (con formación y experiencia en educación formal y no formal de adultos:

es que como los clientes son tan diversos tenemos que tener soluciones diversas, alguna gente va ser mas de proceso, otra más de Producto, ahí es donde debe haber flexibilidad y tenemos que identificar muy bien a los beneficiarios de la Educación Superior, entonces por eso el modelo tiene que ser versátil, flexible, dinámico [...]

Luego un funcionario del nivel meso Chep-H, con experiencia en educación formal y no formal, se refiere al mismo tema, elevándolo a un debate prioritario tanto en el plano institucional como en el contexto de país.

yo creo que en primer lugar la UNAH debería plantearse el REAP como retos y perspectiva institucional, [...] como tal en el marco de su papel no solo como Rectora del nivel, sino como la institución que tiene la finalidad de participar en el desarrollo de un País, entonces en ese marco y que la UNAH tiene la incidencia en todo el sistema educativo [...] es un tema que

yo no lo visualizo ni en el debate de Universidad, ni en el debate de país, entonces [...]

Hay gente a nivel de primaria y secundaria que cuentan con todas las competencias y muestra de ello es que las grandes empresas, los contratan para definir la calidad y precios del café y comprar las embarcaciones [...] son personas que tienen las competencias, pero no tienen reconocimientos de la educación superior [...] luego otro grupo especializado a nivel universitario que no encontraron ese conocimiento en las universidades, pero sí en centros de entrenamiento vocacional no formal y justificaron estar ahora en lo no formal para ser competitivo [...] si se podría desde la UNAH iniciar un proceso de REAP para ser más inclusivos” (Entrevista a docente de carrera de control de calidad de Café)

Más específicamente sobre *inclusión/exclusión/acceso* se identifica lo siguiente;

Según Daly-M, en una de las reflexiones concluyentes en un taller del nivel meso, y haciendo énfasis que representaba la voz consensuada de todos los participantes (funcionarios, docentes y estudiantes), expresó las siguientes palabras:

Es urgente la articulación con el sistema educativo nacional; pero ahí es donde se vuelve fundamental el atacar el problema de los filtros y exclusión [...]

Luego una funcionaria del nivel meso Mag-M, en entrevista hace una reflexión hacia lo interno de la UNAH, usando el ‘nosotros’, desde una de las unidades académicas con un rol determinante en el desarrollo curricular del modelo educativo, refiriéndose a dar *algunos* créditos:

‘nosotros’ de la dirección de docencia que ‘somos’ los encargados de llevar a cabo las diferentes actividades sobre lo que es el desarrollo curricular, lo estamos retomando para ver que se puede obtener de esto, esto es innovar; sabemos que la UNAH tiene una gran deuda histórica con nuestra población y lo que queremos es que no haya exclusión de todos esos hondureños que tiene una serie de experiencias y que de alguna manera se les pudiese dar algunos créditos a futuro para que puedan estudiar en la universidad y la Universidad tenga acceso a toda esa población que actualmente está siendo excluida [...]

Contribuyen al mismo tema, desde las políticas institucionales y necesidades, la reflexión de un docente (Arm-H) dentro de un grupo focal con miembros del nivel meso y micro:

La necesidad siempre existe verdad, hay que sistematizar las políticas académicas no solo en base a ley, una de las cosas para que la UNAH pueda salir del cascaron es; el evitar la dogmatización que evita el cambio verdad y debe buscar vincular más a la Universidad con la Sociedad Ok

Reforzando y coincidiendo a lo anterior, otro grupo focal del nivel meso, a manera de conclusión, declaran lo siguiente:

Debe de hacerse una reforma a la ley orgánica, así como a toda la normatividad, en función de REAP, es necesario si se quiere llegar a una educación superior incluyente, humana y justa.

Sobre el constructor de los *aprendizajes*, la funcionaria Daly-M, hizo una reflexión consensuada, presentando los resultados de uno de los talleres con miembros del nivel meso y micro:

hay una gran complementariedad entre todos los tipos de aprendizaje, no se debe de ver contraste, porque el formal está obligado a conocer del no formal e informal, y viceversa, el del informal se va quedar corto si no adquiere también ese otro conocimiento complementario, entonces ese es como el gran debate que hay y, por eso los modelos de capacidades y competencias globales se están desarrollando alrededor de los 3 tipos de conocimiento; formal, no formal e informal [...] entonces esa reflexión que quería hacer.

En relación al constructo de *poder* y toma de decisiones, para que en la institución se de el REAP, una funcionaria del nivel meso Daly-M en entrevista, al igual que fue discutido en el discurso dominante, identifica las comisiones y sub-comisiones de desarrollo curricular como claves para que puedan darse, tanto hacia arriba (el nivel macro), como hacia abajo el nivel micro, sin embargo se refiere a ´ellos` el nivel macro de toma de decisiones como fundamental para ir operacionalizandolo:

si ´ellos` incluyen este aspecto del REAP, entonces las sub-comisiones curriculares podrían tener más elementos de cómo ir trabajando los diseños de planes de estudio y, trabajando esos diseños podemos pasar a la etapa de cómo se van a desarrollar los diferentes programas o experiencias de aprendizaje que se definan en ese plan de estudio, pero para mí pasar por mover un órgano que para mí podría moverlo, son las Comisiones de Desarrollo Curricular de las Facultades [...]

También dos grupos focales se refieren y coinciden con lo mismo, la co-responsabilidad a todos los niveles, y apuntando que las excusas del nivel meso en la falta de presupuesto no es un argumento de peso:

Los cambios para integrar REAP en el desarrollo curricular del modelo educativo, puede ser a todos los niveles, [...] depende de cómo se va presentar, si centralizado y/o democrático y participativo... en muchos casos y casi la mayoría es centralizado, la VRA manda las líneas de cómo irse, de arriba hacia abajo, pero si los de abajo no quieren pueden boicotear [...] sería más efectiva también de abajo hacia arriba, sería de doble vía, [...]

La Dirección de docencia, VRA, la misma Dirección de Vinculación Universidad Sociedad [...] el mismo instituto de capacitación docente y de carrera docente [...] todos los que tiene que ver con la academia

es que aquí es el tema presupuestario, cuanto presupuesto tiene la ruta crítica para implementación del modelo educativo, Cuanto presupuesto tienen las Comisiones de Desarrollo.?, esas son cosas que no pasan por presupuesto

es que aquí es el tema presupuestario, cuanto presupuesto tiene la ruta crítica para implementación del modelo educativo, Cuanto presupuesto tienen las Comisiones de Desarrollo.?, esas son cosas que no pasan por presupuesto

También una funcionaria en una de las discusiones de un grupo focal, con miembros del nivel meso, se refirió a varios niveles de toma de decisiones para lograr que el REAP se implemente en la institución:

El modelo educativo plantea una ruta crítica, la cual debería incluir lo del REAP [...] Para mí para comenzar a sensibilizar y conocer este aspecto hay un trabajo que hacer [...] hay que tomar una decisión a nivel de facultad, que es la comisión de desarrollo curricular de esa facultad, ahí dice que esta comisión tiene que saber por lo menos, como va contribuir a lograr los objetivos que plantea la ley orgánica de la UNAH, formar profesionales, [...] la comisión de desarrollo curricular comience a cambiar los sistemas de pensamiento, a conocer estas teorías a hacer este diagnóstico de las necesidades según el campo del conocimiento

Siempre vinculado al tema de toma de decisiones, también un grupo focal hizo ver la co-responsabilidad del nivel micro en los docentes, mediante mecanismos que aseguren la implementación efectiva:

los procesos de desarrollo curricular que realizan las comisiones y subcomisiones curriculares de las carreras, eso con la Autoevaluación se maneja como un voluntariado, yo digo que debería de haber un poco más de coerción más de fuerza más de presión para la gente se integre al desarrollo curricular, no que seamos unos 4 soñadores ilusos que queramos hacer el cambio, y el resto se queda cómodamente sin hacer mucho esfuerzo, entonces el desarrollo curricular debe ser un elemento clave para impulsar la reforma educativa de las necesidades de la reforma académica pero con la vinculación de todos y que se le exija a cada profesor un rendimiento específico respecto a ese desarrollo curricular, que no solo se dedique hacer esas tres clases por ley y luego no se le exige o no hay compromiso.

Sobre el aspecto *pedagógico*, un experto (vinculado al nivel macro) independiente en educación de adultos en lo formal e informal, además con mucha experiencia asesorando todo el sistema educativo en todos los subsistemas, expresa lo siguiente en relación a los cambios necesarios para lograr una pedagogía que facilite el REAP, en sus propias palabras:

en lo administrativo si hay que hacer un enorme cambio, hay que entrenar desde el Rector hasta el último conserje, porque todos colaboran en un solo propósito, la segunda cosa es que las condiciones para aprender deben estar dadas si es un sistema escolarizado, si es un sistema No escolarizado, pues habrá que ver los ambientes en las empresas que hay, [...] esto necesita métodos activos; muchos métodos activos para aprender y una cosa que cambia drásticamente es el tiempo, nuestros sistemas curriculares y ese es el problema que hay en Europa, los sistemas curriculares dicen esto se aprende en 6 meses, todos los que se matricularon en Febrero tiene que terminar en Junio y las personas son diferentes, tienen diferentes estilos de aprender, entonces los ritmos de aprendizaje son diferentes, entonces el tiempo se convierte en una variable y no en una constante como la tenemos ahorita, ahorita hablamos de semestres [...]

Este entrevistado (Orla-M) remarca la capacidad instalada sistemática en toda la institución a todos los niveles y dimensiones, así como la flexibilidad de implementación de un currículo REAP. Además sobre los grados de profundidad que se adquieren en los niveles formales versus los no formales e informales, se refiere a lo siguiente:

Sería muy bueno y beneficioso en el entendimiento de la causalidad, el por qué? yo creo que ese sería el punto, lo que posiblemente [...] podría hablar con alguien del INFOP estaban preocupados ahí por hacer un ariete hidráulico [...] decía fíjate que no me está funcionando el ariete hidráulico [...] ya hable con el experto y se fue al libro y le dijo que tenía que hacer [...] pero en la práctica no le funciona [...] me dice él no te funciona porque estas usando un disco más grande debieron usar uno más pequeño, no me preguntes, el por qué, mi practica es esa. Es más efectivo, porque no sé.

Al funcionaria Lala-M, esta vinculada a todo los niveles de concreción (macro, meso y micro), y cuenta con formación y experiencia en educación de adultos, hace una visión general sobre cómo se da el proceso de implementación del modelo educativo en lo estratégico, pedagógico y didactico, y la baja capacidad instalada de los docentes:

yo hago bastante énfasis en los Docentes, de enseñarles a enseñar, la mayoría que entra lo contratan y no ven si usted sabe enseñar, entonces es que la mayoría de los docentes no saben cómo enseñar y eso es bastante perjudicial para los estudiantes, entonces yo creo que de la parte de Pedagogía es importante para que un docente sea un buen docente, entonces la universidad está haciendo bastante inversión en el proyecto aprender, en implementar el modelo educativo, pero para eso usted necesita dar talleres, de que sirve que se distribuya el librito del modelo educativo, sino se internaliza.

Punto de vista de candidatos a REAP, el caso de los catadores de Café-Micro

A continuación se ilustran algunos segmentos que expresan dicotomía entre ´ellos/nosotros`, entre los tipos y sistemas de aprendizaje, experiencia y conocimiento ´formal`, ´no formal` e ´informal`, así como entre lo ´teórico` y lo ´practico`.

Uno de los catadores Cata12-M (exclusivamente con experiencia no formal) cursando el tecnólogo en control de calidad de café, expresa lo siguiente:

Necesitamos más prácticas profesionales en que no se salga con tanta teoría

En el caso del Hectro-H (con todos los tipos de conocimiento y experiencia), al referirse al reconocimiento de la experiencia, expone sobre su caso:

si por ejemplo el caso mío, porque yo llegue a la escuela de catadores (no formal), como nuevo, porque no sabía de Café, pero ya cuando llegue al Técnico -tecnólogo, tenía experiencia en finca porque yo soy productor (aprendizaje y conocimiento informal), más lo que aprendí en la escuela

(no formal), entonces a mí se me hizo fácil todo y ahorita hacer una finca, trazar una finca, o administrar una finca, para mí es fácil pues eso, pero si la experiencia si es valiosa

El mismo caso de Hecto-H se refiere al el cómo empírico, pero al mismo tiempo a ellos, una dicotomía en su identidad se posiciona o identifica probablemente más con su movilidad a considerar que como técnico logro mayores niveles de conocimiento:

Pues como le digo a veces uno los empíricos (informal) como dicen ellos uno hace cosas y a veces no sabe porque suceden las cosas, porque es algo que se lo aprendió, no sé si sería por memoria o algo así

pero yo diría, no se es lo que estaba pensando, que los que quieran aspirar es bueno porque fíjese que hay gente que sabe bastante así como dicen ellos, y por no tener un título se marginan, se quedan como a cierto nivel, entonces yo digo que se les hagan esas clases de catación, porque llevamos catación 1, 2, 3, y dos de tostación, se les haga un examen y si lo pasan, pero las otras clases yo creo que deberían de llevarlas porque si es importante

Luego hace ver lo importante del complemento de la dimensión formal, ampliar y lograr entender a mayor profundidad *el porque* se hacen las cosas y mayor competitividad:

Si hay que reconocer experiencia y competencias empíricas de catación, pero hay algunas como enfriado húmedo y seco, ya industrialmente, y en la escuela de catadores solo se dieron una charla como de 4 horas y un día...entonces ahí se llevó un periodo en la UNAH, las maquinas, volúmenes, llevamos unas clases de estadística que la UNAH la da, es importante para eso de los granos, ..., es importante, cosa que debería llevarla, yo digo que si esta bueno el Reconocimiento porque se lo merecen pero en catación, pero en las otras áreas para ser más competentes deberían complementarse ...seria como 1 año o 6 meses el complemento

El catador Cata5-H, con experiencia exclusivamente informal, y en proceso de entrenamiento no formal, coincide con lo expresado por el catador anterior, en el proceso de transición de lo informal a lo formal, haciendo ver que no obstante de adquirir aprendizaje y experiencia, lo informal requiere de complementarse para mejorar hacia lograr mejores capacidades en sus propias palabras:

en el curso no formal, bueno en un 40% es como repetitivo, el 60% si es mejoría, conocimiento por ejemplo de manejar algunas cosas más técnicas, la parte también Agronómica, en este caso por ejemplo catación, porque eso no tenía yo un conocimiento muy profundo de lo

que es la parte Agronómica, Suelos por ejemplo, esa parte desconocía totalmente, pero lo que es la parte de catación si traía bastantes cosas adelantadas

Sin embargo el catador Cata18-H, también con conocimiento y experiencia exclusivamente informal y en proceso de entrenamiento no formal, expresa algo diferente al catador anterior:

Pues todo lo que he venido a aprender aquí es nuevo prácticamente [...] totalmente nuevo ya que nosotros exportamos en Oro verde en grano verde y quien se encarga de hacer las cataciones, en hacer los lotes es la exportadora [...] Ahora la ventaja que tenemos ahorita es que todo este conocimiento lo vamos implementar en la cooperativa para nosotros estar seguros de la calidad que le entregamos a la exportadora y hacer un como conciliación entre la exportadora y nosotros

Luego Cata16-M, quien es una catadora que primero se formó a nivel universitario y luego está adquiriendo entrenamiento no formal en la escuela de catadores y además realizando prácticas para adquirir experiencia informal, opina lo siguiente:

si hay gente que dentro del grupo tiene mucha experiencia en catación, y debilidades talvez en otras partes verdad, que ellos lo han hecho como a su forma y aquí como que en ciertas formas no compaginan mucho con lo que ellos han hecho, pero para el caso el grupo pasado estuvo una muchacha con 5 o 10 años de experiencia de solo en catación, pero ella me comentaba que ella aprendió catación pero estudiar y todas esas cosas a ella no le gusta, ósea la parte teórica que no le hagan un examen porque la aplazan (evaluación) pero en cuanto a catar y encontrar sabores, muy buena ella [...]

Con lo contrastado entre los diferentes catadores, se puede identificar que existe una diversidad de niveles en cuanto a las experiencias y conocimientos, es decir que se requeriría contar con diferentes estrategias para evaluar los diversos grupos demandantes de un proceso de REAP.

Sobre el constructo de los *aprendizajes* el catador Hecto-H enfatiza sobre las bondades del aprendizaje informal versus el formal, identificando opuestos:

‘estamos` claros que el formal es más los estructurado que está en el laboratorio, lo no formal lo del mismo laboratorio pero no necesariamente en una clase estructurada, y lo informal es lo que se da más en el contexto del trabajo y del día a día [...] en la parte de gustativa se aprende mejor de manera informal más con la practica experiencial, por el hecho de que en el laboratorio ya hay un patrón (protocolo) a seguir, ya ellos saben lo que nos van a decir, y mientras que en lo informal

vamos a experimentar, vamos a descubrir, porque en lo informal no todos los saben; entonces ahí descubrimos [...]

Siempre sobre descubrir habilidades, un catador empírico Cata9-m, en proceso de entrenamiento no formal, que busca acreditar sus capacidades:

en mi caso yo me doy cuenta que tengo cierta habilidad para esto, porque de repente nadie me dio un patrón para que yo pueda distinguir esto tiene que hacer esto no definitivamente ya lo traía, porque son habilidades que sobre salen, entonces aquí (curso no formal) lo que yo he querido es como perfeccionar y certificar [...] ya tener como un diploma o un certificado que me acredite a tal institución y diga el viene de las escuela de catadores

Luego el catador empírico Cata5-H, con aprendizajes eminentemente empírico, mediante un proceso de experiencia en cooperativas y empresas, es de los catadores más cotizados en el rubro y ha tenido algunas experiencias no formales, sin embargo privilegia haber adquirido todo su conocimiento en contextos informales:

yo creo que lo he aprendido de manera Informal, al principio cuando yo entre a la empresa, no conocía de Café, empecé como pesador y entonces yo ahí de eso fue viendo (observación) como los operarios manejaban las maquinaria, entonces me fue gustando eso, al clasificar los tipos de Café, y más que todo ya fui analizando, me gusto eso pue, entonces yo me quise meter en eso, a aprender más del conocimiento del Café, entonces yo creo que de alguna manera yo he ido aprendiendo y más que todo con la gente que he estado trabajando he adquirido ese conocimiento y orientar bien, básicamente, [...]

Luego un contraste expresado por Hectro-H, asociado a la categoría de deconstrucción de *pretendiendo tener la verdad*, y privilegiando el aprendizaje no formal y formal, argumenta lo siguiente:

La verdad creo que se aprende mejor aquí, la verdad no creo que pueda aprender mejores cosas en lo informal [...] creo que se aprende mejor aquí (curso formal y no formal)

De manera no formal lo que es la escuela de catadores, procesamiento y catación lo hace más de una manera empírica o comparándose con otros, ya meramente que es la materia en si catación, los niveles de catación, eso si ya lo hemos adquirido por una manera más formal (tecnólogo), digamos con conocimientos adquiridos y con experiencias, a pruebas de validaciones de estudiar métodos y protocolos a nivel nacional

Muchas veces se aprende de la experiencia pero no el porqué de las cosas se debe reconocer dando créditos y acceso para complementar competencias a un nivel más profundo

Otro de los catadores Cata2-H, quien cuenta con un perfil de experiencia y formación muy parecido al de Hectro-H, pasando de lo informal, a lo no formal y formal, también se puede observar elementos de identidad al usar *ellos/nosotros*, además coincide en la necesidad de contar con conocimientos ampliados sobre el Café, declara lo siguiente:

Entonces yo creo que a veces el catador no solo es de la tasa, sino que tiene que saber de todo del Café de toda la cadena de valor y productiva, [...] porque siempre tiene que relacionarlo con la tasa. Por ejemplo yo tengo que hablarle al productor donde falla y que mejoras tiene que hacer [...], por ejemplo hay un daño que se llama sobre fermento, luego el Café como dicen `ellos` a veces uno puede tener una idea del análisis físico verde sería o en oro, porque no tenemos verde en catación.

¿Cómo puede estar ese Café? yo puedo decir este café va estar mediocre o bueno, ok pero yo le detecto un defecto le digo al productor, mira este defecto se llama sobre-fermento que tiene, este defecto le pudo haber fallado un mal lavado, o lo dejo sobre madurar, el sobre fermento es como una chicha, pero vengo yo le siento ese cafe como a pasto a heno o algo así, porque hay de esos sabores, entonces yo le digo mira este café, lo almaceno mal, lo almaceno y el grano se le blanqueo o lo seco arrebataada mente (en desorden), entonces uno, pero son cosas que ya se manejan definidamente, según el sabor, pero también donde usted puede decirle al productor, es también en los granitos que usted escoge, los daños, este grano talvez en su momento fue buen grano, pero en esta mala práctica usted lo daño, puede ser que la maquina este mal calibrada muerda el grano, el grano a veces tiene mordeduras y entonces es como una herida, entonces ahí se meten hongos, y si la maquina está bien calibrada y muerde el grano, es que lo están recolectando mal, inmaduro, entonces esas cosas tiene que manejarlas uno, o hablar de Café por ejemplo el catador del IHCAFE creo que es más especializado que el de una exportadora, porque ? da charlas bastante de agronomía del Café, y la exportadora solo eso; análisis físico, de ahí no pasa.

Es importante mencionar que en el caso de Hectro-M luego de pasar por todo el proceso de aprendizaje de lo no formal, informal y formal en los últimos años y durante la aplicación de la entrevista se desempeña como instructor del Ihcafe y es egresado de la primera promoción del Tecnólogo Universitario en control de calidad del Café, además que al referirse a su identidad como catador en todo el proceso de entrevista

y grupos focales, utilizo el `nosotros` a referirse como Tecnólogo y el `ellos` para los catadores empíricos (informales).

Otro catador (Cata10-H) coincide en el valor agregado del entrenamiento no formal, aprender el porqué:

Sometiéndolo a una evaluación práctica, aunque, es allí donde yo tengo algunas dudas, yo tengo 6 empleados en mi Dpto. los 6 han aprendido empíricamente o informal, pero muchas veces `ellos` desconocen algunas cosas, e irrespetan algunos puntos de los procedimientos, por desconocimiento del porqué de las cosas

Lo relacionado a *pedagogía* fue abordado por la catadora Cata12-M, quien iniciaba su proceso en el rubro del café en un entrenamiento no formal, y expresa lo siguiente:

si se puede evaluar el aprendizaje y conocimiento empírico, si incluso el primer día hicieron un examen de lo que sabíamos y habíamos unos que sabíamos menos, pero por lo menos hicimos el intento, y con ese examen haber que tal, hay unos que muy bien y otros que no mucho [...]

Seguidamente sobre el constructo de la *experiencia*, el catador Cata5-H, no coincide totalmente con lo expresado por Hectro-M, quizás parcialmente en que se logra mejorar con lo no-formal e informal. No obstante, por un lado coincide con la catadora12-M de ser posible la evaluación de los niveles y, por otro lado otros catadores entrevistados le dan mucho valor a lo informal, incluso algunos catadores empíricos se consideran más cotizados por empresas exportadoras, las cuales no requieren de conocimientos tan especializados, lo que sí es saturado es que la mayoría coincide que se da complementariedad entre los tipos de aprendizaje, y el aspecto de certificación y acreditación probablemente contribuiría a ser más objetivo en las apreciaciones.

si por ejemplo las muestras eso si ya lo sabía verdad que tiene que sacar defectos, pero así aquí vine aprender que defecto, cuales son los tipos de defecto, como los clasificamos, como seleccionamos la muestra, como preparamos el agua, bueno el Tuester, bueno conocía los conceptos, pero no sabía cómo se preparaba, pues aplicadas, tenía conocimientos vagos [...] la práctica que yo he desarrollado aquí ha sido todo nuevo para mí.

Otro catador empírico Cata18-H coincide con lo que expone el catador anterior:

[...] más las clases verdad, en las clases a uno lo enfocan o lo adaptan al ambiente de una exportadora, entonces cuando uno va a la exportadora sinceramente va superior al que ya está en la exportadora (valor agregado) porque es mejor o lo preparan más a uno en el IHCAFE en la escuela de catadores y la exportadora creo que a uno, como lo quiero

explicar [...] es más fácil catar, porque los cafés ahí son, bien o mal (dicotómico) pasa o no pasa, y las preparaciones se hacen rápido, y en IHCAFE como que los cafés se preparan.

Sin embargo al referirse Hecto-M a la experiencia informal, da más elementos para el análisis y los criterios de calidad, definen el perfil de catador que se requiere, quizás las capacidades/competencias informales versus las no formales e informales dan acceso a cierto nivel, el cual lo define o debería definir en libertad cada catador en lo que quiere hacer y ser, expresando lo siguiente:

de las experiencias se aprende uno, nosotros tenemos la ventaja de que yo he tenido la oportunidad de trabajar desde la finca verdad, todo el recorrido que le dan a la planta, todas las cuestiones del beneficiado de café, hasta que en el saquito de exportación, entonces eso lo conoce uno físico e inteligentemente, uno tiene que usar el sentido común, la otra cuestiones de que como esta cuestión nunca se va terminar de aprender porque [...] son criterios personales, cada quien, cada exportadora tiene su listado de clientes verdad, tal cliente tal calidad, así y tantos defectos, eso va balanceado en precio [...]

Pero lo que yo sé de Café, si lo comencé aprender en la escuela de catadores, y ahí yo ya digo ve, y vengo yo y hablo con mi familia y habían muchas cosas erróneas, por no tener cosas técnicas, cuando vengo al técnico (Universitario) miro los temas pero ya más a fondo, quizás por ejemplo el manejo agronómico ponga enfermedades de Café, en la escuela de catadores lo vi a un porcentaje más rápido, en el técnico menos informal con tareas explicarlo o presentarlo, en la escuela y en el técnico lo vi más a fondo, ese tema no lo va aprender todo uno, siempre hay especialistas en Café, entonces ya lo vi a un 70 -80% en la escuela en un 20-30%, lógicamente siempre en esas clases del IHCAFE, porque hay clases de la UNAH y el IHCAFE en el técnico, siempre sobresalí yo, Porque?, por la experiencia en la Escuela de Catación, [...] ”

Luego el catador Cata7-H, con experiencia informal y formación no formal, privilegia el aprendizaje informal en la catación en donde se requiere flexibilidad, algunas de las habilidades que se deben desarrollar:

La parte de gustativa de la catación se aprende más de manera informal porque eso depende de más flexibilidad en la práctica

La catadora Cata12-M, hace ver que aprende más fácil en el entrenamiento no formal, no tanto de los instructores, sino que de sus compañeros:

Aprender así con los compañeros se me hace más fácil, porque cuando no le entiendo, entonces pregunto y ellos me explican, y si no le entiendo, hasta que le entiendo me explican ellos

La Tabla 83 (ver sección de Anexos) resume algunos de las palabras y/o frases que describen desde el *discurso alternativo*, el ‘aprendizaje informal y no formal’ desde una perspectiva de aprendizajes previos; en el caso de las palabras claves se consultó la página web ¹²⁹ para obtener los opuestos y/o antónimos. Dichas palabras y/o frases se obtuvieron a partir de la deconstrucción del Sub-corpus de entrevistas, talleres y grupos focales.

Características distintivas y/o aspectos relevantes (en función de riesgos y peligros)

Sobre los *riesgos y peligros* vinculados a los análisis del discurso alternativo y contrastándolo con las categorías integradoras (Capítulo No.2), asumiendo que lo fundamental es buscar una inclusión integral óptima. En relación al *reconocimiento* y otros constructos, se identifican y describen los siguientes aspectos:

Se debe hacer énfasis, según los entrevistados y participante de los talleres y grupos focales, no solamente en los procedimientos y herramientas que deben ser creados de forma sistemática, sino que el aspecto de socialización a todos los niveles, para evitar que se quede en ciertos espacios y se vuelva inaccesible.

Al hacer alianzas con el sector privado, si no se cuenta con los mecanismos de políticas públicas en educación superior, se corre el riesgo que se pase de una perspectiva ‘con tendencia a lo inmaterial humanista’ a una ‘con tendencia a lo material-mercantilista’ y/o que continúe el modelo educativo tradicional que ha venido reproduciendo históricamente la UNAH.

Que el tema del REAP no sea considerado un tema clave para debatir en el sub-sistema de educación superior, y se convierta en reto institucional que logre un enfoque de gestión del conocimiento (académica, investigación y vinculación), algo paradójico es que se habla que el estudiante es el sujeto más importante, pero en la práctica no se implementan los mecanismos para lograrlo. Además que no se haga la revisión de los aprendizajes previos (formal, no formal e informal), que ya lo establece el modelo educativo de la UNAH, en base al constructivismo.

Que algunos temas y capacidades en los procesos de REAP no se lleven a los niveles de profundidad requeridos, pero que a la vez no sean camisas de fuera obligatorias y en contra de lo que los individuos desean hacer y ser. El no alcanzar ese balance puede ser un riesgo y peligro. Por ejemplo lo expresado por el catador empírico Cata12-M:

A veces no sabe porque suceden las cosas [...]

¹²⁹ (<http://www.antonimos.net/> visitada el 01.08.2016)

Según el entrevistado a nivel Micro- Hector-H (catador empírico y universitario), el reconocer REAP a nivel empírico (créditos) y no complementar con la educación formal universitaria (acceso), se correría el riesgo de no lograr entender por qué se hacen las cosas, se quedarían únicamente en el que. Es decir que además de dar créditos de reconocimiento de aprendizajes y conocimiento informal (empírico), se debe dar acceso para que se logre complementar y profundizar más los conocimientos.

Existe el *riesgo* que por la exigencia de los requisitos (mecanismos; examen de admisión, examen de suficiencia condicionado a matrícula, marcos de cualificación limitado a la educación superior y lo formal, etcétera) no adecuados a la realidad de los grupos demandantes y pertinente al enfoque de REAP, se establezcan privilegiando el modelo tradicional de la UNAH, y no se oriente a una Inclusión integral óptima.

Existe el riesgo de querer reconocer las experiencias y aprendizajes, pero priorizando los criterios formales estandarizados y tradicionales, eso sería excluir y no generar una inclusión social óptima por no tener conceptualizado y desarrollado los instrumentos pertinentes para lo no formal e informal con igual énfasis y/o armonización de lo formal.

Existe el *riesgo* que no se dé la flexibilidad curricular y operativa, que muchas veces es requerida por los procesos REAP, tal como lo mencionaron en las entrevistas y en grupos focales, y se suma lo expresado por un docente del tecnólogo en Calidad del Café.

para implementar un proceso de estos en la Universidad, se requeriría de mucha flexibilidad para los casos específicos, y por el otro lado, debería de ser un sistema que no se enmarque en esa normativa rígida, que no permite incluso estos programas de una semana, una semana al mes, que todo lo quieren hacer adaptado a procesos arcaicos y tradicionales

Existen algunos casos de personas con mucha experiencia en lo informal que no cuentan con muchas habilidades en sistemas de evaluación formal, y eso les genera desconfianza e inseguridad al momento de un proceso de REAP, existe el riesgo de no contar con instrumentos apropiados para realizar los procesos de validación.

Los niveles de experiencia, habilidades, capacidades, competencias y conocimiento de los catadores informales (empíricos) son diversos y de varios niveles, se requeriría de instrumentos que permitan medir el estado de situación de cada individuo para hacer el reconocimiento y los planes de mejora y complementariedad.

Sobre la demanda de inclusiones integralmente óptimas y los contratos que se dan y podrían dar: i) Existe el riesgo de tener una inclusión de personas, pero excluyente de reconocer experiencias, aprendizajes y conocimiento, además que se reconozca pero únicamente lo formal, dejando por fuera lo no formal e informal. También hay grupos de personas que han tenido acceso a parte del sistema educativo, pero no han logrado

acezar a todos los sub-sistemas (a lo largo de toda la vida). También hay casos de reconocimiento de lo no formal e informal, pero no de ciertos grupos como ser el de los indígenas. Además de tener inclusiones en todos los niveles, etc...pero excluidos oportunidades de desarrollarse profesionalmente, aun con todos los conocimientos, muchas veces por las disciplinas y perspectivas de formación; ii) también hay exclusiones totales, grupos vulnerables que no han tenido inclusiones ni parciales, según los docentes del nivel meso que participaron en talleres y grupos focales, cuando se crean políticas para crear mayor acceso y mayor inclusión, y se privilegia únicamente la cobertura territorial, y además no se ven todos los mecanismos vinculados, por ejemplo en términos de cuáles son los grupos de población que están ingresando al sub-sistema de educación superior, y que tipo de conocimientos, aprendizajes y experiencias se están reconociendo, existe el riesgo de no estar implementando políticas que se orienten a una inclusión integral óptima, y por lo tanto continuar reproduciendo las practicas del modelo educativo tradicional de la UNAH, en sus propias palabras:

ósea el marco de cualificaciones debería contribuir a articularnos, y lo que vemos en la actualidad en Honduras a nivel educativo es un desfase de todos los niveles, cuando de verdad debe haber una conexión de ellos, como decía, que quien cualifique las capacidades o las competencias de aquellas personas sea iniciando desde la educación del nivel medio, que es donde empieza el primer filtro de exclusión principalmente, pero siempre apoyado por las universidades, porque todo es un sistema y, nos venimos a encontrar que gracias a ese desfase muchas personas vienen a dar de narices a la universidad, porque no hay un enlace y la UNAH realmente no está cumpliendo ese papel que le da por toda la educación informal, profesional, [...] (Grupo focal integrantes de nivel meso y micro).

“entonces yo vuelvo y recalco en los objetivos de un *marco de cualificación inclusivo*, los cuales son líneas guías que nos van a permitir buscar caminos, nos van a permitir visualizar, nos van a permitir tener un propósito para hacer las cosas, entonces ósea [...] si mis objetivos integradores, multidisciplinares, no hay objetivos que conlleven a ese campo de acción, pienso que andamos mal, y eso es lo que ha estado sucediendo por muchos años, [...] (Entrevista a funcionario del nivel meso Mart-H)

En relación a los probables *riesgos* y peligros vinculados al constructo de la *experiencia*;

Varios de los entrevistados a nivel micro (catadores en café) hacen ver que aprendieron de manera empírica (informal), algunos privilegian la experiencia para aprender de esa manera, pero hacen ver que necesitan un REAP para tener mayor movilidad, luego hay otros que inician con experiencia informal y remarcan la necesidad de profundizar más sus conocimientos mediante los procesos no formales e informales, además hay

grupos que iniciaron con lo formal a nivel medio y universitario y toman cursos no formales para complementar su aprendizaje y conocimientos. Independientemente de cómo se inicie en la experiencia y aprendizajes y conocimientos, todos los grupos hacen ver la necesidad de articular todos los tipos de aprendizaje para lograr una *complementariedad* entre lo formal, no formal e informal. El no hacer dicha complementariedad, posiblemente se corre el riesgo de no contar con una formación integral, así como también en el caso de los informales y no formales de ser excluidos y confrontar desigualdad en su movilidad y oportunidades, principalmente en el grupo de los catadores empíricos (informales). Pero a la vez se podría incurrir en contraste de afectar la libertad de cada individuo en su decisión de que quiere ser y hacer.

No obstante que los constructos están interrelacionados y vinculados, sobre el tema de *inclusión/acceso/exclusión* que fue de los aspectos más recurrente y saturado en el nivel empírico en comparación a la dimensión teórica del modelo educativo de la UNAH, que durante la recolección de información se identificó de manera más explícita en la narrativa:

Según discusión en los grupos focales, una de las participantes del nivel meso, menciona el supuesto de no exclusividad de las personas que accesan al programa de tecnólogo en Control de calidad del Café. No obstante otros participantes (Daly-M, y Arca-M) hacen ver que eso no se ha cumplido y que la mayoría son personas con capacidad económica y, que cumplen con los requisitos de admisión, y agregando que hay grupos de personas con experiencia en el rubro del café que no han tenido la oportunidad de ingresar a dicho programa por diversas razones (financieras, requisitos de admisión, ubicación geográfica, etcétera).

Otra discusión en los grupos focales, es que se está manejando el acceso como directamente relacionado a la cobertura y son cosas diferentes, existe el riesgo de hacer creer que porque se tiene cobertura en varios municipios postergados, se está aumentando el acceso de grupos excluidos y/o vulnerables.

También se refirieron dentro de un grupo con miembros de nivel meso y micro, al constructo *conocimiento* y algunos mecanismos a tener en cuenta para evitar el riesgo y peligro de excluir, en muchos de los casos los términos aprendizaje, conocimiento, competencias se usa de manera intercambiable y/o sinónima:

Para resumirlo en un gráfico tengo por ejemplo a la Universidad por decirlo así, luego está la necesidad de la Sociedad y las personas excluidas pero que tiene competencias, entonces la Universidad debe abrirse para ser receptivos del conocimiento y no dogmatizarse, pero para esto debe hacerlo de una manera sistemática y crear un instrumento verdad para comparar el estamento legal que tiene la Universidad y otro instrumento para poder medir la necesidad que es lo que se necesita acreditar [...]

En cuanto al constructo *poder*, Según discusiones de grupos focales y funcionarios entrevistados, es clave el tipo de diseño curricular que se considere en las comisiones curriculares, ya que este daría las posibilidades de realizar REAP, y actualmente el REAP no está considerado a ser integrado en dichos diseños. Se correría el riesgo de no contar con el instrumento y mecanismo que permite el REAP, el cual a su vez facilita y/o facilita la inclusión de conocimientos tácitos, implícitos, autóctonos y locales. Además se les debe dar la debida importancia a dichas comisiones y fortalecer con los mecanismos necesarios para implementar los planes de estudio que surgen de esos diseños curriculares, por ejemplo el presupuesto, además durante el proceso de recolección de información, los actores percibieron que no se está dando la debida importancia a estos órganos de decisión, a continuación una exposición en plenaria en un grupo de trabajo en uno de los talleres con funcionarios del nivel meso:

Pero cuando va hablar con las comisiones (una riza irónica) se encuentra con esos obstáculos que la mayoría radica en el tema de recursos, es como hablábamos anteriormente, no avanzamos por procesos administrativos obstaculizan todos los procesos académicos, no está claro realmente, el caso de la calidad, la auto-evaluación [...] no está claro el recurso, cuando usted va hablar con las comisiones, es lo primero que le preguntan, o no hacemos eso por falta de recursos [...] y el nivel macro? en el inicio sub-comisiones curriculares, luego se mueve a micro y macro [...] los obstáculos más a nivel interno que externo

Al no asumir el rol correspondiente en cada nivel de concreción del modelo educativo de la UNAH, se corre el riesgo que los procesos no avancen y se continúe con los resultados que arroja el modelo tradicional. En entrevista a (Arca-M) del nivel meso, expresa lo siguiente

“ [...] entonces nosotros desde acá podemos apoyar esos proyectos pero no depende directamente solo de nosotros, más bien a veces son imposiciones que tenemos que hacerlas, porque si viene de Rectoría [...] vamos a decir hagámoslo porque esta es la unidad que tiene que hacerlo y que vamos hacer nosotros hacerlo verdad, pero se necesita eso lo político, [...] se necesita entonces la normativa”

Según algunos funcionarios del nivel macro (Tor-H), quien cuenta exclusivamente con formación formal del área jurídica, se requeriría de muchos recursos y serian procesos muy complejos el lograr REAP, existe entonces posiblemente el riesgo de ver muchas limitantes por parte de los tomadores de decisiones del más alto nivel, y por lo tanto no lograr integrar un proceso que contribuiría a inclusión educativa, al priorizar continuar con el modelo educativo tradicional, además que del nivel meso hacen ver que los recursos para el actual proceso de rediseño ya existen y es más un asunto de desarrollar capacidades para hacer en todos los niveles

“si se habla de REAP (que puede ser formal, no formal e informal), es súper complejo porque el conocimiento no solo implica el conocimiento perse, sino que la madurez el conjunto de las experiencias, es que la educación no solo es saber las cosas, sino que haber experimentado vivirlas y entonces en ese proceso, sería altamente complejo...sería un proceso que requeriría mucho recurso, para valorar o tener un muy buen juicio crítico de cuál es el alcance del conocimiento que esa persona tiene a certificarse, e no sería un proceso exclusivo de una facultad, sino que sería que tendría que entrar 2 o tres facultades como Psicología, Pedagogía para ver si las personas lo aprendió hacer bien [...] y las facultades especifica del área de estudio pertinente.” (Entrevista a funcionario del nivel Macro, Tor-H)

Otro de los riesgos vinculado a lo expresado por el funcionario anterior, probablemente son las limitadas capacidades en el campo de la educación de adultos y/o definición y construcción de políticas en educación inclusiva, en palabras de (Mon-H) expresa lo siguiente:

[...] entonces hay muchas dudas, tendrá la calidad que debería tener los sistemas presenciales y todas esas cosas verdad, entonces yo veo que fundamentos Psicológicos existen para hacerlo pero esta esa duda si se puede estructurar un marco legal para que esas personas puedan entrar en condiciones similares a los que hacen dentro del sistema formal, es parecido con el tema del ingreso si usted se fija de las personas con discapacidades o los grupos étnicos verdad.

Según las discusiones y reflexiones en grupos focales, existe un doble discurso (en los niveles macro) que cambia, y que no hay una democracia participativa en el proceso, en palabras de una funcionaria (Arca-M) dentro de un grupo focal del nivel meso y micro:

[...] de repente tenemos muchas declaraciones bonitas de acceso de equidad de gobernanza no sé de qué más, pero a la hora de la hora dice uno, estamos realmente en esta gobernanza que nos permite desarrollar todas estas actitudes críticas, ser democrático, ¿tenemos una participación democrática? realmente en la Universidad no la hay, hay manifestaciones de eso, ¿podemos contarlas?, ¿podemos documentarlas? Entonces yo creo que todo esto de acceso y equidad vale para esta temática, por eso decía que debemos reconfigurar mejor este marco teórico, que nos permita fundamentarnos de que estamos hablando, porque si no nos pasamos de lo informal a lo no formal, de lo no formal a lo formal, y no tenemos un juicio, entonces el discurso cambia de un momento a otro, a mi manera de ver [...]

Sobre narrativa relacionando *poder y pedagogía*, en los grupos focales analizaron, e hicieron ver lo siguiente:

Si los procesos de cambio del modelo educativo y desarrollo curricular se deja como un voluntariado, y no hay coerción, control, monitoria y evaluación, así como incentivos, la implementación no avanza y hay un riesgo y peligro de seguir con el modelo tradicional, además discutieron e identificaron que hay inclusión parcial de lo no formal, ya que desde vinculación se da un reconocimiento, pero no desde lo académico, y debe tomar la decisión de modificar la normativa e incluir el REAP en todas las dimensiones y quehaceres de la UNAH.

Hay aspectos que tiene que ver más con toma de decisiones y de conocer cómo hacer las cosas, ya que existen suficientes elementos en el modelo educativo que permiten hacer innovaciones, pero se quiere usar como excusa que no se cuenta con presupuesto (mecanismo), existe el peligro que no se están cumpliendo los roles respectivos en los niveles pertinentes y eso pone en riesgo el proceso de avance en la implementación del desarrollo curricular. Por ejemplo la integración del REAP como practica de educación inclusiva con perspectiva de capacidades en desarrollo humano sostenible, por parte de diferentes órganos de gobierno, nivel macro (consejo universitario), nivel meso (Facultades y comisiones de desarrollo curricular).

Sobre *pedagogía* probablemente son pertinentes los siguientes aspectos:

Los niveles de conocimiento empírico (informal) son diversos y heterogéneos, se requieren instrumentos sólidos para medir dichos conocimientos, así como estrategias que permitan adaptarse a las necesidades individuales de los candidatos REAP, caso contrario existe el riesgo de estandarizar y no lograr complementar los conocimientos requeridos en función de cada individuo, y también el peligro de excluir a los que no cuenten con ciertos niveles estándar.

Se asume que se da una integración y complementariedad entre la parte de la universidad y la parte técnica especializada en lo relacionado al control de calidad del Café que proporciona el IHCAFE, no obstante en los grupos focales se discutió que en los diseños curriculares y en los procesos de elaboración del plan de estudio no está establecido claramente cómo se logra dicha integración, además durante los diferentes talleres de recolección de información, hacen ver la necesidad de rediseñar la carrera para incluir el REAP y los diferentes constructos, para que sea orientada a una inclusión integral óptima, caso contrario habría riesgo y peligro de continuar con lo tradicional.

Según entrevista con funcionaria del nivel meso (Lala-M) se están contratando asumiendo que saben enseñar, sumado a esto los docentes ya contratados con experiencia únicamente en el modelo tradicional, no se dan los entrenamientos garantizando que maneja lo establecido en el nuevo modelo educativo. Lo anterior posiblemente no garantiza procesos de enseñanza-aprendizaje inclusivos y por lo tanto genera mayor exclusión en los estudiantes que han logrado ser admitidos a la universidad, pero eso no contribuye a lograr permanencia y eficiencia terminal.

Adicionalmente los vacíos de mecanismos que aún no están desarrollados en el actual modelo educativo afectan una conducción a inclusión educativa óptima.

Según las entrevistas y grupos focales se debería iniciar un proceso de REAP en la UNAH, pero identifican que debe ir acompañado de un complemento a los candidatos que logren dicho REAP, el complemento se daría con el fin de lograr formación integral y que no se corra el riesgo que la formación queda incompleta.

Una de las conclusiones finales de todo el proceso de entrevistas individuales, talleres y grupos focales, y analizando el caso de la carrera de tecnólogo en control de calidad del Café, es que se requiere hacer un rediseño curricular para lograr REAP, pero con un programa de desarrollo de capacidades en los docentes, además de desarrollar estudios profundos en el sistema de admisión, promoción y permanencia, ya que las estrategias deberían de realizarse en doble vía y con todos los mecanismos y elementos de una política institucional y del sub-sistema de educación superior articulado con todos los sub-sistemas que forman parte del sistema educativo de Honduras. Caso contrario se corre el riesgo de continuar con las prácticas excluyentes del modelo educativo tradicional.

Si no se cuenta con las cualificaciones requeridas para un proceso de REAP en la institucionalidad, se corre el riesgo de realizarlo sin asegurar la calidad, pertinencia y equidad. Algunas declaraciones durante entrevistas hechas por funcionarios del nivel macro (Nona-M)

[...] entonces eso necesita un proceso más profundo del conocimiento de la Ciencia, por eso tiene que haber una disciplina de la enseñanza de cada campo, por ejemplo en Derecho, tenemos Abogados que no conocen la justicia.

Según algunos entrevistados del nivel Macro (Mon-H), se debe reconocer las experiencias y capacidades pero a los niveles adecuados, y los marcos de cualificación jugarían un rol determinante en este. El riesgo que podría presentarse es que dichos marcos privilegien únicamente la dimensión formal y no estén articulados en función de incluir lo no formal e informal, además deberían considerar instrumentos pertinentes y adecuados para la diversidad de candidatos que demanden REAP, con una perspectiva de 'aprendizaje a lo largo de toda la vida' y no únicamente del sub-sistema de educación superior.

Según los grupos focales, Si no se trabaja de manera continua la implementación de modelos innovadores que permitan modificar la cultura tradicional de asignaturas, se corre el riesgo y peligro de continuar con las malas prácticas excluyentes.

Según una de las entrevistas (Lala-M), se cuenta con un modelo educativo que no ha sido interiorizado por los docentes, además estos no cuentan con las competencias pedagógicas en la mayoría de los casos por venir de áreas del conocimiento sin ninguna vinculación, y cuando hacen labores de enseñanza-aprendizaje reproducen el modelo

en el cual fueron formados, la mayoría de los docentes han sido formados en la UNAH, y si hacemos referencia al modelo tradicional de la UNAH este no ha sido conducido a prácticas inclusivas. Por lo tanto se requiere de asegurar que hay una apropiación del nuevo modelo vigente y que no existiría del riesgo de continuar reproduciendo el modelo tradicional excluyente.

6. Discusión Concluyente

6.1. Introducción

A través de este capítulo se resumen los puntos más importantes, mediante una lógica secuencial en los diferentes capítulos (dan respuestas a la tipología de preguntas pertinentes) se logra percibir como todo el proceso de investigación toma sentido, remarcando las bondades del diseño de investigación como punto central orientador, pasando por identificar a través de los análisis de contenido, la relativa maduración del campo de estudio y sus respectivas vinculaciones con las perspectivas de otros campos pertinentes, luego complementándose con un análisis y su respectiva deconstrucción del discurso dominante, mixto y/o alternativo. Continuando con identificar los hallazgos de los mecanismos del corpus general del discurso, triangulándolos y discutiéndolos para lograr una *síntesis concluyente* que de clara respuesta a las preguntas de investigación respectivas. Además considerando algunas probables estrategias a seguir y futuros estudios requeridos, que posiblemente contrarresten en gran medida las limitantes encontradas en la presente investigación.

La respuesta a las preguntas generales de investigación, se da argumentando que el 'aprendizaje previo' principalmente el no formal e informal, debe ser, gestionado, reconocido, validado y acreditado en el modelo educativo de la UNAH en todos sus niveles de concreción (mega, macro, meso y micro), privilegiando los enfoques, modelos y perspectivas que se orientan hacia lo *inmaterial humanista*, pero dicha integración para que sea una inclusión integralmente óptima, debe ser no solo de los aprendizajes y experiencia, sino que de las personas y actores claves de la sociedad en general (públicos y privados), en un marco de '*educación y aprendizaje a lo largo y ancho de toda la vida*'.

Las categorías que se lograron construir e integrar, sobre los enfoques, modelos y perspectivas del campo de estudio de la educación y desarrollo, aprendizaje a lo largo de toda la vida, y el reconocimiento de los aprendizajes previos, fueron las siguientes: a) inmaterial humanista, la cual busca una inclusión integral óptima; b) intermedias con tendencias a lo inmaterial (con inclusiones parciales) y/o material (con exclusión); c) material mercantilista que conduce a exclusión y/o desigualdad.

Los constructos más utilizados en las dimensiones teóricas, metodológicas son: *conocimiento, poder, pedagogía, aprendizaje, identidad, experiencia, aprendizaje de la experiencia, comunicación, cualificación*. En la dimensión empírica se utilizan los mismos constructos pero cambiando las frecuencias y saturación del uso, además surge la *inclusión* como un constructo muy utilizado en el documento de la política de modelo educativo de la UNAH, así como en el corpus discursivo empírico (contextualización, entrevistas y grupos focales).

Los mecanismos y/o elementos del discurso de una política de 'aprendizaje a lo largo de toda la vida' y 'aprendizajes previos', para conducirse y orientarse a una inclusión integral óptima, deberían estar definidos y estructurados como se describen a continuación: i) El *concepto de educación* es considerado como el desarrollo de capacidades. Establecida como derecho básico social. La educación y el entrenamiento como un proceso de empoderamiento. Se ve la educación como un significado para transformar el individuo y la sociedad. Los elementos conceptuales principales para políticas públicas, son los funcionamientos y capacidades, el bienestar, la libertad y la agencia, los factores de conversión. Se asume la diversidad y heterogeneidad, se aprecia el conocimiento colectivo y la experiencia. También la educación popular, alfabetización básica, socio cultural, además la animación socio-educacional. La educación cívica básica, con propósitos en la democratización política y económica, transformación de las relaciones de poder y cambio social. ii) Las *agendas, estrategias e iniciativas*, tienen como meta y propósito, en doble vía de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba; el bienestar, desarrollo humano, y oportunidades reales de mejorar el conjunto de capacidades. RECAP es visto como *una estrategia* para la reparación social, un medio por el cual los grupos o formas de conocimiento subyugado o marginados pueden tener acceso a la academia y desafiar la autoridad de los discursos hegemónicos (Breier, 2006). El Modelo de estado; Enfoque de Desarrollo (reglas del juego), se orientan hacia una democracia deliberativa. Y un control descentralizado de las políticas y administración de la educación. Las prioridades de políticas; a) Construcción de una sociedad democrática y participativa; b) Integración de grupos básicos y de Organizaciones no gubernamentales (ONG) en la definición y adopción de políticas públicas; c) Solidaridad, justicia social y bien común; d) Educación establecida como derecho social básico; e) Cambio político, económico y cultural; f) Educación y entrenamiento como proceso de empoderamiento. iii) Las *leyes, reglamentos, y normativa*, definen que la responsabilidad de la educación y/o aprendizaje, es obligación del estado (como derecho básico), de la sociedad e individuo. Buscan justicia social global tanto de la sociedad, como del individuo. iv) Los *principios* orientadores, orientadores y fomentadores son; Autonomía, el conocimiento, las relaciones sociales, el respeto y el reconocimiento, la aspiración, la voz, la integridad física y la salud corporal, integridad emocional y emociones (Walker, 2010:189-190); Principios de Solidaridad, justicia social y bien común, cambio social. Calidad, pertinencia, equidad, v) Las *implicancias* de esta categoría integradora; a) La diversidad humana (colectivo). Mayor inclusión mediante la búsqueda de justicia social redistributiva. El REAP con este enfoque sería un mecanismo de justicia social redistributiva; b) Mayor inclusión social, búsqueda de grados óptimos.

A continuación, en síntesis las palabras, términos y frases¹³⁰, que describen el discurso alternativo de todos los sub corpus analizados: *‘ Es de acceso universal; No privatizar, ni volver escaso el conocimiento [...]; Transformación de sistemas educativos; Igualdad y equidad de oportunidades; Acceso a distintos modos de enseñanza; Acceso a grupos públicos cada vez más diversos; Inclusión total y/o optimas; Dialogo y reflexión; Democracia, participativa e incluyente; Nueva y actualizada perspectiva pedagógica; conocimiento significativo; Construido por múltiples actores; Combina lo teórico y práctico; Abierto/divergente; Empoderar candidatos REAP /estudiantes; Creativo; permite altos niveles de variación y la heterogeneidad; Responsabilidad solidaria; comunicación dialógica, participación, tolerancia, solidaridad y empatía; Docentes ayudando a que los/las estudiantes construyan sus conocimientos; La gestión del currículo que abarque la calidad y equidad en la distribución del conocimiento (acceso); Dimensión Psicopedagógica (debe ser integral), razón comunicativa dialogo y relación sujeto-sujeto, autorreflexión; Modificar gradualmente esa cultura tradicional de asignatura (modelos innovadores); Flexibilidad en el currículo de reconocer experiencias; Sujeto más importante el estudiante; Se necesita un proceso más profundo del conocimiento de la Ciencia, tiene que haber una disciplina de la enseñanza de cada campo (interdisciplinario); Cambia la lógica pedagógica –participación dinámica-interacción docente-estudiante; Cambio de paradigma; Aplicar conocimiento y reflexionar sobre la practica; Constructivista, critica aplicada, humanista, innovación, complejidad; Modelo abierto a las diferentes posiciones ideológicas; Perspectiva de Desarrollo Humano Sostenible (inmaterial-humanista); Administración, gerencia y gestión; se privilegia la interdisciplinarietà conducida a nivel transdisciplinario; Acción comunicativa; La Cultura es aspecto esencial a los contextos de aprendizaje, etcétera’.*

Las capacidades en DHS de la Universidad hacia el HDCA en los diferentes niveles de concrecion: No obstante del requerimiento de mayores estudios sobre las capacidades de lo que denomina (Boni y Walker, 2016: 183-4) (traducción propia) ‘La Universidad favorable al desarrollo humano’, las cuales validan empíricamente tomando la lista de Walter (2006: 128-9): 1) La razón práctica [...]; 2) la capacidad de recuperación para la Educación [...]; 3) El conocimiento y la imaginación [...]; 4) la disposición de aprendizaje [...]; 5) Las relaciones sociales y redes sociales [...]; 6) El respeto, la dignidad y el reconocimiento [...]; 7) la integridad emocional, emociones [...]; 8) la integridad corporal [...]; y adicionalmente argumenta sobre otras adicionales, en base a evidencia empírica, las siguientes cinco capacidades; 9) Ser consciente de la dirección que desea tomar en la vida como al agente activo y reflexivo, generada a partir de pensamiento crítico y la participación. 10) La capacidad de sorpresa, es dar regalos, no para comprar, sino para hacerlos, al ser motivado sobre hacer algo por los demás y para conocer que les hace sentirse bien. 11) La capacidad de reflexionar y mejorar la comprensión de la

¹³⁰ elementos discursivos; supuestos, pretensiones de tener la verdad, creencias/principios/valores, privilegios de los opuestos/binarios y polos, peligros y riesgos.

gente de su papel como profesionales en el campo del desarrollo. 12) Ser capaz de expresar las propias ideas en un idioma diferente. 13) Para tener oportunidades económicas justas e inclusivas, incluido el capital social para el acceso al empleo (que va más allá de la capacidad de las relaciones sociales más arriba). Dichos estudios adicionales o extras, coincidiendo con Alejandra Boni y Melanie Walker deberán ser más pertinentes al contexto de Honduras, específicamente las que deben promoverse desde el sub-sistema de educación superior, tanto para docentes como para estudiantes, sumado a esto desarrollar aún más las capacidades que se proponen en el marco del modelo educativo de la UNAH (algunas coinciden), el cual privilegia el DHS, además seguir desarrollando las competencias y capacidades de los estilos de liderazgo hacia el DHS, que según (Arias, 2014) argumenta son el mayor impulsor de resultados e impactos en la gestión del conocimiento con excelencia en la UNAH y probablemente en organizaciones e instituciones.

Adicionalmente, se abordan y da respuesta a las siguientes preguntas de los incisos; i, j, k, l, m, n, o, q, r, s, t, u, v, y, aa, bb, cc, dd. (Ver detalle de cada inciso en anexos en la Tabla 34).

6.2. Lógica secuencial de los capítulos y autoevaluación

La lógica secuencial de los capítulos es coherente a los componentes del método científico, pero además responde a los propósitos, objetivos, preguntas de investigación (ver Tabla 34) y el diseño general de análisis múltiples con métodos mixtos, no obstante, internamente se fueron construyendo en el proceso de la investigación, donde el autor aborda y explora sobre el tema de los *aprendizajes y experiencias informales*, en el campo de estudio de los 'aprendizajes previos', para lograr su reconocimiento,. Dicha lógica se integran tomando en cuenta las preguntas de investigación, su concordancia y autoevaluación de la estructura, sus partes, componentes y capítulos (ver en anexos Matriz 3, Tablas 33, y 82).

El *primer componente* es una *introducción* al proyecto de investigación doctoral, entre otros aspectos delinea, el planteamiento del problema, así como la justificación y necesidad de abordarlo en el marco de una investigación científica rigurosa, también se describen los objetivos generales y sus respectivas preguntas de investigación, pero además las limitaciones, que por un lado se confrontaron en el proceso y que por otro lado se requiere continuar abordando (en estudios futuros) para lograr mayores niveles de maduración. Los aspectos antes mencionados se abordan en los diferentes capítulos del cuerpo del documento, dichos capítulos son esbozados y se describe un breve perfil de cada uno de ellos en una estructura general de tres partes, claramente establecida, la cual delimita el qué, el para qué, la contextualización, y el cómo con una discusión concluyente. Al realizar una *autoevaluación* de este componente; a) el tema

planteado y desarrollado se consideró apropiado para un nivel de complejidad de una tesis doctoral. b) El autor exploró acerca de los mecanismos y/o elementos del discurso del 'aprendizaje a lo largo de toda la vida' para una inclusión óptima del 'aprendizaje previo' en el modelo educativo de la UNAH. c) La pertinencia del estudio es evidente, el autor describió con claridad acerca de integrar en el desarrollo curricular del modelo educativo de la UNAH, la gestión del conocimiento informal (tácito, implícito, local, autóctono), tomando en cuenta los diversos niveles de concreción.

Luego el *segundo componente* es el *teórico*, el cual lo integran tres capítulos, el capítulo No. 1 con un *análisis de contenido* de un discurso construido principalmente por actores académicos, que permite identificar el estado del arte (situación) del objeto y/o campo de estudio de los 'aprendizajes previos' y el campo vinculado del '*Desarrollo Humano Sostenible*' en el contexto de Honduras, y el cual es privilegiado en el modelo educativo teórico de la UNAH. Entre las categorías utilizadas para dicha identificación; lo que se ha hecho y lo que falta por hacer, los elementos claves demandados y para continuar dando mayores aportes, así como características distintivas e identificación de probables vacíos. La tipología de preguntas que se abordan en este capítulo No.1 (ver Tabla 34) la mayoría son de insumo, los siguientes incisos los responde directamente (a, b, c, d, e, f, g, h) y en los siguientes incisos (i, j, k, w, z) responde contribuyendo (parcialmente) para luego ser respondidas totalmente en otros capítulos No.5 y No.6.

Seguido por el capítulo No. 2 aportando un marco y/o sistema de análisis, en base a un discurso construido también principalmente por académicos, mediante construcción de categorías integradoras de enfoques en educación y desarrollo, modelos de análisis de políticas de educación y aprendizajes de adultos, y de perspectivas de modelos de aprendizaje previo. Vinculando además los diversos discursos dominantes y alternativos, del '*aprendizaje a lo largo de toda la vida*', '*economía del conocimiento*' y '*sociedad basada en el conocimiento*'. La tipología de preguntas que se abordan en este capítulo No.2, de *insumo* los incisos (l, z, cc), de *proceso* la inciso (k, aa), de *resultado/producto* los incisos (l, w), responde contribuyendo (parcialmente) para luego ser respondidas totalmente en otros capítulos No.5 y No.6).

El capítulo No.3 contextualiza e intertextualiza el objeto y/o campo de estudio de los '*aprendizajes previos*' en un marco discursivo mixto de la denominada '*economía del conocimiento*', '*sociedad basada en el conocimiento*', dicho marco discursivo ha sido construido por varios actores (académicos, expertos, profesionales, tomadores de decisiones, entre otros). Para la contextualización se tomaron en cuenta elementos y/o mecanismos discursivos (conceptos/constructos, políticas, agendas, estrategias, iniciativas, financiamientos/fondos, conferencias/eventos, declaraciones/memorándum, reportes/informes, debates diversos) en multiniveles

(mega, macro, meso y micro). La tipología de preguntas que se abordan en el capítulo No.3 de *insumo* los incisos (o, dd), de *proceso* los incisos (o, zz, aa, cc), responde contribuyendo (parcialmente) para luego ser respondidas totalmente en otros capítulos No.5 y No.6).

Al realizar una *autoevaluación* de este *segundo componente*, sobresale lo siguiente; a) Revisión de literatura (muestra) de los autores que más han contribuido en la teorización del campo de estudio de los *'aprendizajes previos'* y el *'desarrollo humano sostenible'* en el contexto de Honduras. b) Se logró integrar categorías con diversos enfoques, modelos y perspectivas, identificándose además los conceptos/constructos más trabajados por diversos autores, con diferentes premisas epistemológicas. c) Se contextualizaron los diferentes niveles de concreción del modelo educativo teórico de la UNAH, además proponiendo ampliar el nivel mega y/o supranacional, para lograr mayor coherencia con los discursos dominantes y la difusión de políticas globales.

El *tercer componente* es el *metodológico*, tomando en cuenta el capítulo No.4, se construyó la Tabla 34, como una necesidad para poder abordar todo el diseño de análisis múltiples y métodos mixtos, derivándose en función de las preguntas generales de investigación, que se plantearon (al inicio) como punto de partida del proyecto de investigación doctoral. Al autoevaluar este componente, se resalta lo siguiente; a) Se logró hibridar una complementariedad de análisis y enfoques, b) así como su respectiva operacionalización, describiendo explícitamente las diferentes fases y respectivas acciones.

El *cuarto componente* es la *validación empírica*, La tipología de preguntas que se abordan en el capítulo No.5 (ver Tabla 34), tipología de preguntas de *insumo*, el inciso (o) responde contribuyendo (parcialmente), de *proceso* los incisos (m, o, u) responde contribuyendo (parcialmente), y en el caso del inciso (w) responde directamente. En cuanto a preguntas de *resultado/producto* los incisos (m, n, o, q, u, y, cc, dd) responde contribuyendo (parcialmente), en los incisos (p, r, s, t, x, z, aa, bb) responde directamente. En el caso de los incisos que se responde parcialmente, luego son respondidas totalmente o se da una complementariedad con el capítulo No.6. Como *autoevaluación* del componente se identifica lo siguiente: a) Se logró implementar y validar la operacionalización del diseño de investigación tanto con datos secundarios (modelo educativo teórico) y primarios (entrevistas, talleres, grupos focales) en los diferentes niveles de concreción (macro, meso y micro), b) además tomando como caso de estudio el plan de estudio/currículo de la carrera (tecnólogo) de Control de Calidad del Café.

El *quinto componente* es el referido a la *discusión concluyente* y la tipología de preguntas que se abordan el capítulo No.6 (ver Tablas 34), de *síntesis/concluyente* los

incisos (r, s, t, aa, bb) responde contribuyendo (parcialmente) y/o complementándose con el capítulo No. 5. En el caso de los incisos (i, j, k, l, m, n, o, q, u, v, y, cc, dd) son respondidos directamente. La autoevaluación, refleja que se logran resumir los puntos mas importantes: a) Identificación de hallazgos de todo el corpus discursivo, con análisis de contenidos y deconstrucción discursiva, con los diferentes Sub-corpus que lo integran, triangulándolos y logrando identificar similitudes, diferencias y complementariedades del discurso dominante y alternativo, para desarrollar una discusión sistemática y síntesis concluyente. b) Dando respuestas clara a las preguntas de investigación. c) Logrando reflexiones que permitieron la Identificación de las limitantes del estudio, planteando estrategias necesarias y futuros estudios para lograr mayor maduración del campo de los aprendizajes previos y de la perspectiva vinculante del desarrollo humano.

6.3. Sobre el marco metodológico de estudios de análisis múltiples y métodos mixtos.

En la Matriz 3 y las Tabla 33, 34, y 82 (ver en anexos) se pueden identificar con mayores detalles, entre otros aspectos, los tipos de análisis implementados y/o desarrollados, así como las diferentes fases del diseño de investigación:

Se aplicó únicamente *análisis de contenido* (cuanti-cualitativo) en la *primera fase* a las preguntas de los incisos; a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, k, m, p. También en la *segunda fase* para las preguntas de los incisos; m, p. Luego solamente *análisis del discurso* (cuanti-cualitativo) en la tercera fase a las preguntas de los incisos; n, v, bb.

Se aplicó y fue requerido ambos *análisis de contenido y discurso* (cuanti-cualitativo) en la primera y segunda fase para el inciso (m). Para la *primera y tercera fase* para los incisos l, o. Para la *tercera y segunda fase* en el inciso (x). En todas las tres fases en los incisos; q, r, s, t, u, w, z, aa.

A manera de reflexión, fue clave para lograr una articulación sistemática de todo el proceso de investigación, utilizar una metodología de análisis múltiples y métodos mixtos, permitiendo desarrollar un proceso abductivo, es decir de lo deductivo de las primeras etapas y de lo inductivo que se iba construyendo durante el proceso tanto de la construcción de teoría fundamentada, como de la validación empírica. Para lo antes descrito se buscó contantemente una coherencia interna y balance de las posibilidades reales en función de los tiempos y estado de situación de los campos de estudio vinculados, al problema, necesidades y justificación del tema de investigación, así como de la motivación e interese del investigador. Cuando se logró un buen nivel de consolidación del diseño de la investigación, fue un aspecto clave de orientación para continuar completando y mejorando los diferentes componentes del cuerpo de

capítulos del presente documento de investigación doctoral. Sobre todo en los momentos iterativos que se construía y deconstruía, y que en algunos espacios se visualizaban rompecabezas en las diferentes secciones, para lo cual, el marco metodológico y las lógicas implícitas, así como la estructura, permitieron dar luz y encontrar respuesta a las preguntas de investigación planteadas, ajustadas y mejoradas.

6.4. Sobre el análisis de contenidos de los 'Aprendizajes previos' y vínculos pertinentes

6.4.1. Análisis de contenidos de la revisión literatura y maduración de campos de estudio

6.4.1.1. El campo de estudio del REAP y su probable nivel de maduración

La mayoría de los aspectos identificados en la muestra (de documentos) que se aplicó el análisis de contenido, coinciden con un artículo publicado en una de las revistas más citadas¹³¹ en el campo del REAP, por Andersson, Fejes, Sandberg (2013)¹³² (traducción propia), hacen una introducción a la investigación en dicho campo de estudio, entre varios aspectos referidos, identifican elementos claves con una visión sistemática del estado del arte y/o situación. Entre dichos elementos cabe resaltar que a) es una importante área y concepto de políticas dentro de la Unión Europea, entre los países y más allá, con ciertas variaciones en la práctica como ser; *contextos, conceptos y concepciones*¹³³. Dichos autores identifican tres contextos donde se da o toma lugar el REAP (el sistema educativo, la vida del trabajo y en el tercer sector (usualmente voluntario y sin remuneración). Identifican los diferentes conceptos utilizados en varios países¹³⁴ para referirse a lo mismo, con variaciones de lenguaje y de los propios desarrollos locales. Cabe destacar que para los propósitos de la presente investigación vinculada al contexto de Honduras, se adoptó el término; reconocimiento de experiencias y aprendizajes previos (REAP). En cuanto a las concepciones de los investigadores y profesionales, estará influenciada por los contextos, pero además por las diferentes teorías y metodologías con sus respectivos significados e interpretaciones (Andersson et al., 2013).

¹³¹ Identificadas por referencia cruzada en la muestra de documentos que se seccionaron (ocupo la octava posición ver Capítulo No.1), la '*International Journal of Lifelong Education*'.

¹³² Forman parte de los autores de la muestra de documentos que se seleccionaron para el análisis de contenidos, además, Andersson, es uno de los mayores contribuyentes al campo de estudio (ver capítulo No.1).

¹³³ En esencia es lograr y concretar un reconocimiento de lo aprendido previamente a través de evaluación en sistemas formales, pero también considerando dicho reconocimiento de los procesos no formales e informales.

¹³⁴ Por ejemplo; accreditation of prior experiential learning (APEL), prior learning assessment and recognition (PLAR) and validation of prior learning (VPL).

Otro aspecto importante de resaltar, es la emergencia, construcción y relación del discurso del 'aprendizaje a lo largo de toda la vida' y el 'aprendizaje previo' en el área de políticas, tal y como identificado en muchos otros documentos elaborado por otros autores (por ejemplo Anja, Jakobi, 2006¹³⁵, 2009¹³⁶) y abordado en otras secciones de esta investigación doctoral, y como lo plantea (Andersson et al., 2013) argumentando que el 'aprendizaje a lo largo de la vida', en Europa, "*emerge claramente como un área de políticas con el memorándum publicado por la Comisión Europea (2001)*" posicionándose como un concepto central en la realización de las estrategias de dicha comisión. Reemplazando incluso parcialmente algunos antiguos conceptos como la educación de adultos (Lindeman (1926), cit. en *ibíd.*) y de educación a lo largo de la vida (Faure (1972), cit. en *ibíd.*)

El aprendizaje a lo largo de toda la vida (permanente) se ha convertido en la forma dominante en la que la educación y el aprendizaje de los adultos se dirigen en términos de política. El cambio de centrarse en la educación para hablar sobre el aprendizaje significa un cambio que es importante para hacer frente a la investigación, ya que marca una nueva forma de conceptualizar el alumno (aprendiz) adulto en términos de, por ejemplo, el cómo, qué, cuándo, dónde y preguntas de salida de aprendizaje (ibíd.)

En gran medida para efectos de la presente investigación y responder la pregunta de investigación originalmente planteada, fue determinante para el diseño original de la investigación, el considerar el 'aprendizaje a lo largo de la vida' y/o 'aprendizaje permanente', así como también el aprendizaje a lo ancho de la vida' tomando en cuenta entre varios aspectos, la difusión de políticas e influencia de la Unión Europea en los niveles de concreción mega y/o supranacional y las agendas regionales (Latinoamérica, Centroamérica) y particularmente la reforma y transformación de la UNAH, asumiéndolo como proceso permanente.

Otro aspectos importante sobre la evolución y construcción del concepto del 'aprendizaje a lo largo de toda la vida' que surge desde una definición humanística de la educación, producido en el informe Faure, publicado por la UNESCO (Faure, 1972), según (Andersson et al 2013) en este reporte dicha definición del 'aprendizaje a lo largo de toda la vida' está relacionado a una noción humanística positiva del progreso y desarrollo personal [...] donde la 'idea central fue más la justicia y cambio social', sin embargo hace ver que 'en la práctica se ha movido cada vez más y más a enfocarse en los beneficios de la sociedad, especialmente en el desarrollo económico'.

¹³⁵ Su tesis Doctoral: The Worldwide Norm of Lifelong Learning A study of Global Policy Development.

¹³⁶ Jakobi, A. P. (2009). International Organizations and Lifelong Learning: From Global Agendas to Policy Diffusion. Transformations of the State. Great Britain: Palgrave Macmillan.

Durante los 1980s y 1990s, podemos ver un cambio tal en el discurso, de una
Centrarse en la justicia social a un enfoque en el desarrollo económico. Por
ejemplo [...]

Haciendo referencia a una serie de eventos, argumenta y pone en evidencia dicho cambio de discurso (para mayores detalles de los eventos ver Andersson et al 2013). Por otro lado, hace ver que parece que está emergiendo un nuevo discurso, el cual incluye ambos elementos, tanto de la perspectiva humanística de los años 1970s, así como también elementos del discurso económico de los años 1980s. Lo antes expresado por (ibíd.) nos lleva a un discurso mixto o doble discurso que requiere de una desconstrucción para identificar con claridad que orienta a cada perspectiva y que sería lo pertinente a desarrollar en cada contexto, en el caso de la investigación actual a la situación de la UNAH y de Honduras, y más específicamente el modelo educativo (sub-sistema de educación superior).

Se ha puesto especial énfasis en el discurso contemporáneo, los estados miembros de la Unión Europea con la idea de una *sociedad basada en el conocimiento*, dentro de una las estrategias del 'aprendizaje a lo largo de la vida' enfatizando la guía en la *validación* del aprendizaje no formal e informal (European Commission 2009¹³⁷, cit. en ibíd.). Con algunos aspectos relevantes que tiene 'la validación como herramienta para la realización de la sociedad. Su inserción en el discurso del aprendizaje a lo largo de toda la vida y el cambio de enfoque de la educación al aprendizaje' el cual en secciones anteriores se hace referencia a lo expresado por Regina Egetenmeyer y Alan Rogers (2014) sobre este debate. Es relevante la inclusión amplia de lo no formal e informal en diversos contextos mediante reconocimientos formales, pero también se dan las contradicciones y riesgos de excluir algunas formas de conocimiento, quizás por privilegiarse más en ciertas perspectivas que dominan el discurso. Se asume que la validación es una propuesta de mecanismo de solución a problemas de desempleo, entre otros de orden económico, pero se pueden dar problemas de entendimiento, y se requieren análisis críticos (mediante marcos teóricos integradores de diversos enfoques, modelos y perspectivas) que deconstruyan el discurso mediante elementos que permitan identificar los riesgos y peligros de privilegiar una perspectiva a expensas de otras. En este último aspecto la presente investigación da una contribución teórica y con validación empírica.

Uno vacío que es saturado e identificado por varios autores (Harris, 2000, 2006, Peters, 2006, Guo, & Andersson, 2006, Andersson y Fejes 2006, Lima, 2011, Andersson, Fejes,

¹³⁷ European Commission (2009). Strategic framework for European cooperation in education and training. Notices from European Union Institutions and Bodies: Official Journal of the European Union, Council Conclusions 2009. Brussels: European Commission.

Sandberg, 2013, Andersson, 2014, entre otros) la necesidad de realizar mayores análisis del discurso, el cual se ha venido construyendo a varios niveles y considerando tanto el discurso dominante, alternativos y mixtos (dobles discursos).

A pesar que es un campo de investigación desarrollándose en diferentes partes del mundo, en diferentes disciplinas y con diferentes fundamentaciones teóricas, el contexto y región latinoamericana es uno de los grandes ausentes en contribuir y desarrollarse el campo de estudio. En relación a los que si han estado vinculados y contribuyendo, las revistas con mayor influencia e impacto en el campo de los 'aprendizajes previos' según los hallazgos de los documentos analizados, así como otros estudios bibliométricos coinciden que es desde la *educación de adultos*. No obstante, en el artículo de introducción a la investigación del 'reconocimiento del aprendizaje previo' de la revista '*international journal of lifelong education*' (Andersson, et al. 2013) hacen ver el surgimiento de una nueva revista electrónica exclusiva y centrada en el campo de estudio -PLAIO 'Prior Learning Assesment Inside Out: An International Journal on Theory, Research, and Practice in Prior Learning Assesment', también mencionan dos de los volúmenes más importantes que formaron parte de los documentos analizados en la presente investigación, las dos colecciones editadas y que han sido publicadas en la última década por NIACE¹³⁸, Andersson and Harris (2006) y Harris et al. (2011). Otra obra importante que se consideraron algunos capítulos, fue la de Harris et al. (2014). probablemente el surgimiento de revistas más vinculadas directamente al campo de los 'aprendizajes previos' y más colección de ediciones, permitirá un mayor desarrollo y maduración del campo propiamente. Pero significando mayores retos para los contextos y regiones que aún no se han vinculado, se identifican algunas iniciativas en los últimos años, que son un punto de partida en algunos países (Honduras no es aun, parte de los socios y/o miembros), como ser el del TRALL¹³⁹.

En base a los mecanismos de desarrollo de teorías en un campo académico propuestos por (Glynn, Mary Ann and Raffaelli, Ryan, 2010) (ver Matriz 5), el campo del REAP, se encontraría en varias escalas de maduración en los diferentes mecanismos, en el caso del mecanismo *A-Commensuración*, probablemente estaría en un nivel medio con tendencia a alto, respaldado por los diferentes autores que han venido trabajando diversos constructos y saturando ya algunos de ellos, además se percibe una normalización de los constructos teóricos utilizados, permitiendo algunas comparaciones entre teorizaciones. Esto lo respalda el análisis realizado por Andersson

¹³⁸ The National Institute of Adult Continuing Education: The National Voice for Lifelong Learning. Website: www.niace.org.uk

¹³⁹ Transatlantic Lifelong Learning: Rebalancing Relations. Es un proyecto multinacional de investigación financiado por el programa ALFA III de la Unión Europea (ver más detalles en Matriz 7) y en el Website: <http://www.alfa-trall.eu/>

et al (2013) identificando las diversas premisas epistemológicas que se han utilizado. Otros autores (Guo & Andersson, 2006) argumentan que el campo del REAP ha sido '*dominado principalmente por los fundamentos ontológicos del positivismo y el universalismo liberal*'. Luego en el caso del mecanismo *B-evangelismo*, respaldado por los análisis de Harris (2000), Harris (2006) Breire (2006), Duvekot & Konrad (2007), Singh y Duvekot (2013) se identifican varios modelos de validación, reconocimiento y acreditación sobre el campo de estudio, con diversidad de perspectivas y enfoques, probablemente la escala interna (ver en anexos Matriz 7) de este mecanismo este a un nivel mediano ya que requiere de seguir desarrollando más teorías y modelos propios hacia al campo de estudio. Importante mencionar que el surgimiento ha sido influenciado por el campo de la educación de adultos y en las últimas décadas por el discurso del 'aprendizaje a lo largo de toda la vida' pero además se necesita mayor consolidación de constructos y los aspectos de mayor transdisciplinariedad y pluralismo. En relación al mecanismo *C-Decir la verdad*, según el estado de situación que se el análisis de esta sección, uno de los vacíos fueron los indicadores de calidad (validez, fiabilidad, entre otros), no todo los documentos lo describieron en documentos (ver detalles en capítulo No.1), sin embargo sobresalen la tesis doctoral de Stenlund (2011) se centra en la validez de la evaluación del aprendizaje previo específicamente en la educación superior, en general concluye que es necesario tomar la validez como un asunto serio en el campo del REAP y que en la educación superior no es tan válido como podría ser, y también los análisis realizados por (Andersson, 2006; Andersson y Fejes, 2011). Han aportado con análisis en algunas categorías de validez. Quizás la escala interna (Matriz 7, ver en anexos) de maduración de este mecanismos, en base a lo antes mencionado, este en un nivel bajo con tendencia a mediano.

Otro aspecto que contribuye al análisis de maduración de los tres mecanismos antes mencionados, es lo que apunta (Andersson et al 2013) quien luego de describir las principales premisas epistemológicas que se han utilizado para teorizar el campo del REAP, argumenta que se han hecho análisis más críticos y en profundidad para hacer posible el entendimiento y/o comprensión, así como también se realizaran más análisis teóricos sobre cuestiones como *poder, género y etnicidad*, así como producir análisis más académicos de las diferentes características epistemológicas de REAP. Lo anterior podríamos balancearlo y generalizar, al articular los tres mecanismos, que el campo de estudio o las teorías utilizadas, está en general en un nivel medio de madurez. A manera de resumen grafico del análisis de los tres mecanismos antes descrito, ver las Matriz 5 y 6 (en anexos), en base a los conceptos descritos en dichos cuadros, quizás se requiere aun de implementarse más metodologías y enfoques para consolidar las mediciones. Desde el campo del ECDH, la argumentación de los modelos de justicia social que construye (Unterhalter, 2004, cit. en Walker, 2006), donde identifica la contribución de cada modelo de justicia desde el de recursos, pasando por el

estructuralista, el post-estructuralista y como al llegar al ECDH, con una mirada pluralista logra articularlos a todos y entender varios de los mayores constructos que se han venido trabajando en el campo del REAP. Por ejemplo, el modelo con premisa estructuralista contribuyendo a entender el *currículo y la pedagogía*, el post-estructuralista al tema de *poder e identidad*, la mediación entre los enfoques del ECDH y REAP, son cada vez mas estrechas. Cabe mencionar a en el presente estudio, en la dimensión empírica se pudo evidenciar entre otras relaciones otros constructos, por ejemplo, el tema de la complejidad de la *identidad en los catadores de Café*, al lograr movilidad y reconocimiento, además la negación e influencia del modelo dominante tradicional academista, pero también con argumentos de complementariedad del valor agregado de la educación formal, en el asunto del porque en el desarrollo de habilidades, competencias y cualificaciones, hay muchas posibilidades de continuar con la maduración del campo, la mediación entre diferentes campos de estudio complementarios, concretamente el REAP, el ECDH, (contextos internacionales) y el DHS (contexto de Honduras).

6.4.1.2. El campo de estudio del DHS y su nivel de maduración

Probables vacíos de las investigaciones analizadas en el campo del Desarrollo Humano Sostenible. En coherencia con las características distintivas (abordadas en el Capítulo N.1), y las probables limitaciones que fueron destacadas, se basan principalmente en los aspectos que fueron identificados en la muestra de siete (7) documentos de tesis. En base a la lista de documentos de tesis, se puede inferir que los temas han sido significativamente diversos y dispersos, es decir que en base a la muestra, solamente dos de los casos son del mismo campo de estudio y otros dos (2) desde la misma disciplina, pero no hay articulación y vinculación en cuanto a fortalecer dicho campo en función de retroalimentación entre ambos trabajos de investigación, es decir no hay evidencia de un proceso sistemático de ir madurando los campos, disciplinas y teorías hacia un mismo paradigma o un enfoque pluralista, privilegiando el contexto de Honduras, Centroamérica y/o Latinoamérica.

Además el que no exista un lenguaje común que permita comunicar, conectar y/o vincular las diversas disciplinas, paradigmas, campos de estudio, etcetera. Afecta en la validación y consolidación de las sinergias hacia el paradigma común del Desarrollo Humano Sostenible en el contexto de Honduras, la mayoría de los títulos se refieren a dicho paradigma, pero la operacionalización de la matriz de DHS que la mayoría hace referencia (de Serrano, 2007) no se percibe con transparencia y claridad, además que muy pocos logran mediar o articular sus disciplinas y campos de estudio a dicha matriz. En el caso de la muestra se identificó únicamente un caso, el de (Zerón, 2006) quien hace un gran esfuerzo y aporte, con un primer intento o acercamiento de la matriz antes mencionada de DHS, con sus determinantes y la vinculación y conexión con la disciplina de las ciencias organizacionales en el campo de la *asociatividad*

organizacional (empresarial de las Mipymes), por supuesto que sigue pendiente actualizar la operacionalización de la matriz más teórica que propone el Profesor Augusto Serrano en el 2007, desde la disciplina de la Filosofía, desarrollando una propuesta de investigación institucional en la UNAH: denominada la “*Educación Superior para el desarrollo humano sostenible*”.

Cabe aclarar que el mismo Profesor Serrano hace ver, que la matriz de DHS que él propone no necesariamente es la única manera o forma de abordar el DHS. Muchas tesis analizadas se fueron por otros referentes y por otras determinantes, desde diversas disciplinas, campos de estudio y paradigmas. Pero como ya mencionado antes, tampoco han buscado la integración y articulación. Lo que sí se puede decir es que el concepto en construcción del DHS en el contexto latinoamericano, ha logrado posicionarse en una etapa de *introducción* a buscar mecanismos de consolidación teórica, metodológica y empírica, y posiblemente reflexionar una estrategia global que busque la consolidación y por ende maduración del concepto de DHS.

A continuación en más detalle las probables limitaciones identificadas:

Primera limitación, en esta primera década y media de documentos de tesis en DHS en el contexto hondureño, según la muestra analizada se percibe una tendencia pronunciada a desarrollar trabajos de tesis más de tipo empírico, utilizando una serie de teorías y campos de estudio hacia el paradigma del DHS pero de manera dispersa. Es decir que hay muy poco hacia la consolidación teórica y metodológica.

Segunda, se han realizado un buen número de estudios individuales. Pero sin integración y articulación de todos los documentos de tesis que van surgiendo en el campo del DHS, y las respectivas teorías y disciplinas vinculadas.

Tercera, no se ha trabajado con un enfoque desde diferentes perspectivas (en el antes, durante y después de los procesos de formación del programa doctoral en gestión del desarrollo de la UNAH), es decir equipos de investigación que integren psicólogos, sociólogos, antropólogos, ecólogos, ingenieros, salubristas entre otros científicos cognitivos. Pero además no se ha logrado significativa triangulación metodológicas, las metodologías mixtas de los estudios analizados fueron más complementarias, pero no estaban enmarcadas en un diseño mixto de análisis triangulado con coherencia en las categorías operacionalizadas. Así como mediaciones que convergiera lo interdisciplinario del que, para que y como.

Cuarta, ninguna de las tesis realizó un análisis de contenido en la revisión de literatura, que explícitamente delimitara los tiempos en los cuales se enmarcaba el estado del arte de su temática de investigación, disciplina y/o campo de estudio, y la mediación con el Desarrollo Humano Sostenible. Implícitamente se pueden identificar algunos elementos, pero no de forma sistemática con categorías y criterios claramente definidos.

Quinta, al momento de realizar la recogida de datos, no existía acceso y disponibilidad a todos los documentos de tesis elaborados en el marco del programa doctoral, para contar con meta análisis más completos, y/o seleccionar los documentos más pertinentes sobre el concepto en construcción y maduración del DHS.

Sexta, no se han realizado muchos estudios con metodologías alternativas de otros campos de estudio, muchas de las tesis han realizado estudios con enfoque “*crítico*”, pero no han dejado muy claro el procedimiento metodológico, es decir que hay una percepción de baja transparencia del cómo se ha investigado.

Séptima, la fundamentación teórica o teoría dominante del campo de estudio del Desarrollo Humano Sostenible, según varios de los autores, hacen ver que la economía ha tenido fuerte influencia y dominancia. Por depender de un paradigma dominado por una disciplina (la economía y sus diferentes ramas y/o temas) y no contar con enfoques más interdisciplinarios y pluralistas, se han creado vacíos en la gestión integral del conocimiento desde lo disciplinar, interdisciplinar (niveles multidisciplinar y transdisciplinar) hacia el DHS.

Octava, se han generado algunos estudios desde varios temas, disciplinas, campo de estudio y paradigma (ver en anexos Matriz 4), individualmente pero sin la mediación y articulación (del que, para que y como) tanto interna (intradisciplina, intracampos e intraparadigmas), como externa (inter-disciplinas-campos y paradigmas). No obstante que desde el programa Doctoral, se promueve el enfoque interdisciplinario, pero aun sin un lenguaje común que permita articular las diferentes investigaciones y/o proyectos de investigación. Además sin una lógica hacia la consolidación y maduración acumulativas de las diversas dimensiones del campo de estudio y/o paradigma del DHS, es decir que no se identificaron elementos de estrategias, ni mecanismos para lograrlo, delimitado por supuesto a los documentos sometidos al análisis.

Noveno, hay una tendencia hacia el enfoque cualitativo, y los casos que incluyen cuantitativo son muy de tipo descriptivo sin profundidad de medición de la varianza y/o niveles significativos de explicación, mucho menos a niveles sofisticados de ecuaciones estructuradas, o de modelos multivariados. No obstante de que la complementariedad entre lo cuantitativo y cualitativo es clave en una estrategia de maduración de campos de estudio.

Decimo, en base a los mecanismos de desarrollo de teorías en un campo académico propuestos por (Glynn, Mary Ann & Raffaelli, Ryan, 2010) (ver en anexos Matriz 5), el caso del DHS basado en los documentos de tesis analizadas, probablemente se estaría apenas iniciando en el mecanismo de la ‘*conmensuración*’, es decir se han identificado algunos constructos teóricos, o definiciones o procesos que permiten comparación entre teorizaciones, probablemente la escala interna de este mecanismo este a un nivel mediano ya que requiere de seguir desarrollando más teorías y modelos propios hacia al campo de estudio.

En el caso del mecanismo del *‘Evangelismo’* hay algunos elementos de modelamiento del DHS a una determinada posición teórica o metodológica (ej. la crítica científica). En cuanto al mecanismo de *‘decir la verdad’* es muy incipiente la rigurosidad de los análisis del estado de situación o pruebas críticas que detecten la validez del campo del DHS. No obstante, si nos basamos en las etapas para la maduración de teorías propuesta por (Reichers and Schneider, 1990 y Hunt, 1999) para más detalles (ver Matriz 6), el campo del DHS según la muestra de documentos analizados se encontraría en la etapa o fase uno; *‘introducción’* y elaboración del concepto, así como también algunos estudios relacionados a la etapa dos, y apenas iniciando con algunos elementos de la etapa tres. Es importante destacar que el programa Doctoral a partir del año 2011 inicio con la revista *‘Perspectivas del Desarrollo’*¹⁴⁰ para continuar fortaleciendo y logrando mayor niveles de consolidación, al año 2016 contaba ya con el 3er volumen, los cuales han sido desarrollados principalmente por sus egresados basados en sus proyectos de tesis y también con aportes de los profesores asociados, como parte del comité editorial y contribuyendo con artículos científicos.

Otro de los hallazgos en todos los campos de estudio vinculados y bibliografía complementaria, y continua vigente, es investigación interdisciplinaria además de ser un aspecto fundamental para dar respuesta a la pregunta general de este proyecto doctoral se requiere a nivel de transdisciplinariedad, por lo tanto en las estrategias y futuros estudios, deberá ser considerado como eje clave.

A pesar que no se realizó un análisis de contenido y, ser una de las mayores limitantes de la presente investigación, sobre el paradigma del desarrollo humano en el contexto internacional, principalmente por la comunidad científica del enfoque de *‘capacidades en desarrollo humano’*¹⁴¹, es el enfoque que de acuerdo a la construcción de categorías integradoras (ver capítulo No.2) y la revisión de literatura, es el enfoque, por un lado más afín a lo que privilegia el modelo educativo de la UNAH, el *‘desarrollo humano sostenible’*, y además cuenta con avances y niveles significativos de maduración¹⁴² en

¹⁴⁰ Revista electrónica *‘Perspectivas del Desarrollo’*, 1er Vol. 2011, 2do Vol. 2013, 3er Vol 2015 Sitios web: <https://doctoradogd.unah.edu.hn/publicaciones/revista-perspectivas-del-desarrollo/> <http://www.lamjol.info/index.php/RPDD>

¹⁴¹ Entre los fundadores y mayores contribuyentes, se encuentran varios autores en diferentes momentos y desde diferentes disciplinas, campos y sectores, entre ellos los pioneros Amarthia Sen (desde la Filosofía y Economía), Martha Nussbaum (desde la filosofía), otros contribuyentes importantes en desde estudios en genero Ingrid Robeyns, ...Unterhalten (2008, 2013), Melanie Walkers (educación), Alejandra Boni (educación) entre otros. sitios web: <http://www.iep.utm.edu/sen-cap/> <https://hd-ca.org/> última visita 20.09.2016

¹⁴² Según el Analisis de Robeyns (2009:102-118) el enfoque de capacidades en desarrollo humano es más apropiado a grupos vulnerables, luego de la teoría de Rawl (1971), que fue la contribución en justicia social más destacada del último siglo, Sen hace una fuerte crítica a dicha teorial, donde hace ver que en el desarrollo del principio de diferencia es problemático, demanda de eficiencia e igualdad (...) (Unterhalter, 2008 en Comin, F., Qizilbah, M., Alkire, S (2008) *‘The Capability Approach’*, y no privilegia los grupos vulnerables, dicha crítica es aceptada por Rawl, pero responde haciendo una crítica al enfoque propuesto originalmente por Amarthia Sen y Martha Nussbaum, en el sentido que

investigación interdisciplinaria¹⁴³, es decir que mediante mediaciones puede contribuir a compensar los vacíos que actualmente existen en el campo del DHS en el contexto de Honduras, por el otro lado puede aportar y contribuir también al campo del REAP, ya que se han desarrollado investigaciones en el campo de la educación, incluso algunos autores como han realizado estudios sobre el significado de la justicia social para aumentar el bienestar individual y comunitario intersectándolo con los objetivos de investigación, política y práctica del REAP. Luego con una relevancia y pertinencia a la presente investigación doctoral, el aporte de (Walker, 2006) con su obra el enfoque de capacidades en las pedagogías de la educación superior, contribuyendo con una lista ideales-teórico para la distribución de la capacidad y la evaluación y luego las dos contribuciones desarrolladas por Alejandra Boni y Melanie Walker, en el 2013 la edición de un libro, titulado 'Human Development and Capibilities Re-imagining the university of the twenty –firts centruury, con diversos aportes vinculantes de diversos autores que contribuyeron con capitulos, y luego el libro sobre publicado en el 2016, 'Universities and Global Human Development Theoretical and empirical insight for social change. Contribuyendo con varios elementos que son discutidos en el marco de la presente investigación.

Sobre probable *complementariedad* entre los campos de estudio vinculados, no obstante de ser un aspecto que requiere de mayor análisis y profundización. Entre algunos de los elementos que se identificaron y podrían darse; por ejemplo del ECDA (HDCA, por sus siglas en Ingles) al DHS del contexto de Honduras; a) desde el campo del enfoque de 'capacidades en desarrollo humano' en la dimensión teórica ha logrado desarrollar, argumentar, y posicionarse y conducirse hacia una justicia social redistributiva, identificando con claridad cómo usando los componentes de dicho enfoque se puede lograr privilegiar los grupos vulnerables (mayor inclusión y menor desigualdad), pero además, no obstante de las críticas de otros autores de otras teorías de justicia social (John Rawl) en el sentido que se podrían limitar las libertades de los individuos, identifican listados de capacidades generales (Amarthia, Sen), específicas (Martha Nussbaun), y a niveles sectoriales de la educación y aún más específico de las

definir una lista de categorías, estarían limitando la libertad de los individuos de que lo defina por su propia cuenta, en respuesta Sen argumenta que es equivocada dicha crítica y deja una lista de capacidades generalizada para que sea definida en cada contexto, contrario a Nussbaun que sí propone y argumenta a que se debe definir una listado como punto de partida para luego ir ampliando y contextualizando, y a la vez como base para reclamar derechos ante los gobiernos.

¹⁴³ Ingrid Robeyns (2005, traducción propia) realiza un estudio teórico sobre el enfoque de capacidades, y entre los hallazgos, hace ver que el 'intercambio interdisciplinario' de la literatura de este campo de estudio es mayor que otras campos, aun es un desafío para los involucrados. Debido al desarrollo gradual, el alto crecimiento de estudios, el no contar con artículos y/o libros que presenten un ordenamiento de dicho proceso, lo cual vuelve difícil a los recién llegados. Robeyns hace un esfuerzo de presentar los conceptos y aspectos teóricos (...) concluye que el enfoque de capacidades no es una panacea para la investigación sobre el desarrollo, la pobreza, la justicia y las políticas sociales, pero puede proporcionar un marco importante para este tipo de análisis.

universidades (Melanie Walker y Alejandra Boni, 2016). Dichos aportes con toda la sustentación y maduración relativa del enfoque, además de aportar a la discusión del presente estudio, son insumos claves para seguir operacionalizando y contextualizando en Honduras y específicamente en el marco del modelo educativo de la UNAH. b) lo mismo ocurriría para el campo del REAP (ver Matriz 8), además de los mecanismos redistributivos que se persiguen, el campo del ECDA, ha logrado ir validando teorías, y metodologías en diversos constructos pedagógicos (Walker, 2006), Genero (Robeyns, 2008), desigualdades globales en educación superior (Unterhalter, 2013), Poder, Políticas, Educación Superior, y Universidades (Boni & Walker, 2013; 2016). Uno de los aspectos sustanciales del Enfoque de Capacidades en Desarrollo Humano, para contribuir al REAP, es que según los argumentos de Rosbeyns (2003)¹⁴⁴ en términos de justicia social acomoda los aspectos de redistribución y reconocimiento, y además sugiere que dicho enfoque puede ser más prometedor como un marco para integrar pensamientos que ponen especial atención tanto en desigualdades económicas, como en injusticias culturales. Una característica de los diferentes autores que más contribuyen a este enfoque es que no obstante de los avances significativos que se han ido dando, y falta mucho por hacer, y aun no está lista para dar respuesta a todas las preguntas vinculadas a justicia, es el marco normativo más prometedor, ampliándose cada vez más con mayor número de académicos, activistas y hacedores de políticas (Rosbeyns, 2003).

Sobre las algunas preguntas muy difíciles de contestar por el enfoque de capacidades, Sen como el principal fundador o uno de sus principales fundadores de dicho enfoque, a declarado en muchas ocasiones que dicho enfoque puede constituir una base, pero no se ha desarrollado una teoría. En cambio Nussbaum que es fundadora y de los principales contribuyentes si lo propone como una teoría de justicia. Ampliando brevemente algunos aspectos que requeriría o necesitaría ampliarse en el ECDH de acuerdo a (Rosbeyn, 2009: 112) para que sea una teoría de justicia completa, a pesar que varios teóricos del ECDH frecuentemente claman que dicho enfoque es un marco superior a la justicia Rawlsiana. En primer lugar se debe responder la interrogante de '¿justicia para qué? o ¿igualdad para qué? el que más ha influenciado ha sido el de los recursos, se requiere ampliar las mediciones y sus relaciones del para qué. De los cinco tipos de mediciones de los recursos, Robeyns identifica significativas diferencias del entendimiento entre los economistas y los filósofos políticos. Otra medicación que debería ser más sustentada desde el ECDH del porque es mejor, son sobre el bienestar subjetivo, y responder a algunas críticas de (Pogge (2002), cit. en *ibíd*). Bajo la opinión de la mayoría de teóricos de la justicia que se 'logra cuando todos tienen igualdad de oportunidades genuinas' desde el ECDH se deben tomar la opción de evaluar injusticias

¹⁴⁴ Robeyns, I. (2003) Is Nancy Fraser's critique of theories of distributive justice justified?, *Constellations*,10(4), 538-553. Mediante un análisis y contestando la crítica de Nancy Fraser a Amarthia Sen como injustificada.

en términos de funcionamientos alcanzados, o en términos de capacidades o una mezcla de ambos. Un tercer punto, es decidir y justificar las capacidades que importan a la mayoría. Un cuarto punto, debe ser una teoría que debe trazar la línea entre la responsabilidad individual y colectiva, por ejemplo profundizar más sobre el debate sobre la justicia global. Vunclado a esto el tema de los derechos y deberes y la gran interrogante que si bien es cierto, Nussbaun promueve los derechos en base a definir una lista de capacidades para reclamar antes el estado, pero Rosbeyns, agrega un cuestionamiento de si son únicamente el estado el responsable de la realización de estas capacidades y los gobiernos los únicos agentes de cambio. Finalmente, la justificación de la base en que sustenta sus principios o reclamos, al igual que otras teorías de justicia.

6.4.2. Análisis de contenidos

Con una visión sistemática de todo el corpus del discurso, en base a los diferentes Sub-corpus que se aplicó análisis de contenido (sección 5.2). Además de hacer una descripción cualitativa complementaria de algunos Sub-corpus (específicamente sobre categorías integradoras, y contextualización), también Se realizó una síntesis en base a similitudes, diferencias y complementariedades de los niveles de concreción y mecanismos discursivos, logrando complementar la respuesta a la pregunta de investigación (tipología síntesis/concluyente), inciso o) ¿Cuáles son los mecanismos y/o elementos discursivos (*Conceptos/constructos, Agendas, Estrategias e, Iniciativas, Conferencias y eventos, Financiamiento y Fondos*), contextualizados en multiniveles (mega, macro, meso y micro) conducentes o no hacia una inclusión social óptima?.

6.4.3. Descripción cualitativa complementaria del Sub-corpus categorías integradoras

Con base en el Capítulo No. 2, se tomaron insumos para identificar las similitudes de los mecanismos discursivos (*Conceptos/constructos; agendas, estrategias e iniciativas; leyes, políticas, reglamentos, normativa; conferencias y eventos; acuerdos y compromisos; implicancias*) en cada una de las *categorías integradoras*, dando paso a una visión vinculada a multiniveles (mega, macro, meso y micro).

En relación con la categoría integradora *inmaterial humanista*, En general las implicancias de los diferentes mecanismos, es que el enfoque, modelo y perspectiva que integran esta categoría, privilegian *lo público*, la diversidad humano en lo individual y colectivo, y todos buscan una mayor inclusión social óptima. Para detalles de cada mecanismos en aspectos internos de esta categoría integradora (ver en Anexos: Matriz 11, sobre Mecanismos multiniveles hacia lo inmaterial-humanista) y el capítulo No.2 y No.3). En el caso del enfoque de capacidades humanas la búsqueda de la justicia social redistributiva. Y al articular e integrar todos los enfoques, modelos y perspectivas vinculantes, se puede derivar una *hipótesis* en un primer momento; 'El

reconocimiento de las experiencias y aprendizajes previos (formales, no formales e informales) en todos los contextos, podría ser un mecanismo de redistribución, en la educación (superior) que contribuye a la justicia social. Cabe hacer referencia y vinculación a lo expresado en el informe de Cofintea (2009):

“A nivel de Europa antes de llevarse a cabo CONFITEA 2009, el reconocimiento y la validación en especial de la educación no formal e informal es importante en la equidad, acceso y el mercado de trabajo. El aprendizaje informal es el más eficaz para muchos de los socialmente excluidos.”

Luego en otro momento, la hipótesis fue validada a nivel empírico, y se reflexionó en el marco de otras tesis teóricas de la comunidad epistémica del Desarrollo Humano Sostenible en el contexto de Honduras, vinculadas a los temas de Educación Superior para el desarrollo humano sostenible¹⁴⁵ y La gestión del conocimiento para el desarrollo humano sostenible¹⁴⁶, así como también tesis empíricamente fundamentadas Liderazgo universitario hacia una gestión del desarrollo humano sostenible¹⁴⁷ y complementándose con el análisis del discurso (capítulo No. 5 y No.6 la sección 6).

De acuerdo con la categoría integradora con *tendencias intermedias*, las implicancias a las cuales conllevaría, asumiendo que el enfoque, modelo y perspectiva que integran esta categoría, privilegian la combinación y/o asociación *publico/privado*, y los niveles

¹⁴⁵ Serrano, Augusto (2007). entre las tesis ideológicas propuestas; a) *‘el mercado, dejado a sí mismo, no garantiza procesos de desarrollo social sostenibles ni produce espontáneamente el bienestar social que buscamos, por lo que se hace necesario intervenir en los mismos desde un conocimiento de la complejidad que los acompaña y a través de una gestión que incorpore estratégicamente a todos los involucrados en dichos procesos. La inclusión de todos los agentes, el conocimiento de nuestra realidad a través de la educación y la sostenibilidad de los procesos en marcha resultan aquí inseparables’*. b) *‘Incoar procesos de desarrollo social que sean sostenibles exige la participación consciente de los involucrados en dicho proceso y, dada la complejidad constitutiva de los mismos, se hace necesario superar el nivel de conocimiento que provee el sano sentido común, por lo que aparecen mediaciones científicas multidimensional transdisciplinaria y la mediación tecnológica como imprescindible en dichas tareas. La formación superior de quienes animas estos procesos no es un lujo, sino una necesidad. El país que, a estas alturas, renuncie a potenciar la educación superior y solo privilegie la educación primaria y secundaria se autoexcluye de toda posibilidad de desarrollo humano sostenible’*.

¹⁴⁶ Martín, Norma (2016) Propone la siguiente tesis ideológica. *‘La Universidad Nacional Autónoma de Honduras en su proceso de transformación institucional está haciendo uso de sus recursos y potencialidades para contribuir al desarrollo humano sostenible del país. En los retos de la universidad del Siglo XXI se plantea que tanto desde el punto de vista social, político, cultural y económico como desde la perspectiva de la creciente complejidad del mundo actual, la misión del conocimiento es clave en lo relativo a transformación y en términos de ciudadanía y responsabilidad social, lo que debe fortalecerse para contribuir a la creación de un desarrollo humano sostenible, tarea fundamental de la Educación Superior y por lo tanto de la UNAH’*.

¹⁴⁷ Arias, Céleo (2014) Propone la siguiente tesis: *‘Los liderazgos son el mayor impulsor de resultados e impactos dentro un modelo de excelencia organizacional (La Universidad), en el marco de la década del mundo de la Educación para el Desarrollo Sostenible’*.

de inclusión, cuando son con tendencia hacia lo material/mercantilista son parciales, probablemente cuando la tendencia es hacia lo inmaterial mercantilista se podrían dar balances complementarios con una orientación a inclusiones más amplias y en busca de lo óptimo, pero siempre puede darse el riesgo y/o peligro que domine la tendencia material/mercantilista, y se pueda dar el juego del *dobles discurso* y sus respectivos alcances y efectos (Para detalles de cada uno de los mecanismos en aspectos internos ver en Anexos, Matriz 12).

En relación con la categoría integradora *material/mercantilista*, esta privilegia lo privado a expensas del libre mercado. Las implicancias son excluyentes y generan desigualdades al no tomar en cuenta lo que no es deseado y no tiene efectos positivos en la economía. Puede generar inclusiones óptimas únicamente en conocimientos, aprendizajes e individuos que son afines a las demandas del libre mercado, es decir inclusiones solamente parciales y no óptimas para la sociedad en general. En otras palabras son excluyentes a ciertos sectores e individuos (Para detalles de cada uno de los mecanismos en aspectos internos ver en Anexos, Matriz 13).

Descripción cualitativa complementaria del Sub-corpus de conceptos/constructos

Del capítulo No.3 se realizó una primera identificación (codificada), en cada nivel de concreción; mega, macro, meso y micro, los mecanismos discursivos¹⁴⁸ construidos y utilizados por diversos actores¹⁴⁹. También se identificaron en el capítulo No.1 y No.2 mecanismos relacionados a aportes de comunidades académicas.

En la Matriz 9, los mecanismos discursivos construidos y utilizados por *actores diversos*, se identificaron entre algunos de los aspectos más destacados vinculantes al tema de la presente investigación:

Sobre el mecanismo de los *conceptos/constructos*, los cuales tienen una influencia significativa directa en los demás mecanismos, especialmente en el diseño y elaboración de *leyes, reglamentos y normativa*, se identificó entre varios a nivel *mega* y *macro*: Sociedad del conocimiento, Sociedad basada en el conocimiento, economía del conocimiento, aseguramiento de la calidad, cualificaciones, gestión del conocimiento, redes educativas, para los niveles macro-meso, la calidad, pertinencia y equidad, las competencias y capacidades centradas en el estudiante.

Sobre las *leyes, reglamentos y normativa*, al nivel mega y macro destacan los marcos de cualificaciones, en el nivel macro destaca la política pública de educación superior las redes educativas y el modelo educativo y, complementándose a los niveles meso-micro con sistemas de créditos en las carreras y sus respectivas asignaturas (ej proyectos Alfa3/Tuning y Alfa3/Puentes, entre otros que complementan y fortalecen

¹⁴⁸ Conceptos/constructos; agendas, estrategias e iniciativas; leyes, políticas, reglamentos, normativa; conferencias y eventos; acuerdos y compromisos; implicancias.

¹⁴⁹ Tomadores de decisiones, profesionales, expertos, con apoyo de académicos.

la misma visión global), en el nivel micro existe la política del examen de admisión para tener acceso al sistema, además examen alternativos de suficiencia para acreditar y certificar conocimientos (formales).

En cuanto al mecanismo de *fondos*, a nivel Mega, sobresale lo promovido por la Unión Europea (Alfa3) y COFINTEA y a nivel macro-meso-micro, la política de CONEANFO.

En relación a las *agendas, estrategias e iniciativas*, destaca en el nivel mega con efecto en todos los demás niveles, lo promovido por las iniciativas de la Unión Europea (Alfa3), en alianza con consorcios de universidades europeas y latinoamericanas (CSUCA, ANUIES, entre otras), con un marcado liderazgo por los actores de la unión europea, y una diametral asimetría de capacidad instalada, entre los socios europeos y latinoamericanos.

Sobre las *conferencias y eventos*, en el nivel mega y macro, como principales referentes destacan las conferencias internacionales y regionales de educación superior, y a todos los niveles sobresalen los programas de acción enmarcados en los programas y proyectos de los Alfa3. En el caso de COFINTEA, no es un referente para el contexto de Honduras en el sistema de educación en general.

En relación a las *declaraciones, acuerdos y memorándum*, de igual forma destacan las vinculadas a las conferencias referentes. A nivel mega y macro, en el marco de las iniciativas Alfa3, destaca la declaración de Lisboa y Bologna. En algunas Universidades Latinoamericanas participantes (no en el caso de Honduras) ha logrado permear el memorándum del aprendizaje a lo largo de toda la vida (LLL, por sus siglas en Ingles). A nivel macro se cuenta un acuerdo de gestión del conocimiento.

Sobre el mecanismo de *reportes e informes*, en el nivel mega-macro con efectos a los niveles meso y micro, cobra relevancia el diagnóstico elaborado del 2006 al 2011 en el marco de la Red Riaipe3, con fondos de la Unión Europea (Alfa3), es orientado hacia una política de equidad y cohesión social en la educación superior.

En la Matriz 10 (ver en anexos), los mecanismos más construidos y desarrollados con aportes de *comunidades académicas*, se identificaron algunos de los más relevantes a la presente investigación:

Sobre los *modelos de gestión del conocimiento* académico y/o científico y sus procesos de maduración, para el análisis y construcción teórica, empírica y, metodológica. Contribuyen (probablemente) a los mecanismos de conceptos y *constructos* de los actores claves que toman decisiones e implementan políticas e iniciativas en diversos niveles de concreción. Es decir que dichos modelos tienen un efecto multiplicador y juegan un rol importante, asumiendo que dichos procesos académico/científico, se van construyendo en una mejora continua con rigurosidad y ética integral. En el nivel mega y macro, se identificaron modelos elementos vinculados con diferentes énfasis hacia la educación y desarrollo; sumativos, formativos, reflexivos. Destaca en los niveles

meso y micro, los modelos críticos de análisis institucional hacia el ‘aprendizaje a lo largo de toda la vida’ (permanente). Además destacan los modelos de reconocimiento de ‘aprendizajes previos’ hacia créditos, acceso y ambos propósitos.

En los *tipos de aprendizaje*, en el nivel mega se dan proceso con diferentes niveles de madurez en su implementación y diversos enfoques, modelos y perspectivas hacia los tipos de aprendizaje formal, no formal e informal. Luego en el nivel macro, meso y micro, en la legislación se identifican componentes en proceso de desarrollo sobre la educación formal, no formal e informal, en el caso de los aprendizajes en acuerdos del sub-sistema de educación superior, aun sin desarrollar su implementación, se reconoce además en el informal (empírico); tácitos, implícitos, local, autóctono y, popular.

Relacionado a *métodos e instrumentos*, en el nivel mega y macro, se promueven diseños, enfoques y desarrollos curriculares disciplinarios, interdisciplinarios (multi y transdisciplinarios), además diversos métodos e instrumentos vinculados directamente a REAP con perspectivas, ontológicas y epistemologías múltiples. A nivel meso derivado de los niveles antes descritos, con énfasis en rediseños curriculares y planes de estudio. Lo mismo ocurre en el nivel micro, con aplicación de examen de suficiencia; portafolio; e Historias de vida, entre otros.

En cuanto a los debates académicos, son una especie de crisol donde convergen todas las prácticas académicas, y se dan Sobre los diferentes mecanismos académicos en multiniveles. En conferencias, congresos, bienales, coloquio, escuelas de invierno y verano, etc. con múltiples enfoques educativos, perspectivas teóricas, metodológicas, empíricas, etc. derivándose en formas de comunicar los procesos de maduración paradigmática de diversos campos del conocimiento. Así como en revistas científicas indexadas, no indexadas, libros, etc

Descripción cualitativa complementaria del Sub-corpus Contextualización

Similitudes, diferencias y complementariedades entre los Sub-corpus: categorías integradoras; conceptos/constructos; Contextualización; Modelo educativo; y entrevistas, talleres, grupos focales

Se dieron similitudes en los aspectos de análisis entre:

a) los Sub-corpus de categorías integradoras (discurso construido por académicos con diversas perspectivas y escuelas de pensamiento) y el Sub-corpus de contextualización (discurso construido por diversos actores y diversos intereses), en cuanto a los niveles de concreción (mega, macro, meso y micro) y los mecanismos y/o elementos discursivos (*Conceptos/constructos, Agendas, Estrategias e, Iniciativas, Conferencias y eventos, Financiamiento y Fondos*), sin embargo los grados de saturación fueron diferentes, ya que en el Sub-corpus de contextualización el mecanismos referido a ‘conceptos/constructos’ es menos saturado y se da una mayor saturación en el

mecanismo de ‘conferencias y eventos’, coinciden ambos Sub-corpus en saturar en un relativo mismo nivel el mecanismo de ‘agendas, estrategias e iniciativas’.

b) los Sub-corpus de conceptos/constructos (discursos construido por académicos con diversas perspectivas y escuelas de pensamiento) y los Sub-corpus del modelo educativo teórico (discurso más académico) y Sub-corpus-empírico de entrevistas, talleres y grupos focales (discurso construido por diversos actores y diversos intereses), en términos generales hay diferencia en la tendencia de las saturaciones, cambiando el orden de los constructos, pero el constructo que más remarca y resalta diferencias es el de ‘pedagogía’ en el Sub-corpus empírico, alcanzo en orden descendente una saturación más baja. Sin embargo en el Sub-corpus de constructos (teoría fundamentada) ocupó la tercera posición y en el Sub-corpus del modelo educativo teórico de la UNAH, obtuvo la primera posición en saturación.

c) en cuanto los niveles de concreción, los Sub-corpus vinculados a comunidades más académicas se dio una saturación de los segmentos recuperados y codificados más en los niveles meso y micro y en menos grado en los mega y macro donde se dan más toma de decisiones. En cambio en los Sub-corpus de contextualización se dio más saturación en los niveles mega y macro, que es donde se dan más la toma de decisiones e influencia en la difusión de políticas, agendas y toma de decisiones.

d) la complementariedad entre los diferentes Sub-corpus y próximos análisis del discurso (siguientes secciones 6.5 y 6.6), en una visión general sobre los diferentes mecanismos y niveles de concreción, así como afinar y profundizar a un mayor grado principalmente el mecanismo de conceptos/constructos que no obstante en este primer análisis de contenido da una primera percepción, luego en las siguientes secciones, con el análisis del discurso, se puede lograr más detalles en función de un mayor número de categorías utilizadas para la deconstrucción del discurso, de cada uno de los segmentos y Sub-corpus. En la siguientes secciones se retomaran estos resultados y se hace una triangulación de síntesis concluyente.

6.5. Sobre el análisis del discurso: alternativo, mixto y dominante

Se contribuye a dar respuesta a las preguntas (tipología síntesis concluyente) de los incisos: **aa)** ¿Cuáles son los elementos y/o acciones de deconstrucción del discurso (suposiciones, creencias, principios, valores, opuestos, privilegios, peligros y riesgos), en cada uno de los sub-corpus que integran el corpus general del discurso (aprendizaje a lo largo de toda la vida), conducentes a una inclusión integral optima?; **bb)** ¿Qué aspectos relevantes se pueden identificar, al realizar un análisis triangulado de todos los sub-corpus que integran la unidad del corpus del discurso, conducente a una inclusión integral optima?; **cc)** ¿Cómo deberían estar definidos y estructurados los

mecanismos y/o elementos del discurso de una política de `aprendizaje a lo largo de toda la vida` y `aprendizajes previos`, para conducirse y orientarse a una inclusión integral optima?

Para desarrollar esta subsección se realizaron varios momentos, a partir de las Tablas de opuestos desarrollados (ver en Anexos, Tablas 61, 62, 63, 64, 65, 66), se dio un *primer momento* de identificación de las frases y términos con similitudes y sus respectivos opuestos entre los Sub-corpus más afines (a) de los mecanismos en general; los Sub-corpus de las categorías integradoras (cap. No.2) y Sub-corpus de la contextualización (cap. No.3), y b) Concentrado en el mecanismo de conceptos y constructos; los Sub-corpus de conceptos/constructos de teoría fundamentada (cap. No.1) y Sub-corpus del modelo educativo (cap. No.5), tanto del discurso dominante como del alternativo. El *segundo momento*, fue identificar algunas frases y términos diferentes, entre Sub-corpus, en lo logrado en el primer momento. Luego el tercer momento fue integrar una síntesis general de todos los mecanismos tanto del discurso dominante, como del alternativo. Con los diferentes momentos se logró dar respuesta en el nivel correspondiente a las preguntas de investigación vinculantes.

Importante destacar que las frases y términos corresponden a los elementos de deconstrucción (*suposiciones y/o asunciones; pretensiones de tener la verdad; creencias, principios y valores; privilegios*) que fueron identificados y codificados en los segmentos de cada Sub-corpus correspondiente a los mecanismos discursivos, en la sección 3 del capítulo No.5.

6.5.1. Similitudes entre Sub-corpus

En los Anexos; Tabla 87 y 88, se describe en detalle las similitudes de las palabras, términos y/o frases que se relacionan a los mecanismos y elementos discursivos del `aprendizaje previo`, tanto del discurso dominante, como del alternativo.

Síntesis de los opuestos (más saturados) en ambos discursos

Durante el proceso de construcción de las tablas, a partir de la sección 3 del Capítulo No.5, se fueron leyendo, analizando e identificando en cada segmento recuperado las frases y términos usados para describir cada código correspondiente vinculado a la descripción del `aprendizaje previo`. Con la ayuda y apoyo de un léxico antónimo se fueron especificando las frases y términos opuestos, el marco relacional con diversos conceptos a multiniveles, es fundamental para el entramado discursivo del `aprendizaje a lo largo de toda la vida`.

Nota sobre las tablas: no obstante representan la síntesis, para efectos de mayores detalles se pueden consultar y verificar en las secciones de anexo 7 (similitudes entre Sub-corpus), importante de mencionar que durante los proceso de construcción de las

tablas desde su origen, en el caso de las palabras que no se pudo encontrar ningún antónimo, se hicieron consultas a colegas del contexto, con el fin de encontrar un término opuesto adecuado.

Discurso dominante y/o tradicional

Al revisar la Tabla 83, muy rápidamente la columna del discurso dominante y/o tradicional, en general resultara muy atractivo para cualquier individuo, y lo opuesto a dicha columna no será tan seductor y, subliminalmente se puede utilizar como que el no adoptar dicho discurso dominante se tendrían como consecuencias lo que muestra la columna de opuestos. Sin embargo al identificar los riesgos y peligros, así como la perspectiva que privilegia y los efectos o impactos, estos pueden ir conducidos y orientados hacia una exclusión de algunos tipos de aprendizajes y/o conocimientos, además de crear en algunos casos inclusiones parciales y no óptimas. Para llegar a este nivel de análisis, es clave, la deconstrucción sistemática y completa del entramado discursivo (para más detalles sobre estos aspectos ver la sección 6 de este capítulo, se describe y discute más en detalladamente).

Las consignas que atraen del discurso dominante sobre el 'aprendizaje previos' y los demás discursos vinculados (economía del conocimiento, sociedad del conocimiento) en la columna de la izquierda están asociados con lo global, emprendedor, competitivo, libertad, y lo opuesto es la incapacidad, limitada movilidad, desempleo, arcaico. Dando un sentido o percepción de que hay una línea divisoria entre los blanco y negro, y bueno o malo, aquí surgen las preguntas ¿hacia qué conduce y/o se orienta lo expresado? es hacia una inclusión integral optima?

La iniciativa dominante, del aprendizaje previo, se plantea como algo necesario debida a los problemas de desempleo, y la necesidad de una sociedad del conocimiento, lo bueno, adaptándose a una narrativa que trae únicamente beneficios y es positiva en la modernización y lo moderno, una alternativa que no deberíamos de dejar de asumirla y tomarla sin ninguna restricción. En mayores detalles se aborda por diversos autores en el Capítulo No.2 las categorías integradoras, en el caso de la categoría *material mercantilista*, los diversos argumentos para un 'aprendizaje previo' afín a esta categoría, pero también se identifican los efectos y consecuencias negativas.

Discurso alternativo

Para demostrar que el discurso alternativo, no es como podría ser distorsionado por los que muestra el *discurso dominante y/o tradicional* (descrito en las sub-sección anterior). Al realizar un vistazo en la Tabla 86, en la columna de la izquierda que describe las frases y términos del discurso alternativo se puede notar que es; por un lado más atractivo cuando se privilegian valores y perspectivas menos inmateriales y

humanistas, y por otro lado, cuando se orienta y/o conduce a mayor inclusión de los aprendizajes previos. Es importante remarcar dos aspectos, lo que se muestra dicha columna no todos los términos y frases corresponden a lo que trate de transmitir el discurso dominante y/o tradicional sobre el alternativo (por ejemplo, que es incompetente, incapaz). En cambio los términos opuestos al *discurso alternativo* que podrían entenderse como lo *dominante y/o tradicional* si coinciden en su mayoría, pero sobre todo que las inclusiones y/o accesos son parciales (elitistas) y tienen efectos de exclusión y desigualdad para los tipos de aprendizajes que se privilegian.

Las consignas del discurso alternativo sobre el aprendizaje previo, están asociadas al acceso, no privatizar, igualdad y equidad de oportunidades, también con la transformación y cambio, flexibilidad, y con *principios de solidaridad*, entre otros que en algunos casos son afines incluso al discurso dominante y/o tradicional, pero con las gran variante de la perspectiva y los propósitos y fines hacia una inclusión y reducción de desigualdades. Entre varios de los autores, el filósofo francés Andre Gorz (2010) define y conceptualiza una *economía del conocimiento* hacia lo inmaterial. Así como también otros conceptos y discursos del entramado discursivo, se abordan en más detalle en la categoría integrada y construida en el capítulo No.2 (y discutida en la sección 6 de este capítulo) es privilegiando lo inmaterial humanista, persiguiendo y conduciéndose hacia la inclusión integralmente óptima.

Los párrafos anteriores, permiten identificar elementos para reflexionar y tomar en cuenta que mediante las frases y términos se pueden crear discursos atractivos, y generar dobles discursos, que luego se tienen efectos, consecuencias e impactos excluyentes y desiguales.

Reflexiones generales, para llegar a esta síntesis concluyente, es importante remarcar que fue un proceso iterativo de construcción, deconstrucción, reconstrucción, que paso por todo el proceso investigativo. Los resultados obtenidos probablemente tienen muchas bondades, además de dar respuesta a las preguntas de los incisos n, o, aa, bb, cc., dichos términos y frases identificados con mayor saturación, podrían utilizarse para; a) ser referentes de verificación, para efectos de definición, estructuración y evaluación de mecanismos de políticas (conceptos, leyes, agendas, acuerdos, iniciativas, conferencias, asignación de fondos, debates, entre otros) y, b) para diseño de acciones, en el caso del discurso alternativo cuando se orientan a inclusión integral óptima, y tener cuidados en el caso del discurso dominante y de discursos mixtos que al final no tengan consecuencias de impactos de exclusión y o desigualdad, o que únicamente conduzcan a inclusiones parciales y/o exclusiones de ciertos aprendizajes previos.

6.6. Sobre el análisis y discusión del corpus de los mecanismos (conceptos/constructos) del discurso

El corpus de cada uno de los mecanismos del discurso, esta compuesto por los segmentos mas relevantes de los diversos sub-corpus (Teóricos, empíricos, contextualización, entrevistas y grupos focales).

Sobre el corpus *‘reconocimiento’*

Hallazgos y triangulación

Para mayores detalles sobre los hallazgos en los sub-corpus (teórico, empírico, contextualización, modelo educativo, entrevistas, y grupos focales) y, su respectiva triangulación, para lograr mayor validez en este constructo, ver en los Anexos vinculante al capítulo 6.

Discusión

Los MNC que se están promoviendo por las iniciativas Alfa3 en Centroamérica en el marco del CSUCA, y que se están construyendo y adoptando en las legislaciones de los sub-sistema de educación superior (por ejemplo de Honduras a través de la UNAH como ente rector, no se han conceptualizado hacia un *‘aprendizaje a lo largo de toda la vida’*, se limitan a dicho sub-sistema.

Corre el riesgo y peligro de continuar reproduciendo la exclusión y contribuyendo a agudizar la desigualdad sistémica de Honduras, especialmente la del sector educación.

La UNAH a pesar que la nueva ley de educación reconoce los componentes formal, no formal e informal, aun el sub-sistema de educación superior no hace los ajustes. Para el aseguramiento de la calidad mediante el SHACES y el Sistema Integral de Evaluación de la Calidad de la Educación Hondureña, según los grupos focales, se debería privilegiar la perspectiva de DHS (categoría inmaterial/humanista).

Sobre educación y aprendizaje informal de la ley de educación y los debates internacionales, se usa de manera intercambiable en el contexto de honduras, educación y aprendizaje, así como también se usa conocimiento y aprendizaje como sinónimo.

A pesar que la UNESCO asume contribuir a la inclusión social, el concepto de inclusión educativa utilizado en las convenciones, acuerdos y ratificaciones

internacionales promovida en el marco de Naciones Unidas (Honduras forma parte) es una definición muy reduccionista.

Se da un contraste entre el modelo educativo teórico de la UNAH, al identificarse la categoría 'democrático emancipador', pero según los actores consultados en la praxis se continua con el modelo tradicional excluyente, reproductor de desigualdades.

Todas las teorías consideradas y privilegiadas por el modelo educativo serian favorables a integrar el REAP, no obstante algunos diseños curriculares y otros mecanismos implícitos entran en tensiones y contradicciones. El modelo didáctico al depender de la función del docente, sus concepciones epistemológicas y al no estar explícitos los principios que lo condicionan, existe el riesgo que no se conduzca hacia una inclusión didáctica óptima. Al privilegiar el modelo educativo solamente lo *formativo* de los estudiantes que ya han sido admitidos, no favorecería los procesos de REAP, para grupos de personas; a) han sido excluidos y, b) que no cuentan con los requisitos de admisión. En el caso de los modelos para REAP propuestos por (Duvekot & Konrad, 2007) el *formativo* (proceso informal) es abierto no solo para estudiantes, sino para profesionales y otros grupos. Lo mismo sucede para el modelo *sumativo* (proceso formal). El enfoque de diseño curricular de pertenencia social y pertinencia académica del modelo de la UNAH, en su conceptualización es muy afin a un REAP con perspectiva de "Inclusión Social Optima", pero los mecanismos institucionales; políticas (a excepción de la política de Redes para Gestionar el Conocimiento), legislación actual desactualizada y des-alineada a la nueva ley fundamental de educación, por lo tanto requerirían de un ajuste, articulación y armonización sistemático hacia un REAP integral.

En el nivel meso en las discusiones de los talleres y grupos focales, así como en las diferentes entrevistas, se identificó con altos niveles de saturación que la demanda de REAP seria para diversos grupos de la población y con diversas opciones (acceso, créditos y general), tanto para los estudiantes actualmente incluidos, como para los excluidos y los que ya han egresado.

La posición adoptada por el Modelo Educativo de la UNAH es congruente con el paradigma del Desarrollo Humano Sostenible (la política de Gestión del Conocimiento integra varios elementos de la cadena de valor del conocimiento, buscando un equilibrio en todos sus eslabones; generación, transformación, difusión y distribución). Importante mencionar que los conceptos de economía del

conocimiento, sociedad del conocimiento y el aprendizaje a lo largo de la vida cuentan con elementos iguales, pero diferenciando los énfasis.

Síntesis concluyente

La conclusión de (Pokorny, 2006) es que la teoría del actor en red ofrece un enfoque para superar dilemas asociados con la reflexión. Ella sostiene que REAP podría (y debería) comprometerse con la heterogeneidad de las redes de conocimiento del candidato en lugar de enfocarse únicamente en la convergencia hacia los académicos, es decir que deberían tomarse más las demandas o necesidades diversas de los diferentes grupos de candidatos en REAP. Además (ibid) se refiere a las implicancias en una 'investigación de los conocimientos equivalentes basado en la exploración detallada de la complejidad interna de las redes de los candidatos. De esta manera, REAP podría plantear un desafío más teorizado a las prácticas de redes que definen el conocimiento académico'.

El modelo educativo teórico de la UNAH, no obstante de haberse codificado e identificado como 'democrático emancipador' privilegia el conocimiento y aprendizaje formal institucionalizado y reconoce lo no formal parcialmente y lo informal no lo reconoce totalmente, además en la práctica según los actores, continua con el modelo tradicional excluyente. los modelos propuestos por los autores descritos en los capi. No.2 y No.3) y los sub-corpus teóricos [...] podrían contribuir y ser referentes para la construcción de políticas públicas del sub-sistema de educación superior Hondureño, asumiendo que se privilegia la inclusión integral (social, económica, política, cultural, etcétera) óptima de las personas, conocimiento, aprendizaje, experiencia, y de toda la sociedad, además complementándose con el campo del conocimiento del desarrollo humano; la comunidad científica del contexto de Honduras que construyen y contribuyen al paradigma del DHS y la comunidad denominada 'capacidades para el desarrollo humano (HDCA, por sus siglas en Inglés).

Según algunos entrevistados del nivel Macro, se debe reconocer las experiencias y capacidades, pero a los niveles adecuados, y los marcos de cualificación jugarían un rol determinante en este. El riesgo que podría presentarse es que dichos marcos privilegien únicamente la dimensión formal y no estén articulados en función de incluir lo no formal e informal, además de usar los instrumentos pertinentes y adecuados para la diversidad de candidatos que demanden REAP.

Según los grupos focales; ´el no definir una normativa con perspectiva de DHS inclusivo se corre el riesgo y peligro que las universidades privadas usen el REAP con una perspectiva utilitaria, mercantilista y se desnaturalice el rol de la educación superior pública`.

La perspectiva de Capacidades en desarrollo humano, hace énfasis en la libertad de cada individuo, para definir qué quiere hacer y ser, y el modelo educativo de la UNAH debería facilitar como (agency) a dar esas condiciones, es decir que no debe obligar o limitarse por ejemplo, a que todos los catadores (del caso de estudio) deben llegar a niveles altamente especializados, pero si deberían de darse y/o ofrecerse las posibilidades y oportunidad si así lo desearan, en este caso los catadores. Esto se vincula también con la diversidad de modelos de reconocimiento; de dar solo créditos, y/o acceso. lo que si debe privilegiarse es la flexibilidad en un marco interdisciplinariedad a nivel de transdisciplinariedad.

"El modelo educativo plantea una ruta crítica, en esa ruta crítica debe estar la facultad que tiene a su cargo su curriculum y para mí el Modelo Educativo realmente no tiene incluido esto del REAP, ninguno, entonces para mí para comenzar a sensibilizar y conocer este aspecto hay un trabajo que hacer (futuros estudios) a mi manera de ver y hay que tomar una decisión a nivel de facultad, que es la comisión de desarrollo curricular de esa facultad, ahí dice que esta comisión tiene que saber por lo menos, como va contribuir a lograr los objetivos que plantea la ley orgánica de la UNAH, formar profesionales," (Grupo Focal nivel Meso)

6.6.1. Sobre ´inclusión/acceso/exclusión`

Hallazgos y triangulación

Para mayores detalles sobre los hallazgos en los sub-corpus (teórico, empírico, contextualización, modelo educativo, entrevistas, y grupos focales) y, su respectiva triangulación, para lograr mayor validez en este constructo, ver en los Anexos.

Discusión

En base las estadísticas históricas del sistema de admisiones de la UNAH, se puede notar que la población de admitidos en la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH) considerando que es una universidad pública no necesariamente sus admitidos o personas con acceso pertenecen al estrato de personas con ingresos bajos, es decir que en términos relativos los admitidos perteneces a los grupos de población con ingresos medios principalmente y altos en un número significativo. Se

podría decir que la universidad atiende a una población con las mayores posibilidades relativas dentro del contexto hondureño. Por otro lado no se logró identificar dentro de las estadísticas oficiales cual es el perfil socioeconómico y demográfico de las personas que no logran ingresar o que fueron admitidos, pero se podría deducir que en base a los datos que muestran que los que cuentan con menor acceso son de los institutos públicos, las personas que no logran ser admitidas serían de los grupos con los ingresos más bajos o más vulnerables en términos multidimensionales. Sumado a lo anterior hay que los puntajes en los requisitos de admisión en algunas carreras se ha ido incrementando y eso tiene un efecto en disminuir los porcentajes de admisión, pero no existen estudios rigurosos que demuestren las causas de dicho incremento en los puntajes, así como el decrecimiento en los admitidos. Se podría expresar también que la UNAH históricamente ha estado reproduciendo una exclusión o no inclusión de los sectores más vulnerables de la sociedad hondureña, y por lo tanto contribuyendo a generar grupos elites, por otro lado contribuyendo a generar mayores niveles de desigualdad y segregación.

En base a lo que se expresa en el párrafo anterior, existe el *riesgo y peligro* que no se cumplan los compromisos asumidos por lo antes descrito, y además a nivel interinstitucional no existe una articulación y armonización de los diferentes mecanismos que existen en Honduras (conceptual, Ley fundamental de educación y los diferentes sub-sistemas que la integran, políticas programas, proyectos, instituciones (CONEANFO, UNAH, INFOP, etcetera) y, además otro riesgo es que las perspectivas y enfoques no sean conducidos hacia una inclusión integral óptima.

Además de los riesgos y peligros identificados en el aspecto conceptual de CONEANFO, dicho subsistema entra en tensión con la actual política fundamental del sistema educativo nacional de Honduras (ratificada en el año 2012), la cual expresa, que “la educación informal se desarrollara simultáneamente con la educación formal y no formal. Es decir que la CONEANFO no ha estado contribuyendo a una inclusión social óptima del reconocimiento de aprendizajes, experiencias y conocimientos de personas que no han contado, ni cuentan con oportunidades en el sistema formal. Es decir que la tendencia del modelo de CONEANFO está relacionado por un lado a orientarse más a una tendencia material mercantilista, privilegiando los sectores vinculados a la empleabilidad y no necesariamente a construir ciudadanía, y por otro lado estas vinculadas más a un modelo educativo tradicional.

No obstante de existir iniciativas conducidas al aprendizaje y educación de adultos, además del riesgo de no estar articuladas, y armonizadas, se da la gran tensión con el modelo de desarrollo de país, el cual tiene una perspectiva de mercado que históricamente ha generado y profundizado la desigualdad y exclusión, y no es ni ha sido coherente a buscar una inclusión integral óptima.

El modelo educativo teórico de la UNAH, asume privilegiar todas las etapas de la cadena de valor del conocimiento (producción, gestión y distribución) con énfasis en la distribución para lograr mayor acceso e inclusión en todos los campos y sectores, en contraste a los conceptos de economía del conocimiento que se centra en la gestión y en ciertos sectores (en los servicios como ser las TIC's y menos en los sectores productivos), y no da énfasis a la distribución, sino más bien genera escases.

Los diferentes filtros que se dan, así como la desarticulación de los diferentes niveles del sistema educativo, probablemente contribuyen a profundizar los niveles de exclusión e inequidad.

En el nivel micro, las personas con aprendizajes, conocimientos y experiencias informales (empíricas) es diverso y heterogéneo, es decir que las capacidades desarrolladas no son estándares tanto en su forma como en su contenido, volviendo complejo los mecanismos de evaluación tanto para acceso como para reconocimiento a los sistemas formales y no formales de educación. Los instrumentos requeridos tendrían que ser desarrollados para las diversas realidades existentes en el contexto Hondureño. Por ejemplo cuando expresan habilidades por la experiencia ganada en catación, pero falencias en adaptarse métodos de aprendizajes formales. *“si hay gente que dentro del grupo tiene mucha experiencia en catación, y debilidades talvez en otras partes verdad, que ellos lo han hecho como a su forma y aquí como que en ciertas formas no compaginan mucho con lo que ellos han hecho, pero para el caso el grupo pasado estuvo una muchacha con 5 o 10 años de experiencia de solo en catación, pero ella me comentaba que ella aprendió catación pero estudiar y todas esas cosas a ella no le gusta. ósea la parte teórica que no le hagan un examen porque la aplazarían pero en cuanto a catar y encontrar sabores, muy buena ella”*

Se identifican fortalezas y debilidades tanto en los empíricos, como con los que tienen formación formal universitaria. En el caso de los empíricos requerirían según los entrevistados (tanto candidatos como docentes e instructores) de *complementariedad* en su formación para mejorar sus capacidades, es decir que

recomiendan un REAP mixto de reconocimiento de créditos y acceso para integrar en su formación las capacidades y competencias complementarias. Si solamente se diera un reconocimiento de créditos se correría el riesgo de que el individuo no logre completar todas las capacidades necesarias para ser un profesional integrar en su campo. Y si se da acceso sin reconocimiento de créditos, se daría una exclusión a su aprendizaje y experiencia previa, tal como ocurre en los modelos educativos tradicionales.

‘La exclusión es interna y externa de los conocimientos, aprendizajes, experiencias, es decir de las personas incluidas y excluidas, de los que han y no han ingresado y también de los egresados, las demandas (varios grupos) por una inclusión sistemática optima es significativa.’ (Grupo Focal nivel Meso y micro)

No existen los mecanismos y la actualización de la ley de educación superior, en coherencia a la ley fundamental de educación, y además una tensión en cuanto a lo histórico en cuanto a la dominancia y autonomía, por otro lado las contradicciones en las perspectivas del modelo educativo hacia el DHS, y el modelo de desarrollo de país hacia el libre mercado, sumado al discurso dominante del nivel mega.

Se identifican elementos de ambos discursos, tanto del discurso dominante como del alternativo, un doble discurso (paradoja) pero prevalecen los mecanismos y elementos con tendencia a lo material mercantilista.

El discurso dominante en muchos de los segmentos recuperados está vinculado al modelo tradicional que se ha venido implementando en la UNAH, el cual al igual que el discurso dominante del mercado, ha tenido una orientación o conduce a generar exclusión y desigualdad e inequidad en el acceso (personas, etc) y el reconocimiento de aprendizajes y conocimientos informales que están muy ligados a lo tácito, implícito, local, autóctono y popular. Es decir que no ha estado generando históricamente una inclusión social óptima.

El discurso alternativo, en cambio, contiene elementos o mecanismos que buscan una inclusión social optima.

En las entrevistas y grupos focales se identifica en los diferentes niveles de concreción del modelo educativo, y los actores que lo integran, un discurso variado.

Síntesis concluyente

En el nivel macro, en cuanto a los compromisos en materia de educación de adultos en el contexto de Honduras, Se identifican varias iniciativa que se han venido implementando ´el Programa de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos de Honduras (PRALEBAH); el Programa de Alfabetización (EDUCATODOS); el Proyecto de Alfabetización ABCDESPAÑOL y el Programa Educativo en Comunidades Cerradas (educación en cárceles); entre otros`, pero el riesgo es que por un lado no cubran todas las necesidades de la sociedad, y por otro lado que la perspectiva no sea orientada a inclusión optima, por lo tanto es un peligro de exclusión a una significativa parte de la población.

Sobre las relaciones de poder (dominancia y autonomía) de la UNAH, la constitución de la república, y la relación con los poderes del estado, al no garantizar y asegurar el derecho de la educación superior a la sociedad (basado en los indicadores de exclusión e inacceso a grupos vulnerables), posiblemente entra en riesgo y tensión la UNAH, ya que da elementos para argumentar que no está cumpliendo con el rol encomendado. Podrían los entes del estado (con facultades) cuestionar la gestión universitaria y entrar en tensiones y contradicciones sobre el tema de la autonomía. Como históricamente se ha venido dando (ver Posas, 2014). Otros elementos de argumentación (que podrían usarcé) es lo expresado en la ley fundamental de educación vigente, emitida en el año 2012, sobre los componentes formal, no formal e informal de la educación, su simultáneo desarrollo, así como también la articulación necesaria entre los diversos sub-sistema de educación para lograrlo. No obstante que deja establecido que cada sub-sistema desarrollara los mecanismos sin definir tiempos limites, actualmente han transcurrido casi media década y aun no se actualiza la ley general del sub-sistema de educación superior, y demás sus instrumentos normativos.

La UNAH no ha contado, ni cuenta con un diseño e implementación de una política integral de inclusión optima que dé respuesta a la demanda de los diferentes grupos de la sociedad por ej; según las entrevistas, talleres y grupos focales, no existe una inclusión a medias y/o parciales, los incluidos y/o admitidos son sometidos a prácticas tradicionales excluyentes, los egresados y su formación permanente (a lo largo y ancho de toda la vida) sin reconocimiento de sus aprendizajes y experiencias.

En las diferentes etapas, procesos de reforma y modelos educativos de la UNAH, probablemente uno de los mayores *riesgo y peligros* ha sido los índices de cobertura

y acceso bajos¹⁵⁰, según los datos de la UNESCO citados por (Calderón, 2008) ha sido de 14,3 % en los últimos 30 años, es decir que no se ha logrado garantizar el derecho de la educación superior a la sociedad, y lo que se puede reflejar es una reproducción histórica de dicho comportamiento con mayor impacto negativo en los grupos vulnerables de la sociedad. Por otro lado según estadísticas comparativas, Honduras presenta los mayores niveles de desigualdad educativa en la región Latinoamericana, sumado a que Latinoamérica es la región a nivel mundial con los mayores índices de desigualdad.

Existen tensiones y contradicciones para una conducción hacia una inclusión social óptima en el sistema de educación superior. Por las tendencias generales y que no se cuentan con los mecanismos y elementos claves de políticas. Como ya mencionado y se remarca nuevamente, el componente formal en los niveles pre básico, básicos, medio y superior, la tendencia es predominante al modelo educativo tradicional; en el componente no formal (liderado por CONEANFO) no hay un reconocimiento de lo informal (conocimientos, aprendizajes, etc) y en la educación superior el aspecto no formal, no cuenta con un reconocimiento académico (créditos, unidades valorativas, acceso), y lo informal no forma parte de la gestión académica. En general no hay una articulación y armonización del sistema de educación en todos sus componentes, sub-sistemas, etc. incluso si se lograra desarrollar lo que manda la actual ley fundamental de educación, de hacer los ajustes para desarrollar los aprendizajes informales a lo largo de la vida y de manera simultánea con la educación formal y no formal, se daría la tensión entre sub-sistemas (tendencias diversas hacia el modelo tradicional y alternativo) y el modelo de desarrollo nacional (tendencia material-mercantilista-libre mercado) y sumado a las tendencias internacionales (tendencia material mercantilista).

El modelo educativo de la actual reforma universitaria, asume una perspectiva hacia el Desarrollo Humano Sostenible y un enfoque de gestión del conocimiento con una política vinculante de redes educativas regionales, con elementos hacia una 'aprendizaje a lo largo de toda la vida' emancipadores y democráticos, y con reconocimiento de aprendizajes locales, autóctonos, tácitos e implícitos, con una

¹⁵⁰ Tomando en cuenta que la cobertura universitaria en Honduras es inferior a un 30%, siendo uno de los porcentajes más bajos en Centroamérica, solo por encima de Guatemala. Para el caso, países como Estados Unidos, Finlandia y República de Corea tienen una cobertura arriba del 80%. Por lo mismo, ¿qué retos supone la Educación Superior en Honduras? Presencia Universitaria-¿CUÁLES SON LOS RETOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN HONDURAS?.) <https://presencia.unah.edu.hn/academia/articulo/cuales-son-los-retos-de-la-educacion-superior-en-honduras> 12.04.2016-fecha de visita

tendencia a mayor cobertura a nivel nacional y un incremento en el acceso, no obstante según RIAPE (2012) no se cuenta con una política de cohesión social y de inclusión a grupos vulnerables. Además no se cuenta aún con los mecanismos y elementos requeridos (que estén transversales en las normativas, reglamentos académicos, fondos específicos, etcétera) para una inclusión integral de la educación superior en todos los niveles y sub niveles de concreción de dicho modelo educativo. Derivándose en una política institucional integral que permita una consolidación hacia una inclusión óptima sostenible.

El perfil de ingreso si fuera con una perspectiva de "Inclusión integral óptima" sería pertinente al REAP, pero si está enfocado en el mecanismo de examen de admisión en base a meritocracia, es excluyente, además que la desarticulación de los niveles de educación es un problema del sistema (sistémico) y responsabilidad de la gobernanza del mismo, no es de los individuos como beneficiarios, caso contrario es una contradicción del sistema el definir la educación como un derecho humano.

Al consultar en grupos focales; ¿Qué hacer para integrar practicas inclusivas en el nuevo modelo educativo de UNAH?

“la necesidad siempre existe verdad, hay que sistematizar las políticas académicas en base a no solo en base a ley verdad, una de las cosas para que la UNAH pueda salir del cascaron es; el evitar la dogmatización que evita el cambio verdad y debe buscar vincular más a la Universidad con la Sociedad Ok, (Grupo focal nivel meso y micro)

“entonces esta Universidad debe reconocer la necesidad, debe estar receptiva al reconocimiento, debe haber un instrumento para compararlo con el estamento legal (por ejemplo el SHACES), eso nos llevara a e incluir o identificar los sectores excluidos, y luego eso nos va llevar a hacer un procedimiento y herramientas para hacerlo de una manera sistemática, un sistema de evaluación, medicación y reconocimiento de competencias-resultados de aprendizaje, también de manera sistemática estaba el mapeo de publicaciones verdad, y sobre la necesidad de un desarrollo curricular adecuado (Rediseños), un Sistema de Ingresos según REAP y la socialización, [...]” (Grupo focal nivel meso y micro).

Sobre 'aprendizaje'

Hallazgos y triangulación

Para mayores detalles sobre los hallazgos en los sub-corpus (teórico, empírico, contextualización, modelo educativo, entrevistas, y grupos focales) y, su respectiva triangulación, para lograr mayor validez en este constructo, ver en los Anexos.

Discusión

Los componentes de la ley fundamental de educación, asumen las diferentes modalidades de aprendizajes dentro de los tres tipos de educación (formal, no formal e informal), desarrolladas de forma simultánea y complementaria. Dicha ley vigente en Honduras, no obstante que integra los componentes de educación formal, no formal e informal, aun no se desarrollan en los diferentes sub-sistemas y niveles los mecanismos y elementos para lograr su implementación, y además la perspectiva que predomina en el modelo de desarrollo de país, es con una tendencia a lo material mercantilista y/o modelo educativo tradicional. Y se corre el riesgo de no crear los mecanismos requeridos de articulación y armonización, para dar acceso e inclusión a grupos vulnerables y personas que por diversas causas han sido excluidas en los diferentes niveles y subsistemas del sistema educativo nacional.

Existe un *gran riesgo y peligro* a nivel sub-sistema de educación no formal (CONEANFO), tanto a nivel conceptual como en la estrategia de operacionalización e implementación de la política, históricamente (desde su creación) y para el periodo 2013-2020, no se refiere o integra la dimensión informal del aprendizaje y conocimiento, no obstante que se supone su concepto esta *'ligado a las necesidades y aspiraciones educativas de las personas carentes de oportunidades dentro del sistema educativo formal, tanto niños/niñas, jóvenes como adultos/as'* (grupos vulnerables y excluidos).

En relación al financiamiento y fondos para la implementación de iniciativas de proyectos, existe una asimetría significativa, tanto a nivel de las regiones involucradas (Europa y Latinoamérica), así como a lo interno de los países, por ejemplo en el caso de Honduras se da una marcada diferencia de asignación de recursos entre lo formal y no formal. Los riesgos y peligros por un lado, la toma de decisiones en cuanto a la asignación y distribución de los recursos, así como la influencia en base a agendas a privilegiar los intereses de cada región, y por otro lado

la desproporcionalidad en el caso de los fondos nacionales en desventaja de los aprendizajes no formales e informales.

Este tipo de inspiraciones es probablemente una evidencia de lo que se refiere Dale (2005: 135), sobre la posible influencia de varias organizaciones internacionales en la definición de que es lo que cuenta en las agendas educativas, así como la definición de indicadores y parámetros vinculados. Importante hacer notar que uno de los insumos y temas torales para desarrollar dicho estudio es sobre los *marcos de cualificación* en la educación superior, los cuales al adoptarse se convierten en instrumentos y mecanismos jurídicos.

La desarticulación y no armonización de los componentes, niveles, sub-sistemas, y perspectivas del diversos mecanismos y/o elementos del sistema educativo nacional, conduce a seguir reproduciendo y potenciando las tensiones, contradicciones, que generan desigualdad e inequidad educativa. Por tanto no se orienta a una inclusión integral óptima de la educación.

El discurso de la económica del conocimiento hace énfasis hace énfasis en el individuo, es decir que traslada las responsabilidades y se deja solo en sus tareas de aprendizaje, Sin embargo, como lo hace ver Regina Egetenmeyer en (Rogers, 2014: 9) ‘necesitan educación y orientación con el fin de hacer esto’, es decir que se necesita soporte para poder realizar el aprendizaje, en el caso del modelo teórico de la UNAH y su política de ‘Redes Educativas [...]’ con perspectiva de DHS, dentro de sus principios y valores privilegia la solidaridad, además del soporte en base a las necesidades individuales, también considera el bien común colectivo. Al trasladar las responsabilidades al individuo, se corre el riesgos de que no cuente con las capacidades y/o medios para lograrlo (principalmente los grupos vulnerables), además el peligro de no lograr inclusión optima, es decir ser excluido.

Coinciden los múltiples tipos de experiencia y aprendizaje informal, desarrollado por varios autores del discurso académico, y lo identificado en la dimensión empírica (catadores de Café). Además coinciden en lo difícil de valorar los porcentajes logrados por lo informal.

La institución que por ley le corresponde liderar el componente no formal en Honduras (CONEANFO) no reconoce el aprendizaje informal, no obstante que la ley fundamental de educación reconoce los componentes formal, no formal, e informal, se corre el riesgo de que este sub-sistema de educación continúe con modelos

tradicionales de educación y continué agudizando la exclusión del aprendizaje informal.

Síntesis concluyente

La iniciativa o proyecto Alfa3-Puentes, privilegia promover áreas comunes de educación superior entre Europa y Latinoamérica, y el marco de cualificaciones es un mecanismo y/o instrumento que permite articular los niveles de concreción, los indicadores y lógica de implementación. Uno de los *riesgos* que se puede evidenciar es que dichos marcos de cualificación a como se están promoviendo en esta iniciativa Alfa, están delimitados a los sub-sistemas de educación superior y no promueve el enfoque de `aprendizaje a lo largo de toda la vida`, es decir que no se articulan los sub-sistemas educativos (primario, secundario) previos al universitario, además que según los grupos focales discutieron que no estaba claro como desarrollaba todos los tipos de aprendizaje, conocimiento y experiencia; formal, no formal e informal. Integración, inclusión, certificación, acreditación y reconocimiento.

Con la desarticulación del sistema educativo hondureño, para lograr la integración de los tres componentes que expresa la ley fundamental de educación vigente, probablemente el riesgo institucional es enorme, según las discusiones y análisis de grupos focales, en el caso del Subsistema de educación superior, no tendría sentido la autonomía, eso en gran parte se genera por la desarticulación de todo el sistema educativo, como mencionado en otras secciones, esto se podría convertir en un elemento de peligro para la sostenibilidad de la autonomía de la UNAH, se podría usar como argumento y justificación de que probablemente el que la UNAH no este respondiendo a los altos índices de exclusión del sistema de admisiones, ni ha logrado históricamente una coordinación efectiva con los demás sub-sistemas educativos, por diversas razones y entre una de ellas es que la `autonomía universitaria` no necesariamente contribuye a la integración, además, según algunos entrevistados, expresaron (saturando) que se `afecta la articulación con los demás subsistemas educativos de honduras` y `se vuelve en el mediano y largo plazo, dañino para la sostenibilidad de la educación superior como bien público y aseguramiento de la autonomía responsable para contribuir al DHS con inclusión integral optima`.

Las iniciativas globales que influyen las políticas nacionales, no obstante de declarar el `aseguramiento del acceso y permanencia` en los diferentes niveles educativos, se priorizan más los aspectos del sub-sistema de educación básica, primaria y vocacionales, alfabetización, entre otros. Y eso genera el *riesgo* de no

priorizarla articulación de todo el sistema integral de educación. Y con el peligro de continuar con el aislamiento y divorcio entre el sub-sistema de educación superior con los demás sub-sistemas, lo cual impacta con menor acceso, mayor exclusión y desigualdad.

Sobre 'conocimiento`.

Hallazgos y triangulación

Para mayores detalles sobre los hallazgos en los sub-corpus (teórico, empírico, contextualización, modelo educativo, entrevistas, y grupos focales) y, su respectiva triangulación, para lograr mayor validez en este constructo, ver en los Anexos.

Discusión

En el nivel teórico y empírico hay una interrelación entre conocimiento, experiencia y aprendizaje, en la dimensión empírica se usó en muchos entrevistas, talleres y grupos focales de manera intercambiable y casi sinónima. No obstante el conocimiento se percibe más como una consecuencia, resultado, producto y/o resultado del proceso. En el caso de la experiencias y aprendizajes, mas como insumos y resultados parciales de dicho proceso educativo y/o de vida del individuo.

La *Economía del conocimiento* (en el discurso dominante) promueve este aspecto; sobre que los y las estudiantes " son constructores de sus conocimientos, asume el papel fundamental en su propio proceso de formación ", algunos autores como Lima (2011) hace una crítica a este aspecto, a que para liberar responsabilidad se transfiere responsabilidad al individuo. El riesgo y peligro sería para los individuos que no logren desarrollar esa autonomía, además que el mismo sistema o pedagogía tradicional no permita ese desarrollo y podría tener consecuencias de exclusión.

Según Ball (2013) el concepto de economía del conocimiento no hace énfasis en la producción y distribución, y según Andre Gorz lo vuelven escaso [...] además del concepto ampliado de gestión del conocimiento que él propone como alternativo vrs el dominante [...] Reflexión: juego del discurso de usar los mismos términos con mecanismos diferentes que conducen a impactos diferentes [...] el concepto dominante del la economía del conocimiento conduce a exclusión volver escaso y menor producción y menor distribución, diferente si se busca mayor distribución y mayor acceso, mayor equidad y menor desigualdad.

En conferencias y ferias de gestión del conocimiento, el discurso de las autoridades de la UNAH, hacen énfasis en privilegiar la distribución y acceso al conocimiento (II feria de Gestión del Conocimiento 2015)

La conclusión de (Pokorny, 2006) es que “la teoría del actor en red ofrece un enfoque para superar dilemas asociados con la reflexión. Ella sostiene que REAP podría (y debería) comprometerse con la heterogeneidad de las redes de conocimiento del candidato en lugar de enfocarse únicamente en la convergencia hacia los académicos” es decir que deberían tomarse más las demandas o necesidades diversas de los diferentes grupos de candidatos en REAP. Además (ibid) se refiere a las implicancias en una ‘investigación de los conocimientos equivalentes basado en la exploración detallada de la complejidad interna de las redes de los candidatos. De esta manera, RPL podría plantear un desafío más teorizado a las prácticas de redes que definen el conocimiento académico`

Sobre la *interdisciplinariedad*, probablemente sería más pertinente el segundo nivel de interdisciplinariedad (el que y para qué es igual y el cómo es diferente), posiblemente sería el más adecuado el de multidisciplinariedad por que el para qué (DHS-incluyente) y el cómo son diferentes, y la transdisciplinariedad (busca la convergencia del que, para que y como). Coincidiría con el análisis que hace (Pokorny, 2006) a partir de la ‘teoría de actor en red`

Se asume en el modelo educativo de la UNAH y el acuerdo de política de redes educativas [...], que la gestión del conocimiento desarrolla todas las fases y etapas de su cadena de valor, es decir que no solo se enfoca en producirlo, también en administrarlo y sobre todo privilegiando y con mucho énfasis en la distribución. Es un aspecto clave de la gestión del conocimiento desde la perspectiva del nuevo modelo de la UNAH, y no como es señalado por (Dale, 200.) Sobre la falencia del discurso dominante de la economía del conocimiento, con evidencia demuestra que en la distribución del conocimiento se queda limitado y/o reducido, además privilegiando y concentrándose en ciertos sectores, por ejemplo: énfasis en el sub-sector servicios, como ser las TIC’s y menos en los sectores productivos.

El concepto de gestión del conocimiento implícito y demás conceptos relacionados, en el acuerdo (CT-No.314-A-207de la Política de Redes Educativas [...], tendría elementos pertinentes y coherentes a la ley fundamental de educación de Honduras, emitida el 2012, sobre los tres componentes de educación formal, no formal e informal. No obstante dicho acuerdo no desarrolla, ni armoniza los mecanismos

requeridos (marco legal y/o normativo, técnico, presupuestarios, etc) de cómo realizar la certificación, acreditación y reconocimiento de la gestión del conocimiento y experiencia en todas sus modalidades y en consonancia con el aprendizaje permanente (a lo largo de toda la vida). Sumado a lo anterior y considerando las nuevas iniciativas (últimos 6 años) de marcos de cualificaciones, el sistema hondureño de acreditación y certificación de la educación superior (SHACES) y política integral de inclusión y cohesión social, se vuelve importante realizar alineamientos sistemáticos conducentes a lo que privilegia el actual modelo educativo el paradigma del desarrollo humano sostenible (DHS).

Síntesis concluyente

“tres tipos de crítica a la economía del conocimiento entre los analistas políticos, cada uno de los cuales trata a la idea de la economía del conocimiento de forma diferente en función de su realidad, y, si sus efectos son reales; 1) al trabajar en y a través de las políticas nacionales de educación, es un discurso construido con un enfoque reducido e instrumental a la economía del conocimiento y cultura intelectual en general, el conocimiento es mercantilizado. 2) la segunda crítica es bastante diferente, planteando y cuestiona acerca del real significado de la economía del conocimiento. La evidencia empírica para la economía del conocimiento es aún débil, incluso en el mejor de los casos (citando a Keep, 1997: 461). 3) El tercer punto de la crítica es que los avances en relación con la economía del conocimiento, el desarrollo tecnológico - inversiones en innovación e investigación - por un lado, y la expansión de la educación, por el otro, juntos refuerzan las desigualdades sociales sistemáticas y la exacerbación y polarización social” (Véase Ball, 2013: 25-28).

Con la perspectiva de ECHD, quizás se podría resolver la lucha discursiva al tomar en cuenta que como agency (la universidad) debería de dar la libertad (reconocer, dar acceso o ambos) al individuo para que este pueda ser y hacer lo que el considere más relevante, por supuesto que la Agency (universidad) debe dar varias opciones de generar capacidades (las propuestas por Sen de manera general) y no tanto las definidas por Nussbaum, se debe tomar en cuenta las propuestas por Melanie Walker y Alejandra Boni, pero adecuándolas al contexto [...] y evitar la crítica que hace John Rawl de limitar al individuo (Robeyns, 2009: 110-111). Los futuros estudios deben profundizar y contextualizar estas capacidades de desarrollo humano, en cada uno de los sectores y disciplinas de manera transdisciplinaria, según (Rosbeyn, 2003; 2006) el ECHD a ido ganando terreno en lo interdisciplinario y podría aportar hacia otros campos vinculados, en este caso del REAP.

La transdisciplinariedad debe tener definida su posición hacia una perspectiva *inmaterial-humanista*, generando capacidades para un desarrollo inclusivo, caso contrario se corre el riesgo de ser solo inclusiones parciales o paliativas y, con un entramado discursivos clarificado en todos sus mecanismos y elementos coherentes hacia la misma perspectiva inmaterial-humanista con impactos inclusivos.

No se logra identificar en la revisión de literatura analizada, un consenso sobre lo que es más pertinente, si una integración del que (objeto de estudio), Para qué? (intención), y el Cómo? (procedimientos), algunos autores se inclinan más a ciertos niveles de interdisciplinariedad en diferentes grados. Posiblemente se requieren más estudios que evidencien en qué casos es más pertinente cada nivel. En estudios futuros se debería explorar que es más adecuado para los candidatos REAP tanto a los incluidos como los excluidos de cada sub-sistema de educación, considerando un marco de educación y aprendizaje a lo largo de toda la vida, es decir en las diferentes etapas de la vida del individuo. Surgen muchas hipótesis y preguntas de investigación para estudios futuros; ejemplo a) los egresado de la UNAH a nivel de licenciatura (pregrado) podrían ser candidatos REAP con enfoques transdisciplinarios, sin correr el riesgo de excluir sus aprendizajes y experiencias previas; b) los candidatos REAP sin experiencia en los sistemas formales, correrían el riesgo de que se les excluya experiencias y aprendizajes previos con un diseño multidisciplinario y transdisciplinario.

Con la escases en la distribución del conocimiento, se corre el riesgo de generar menor acceso y con efectos de mayor desigualdad y exclusión [...] sumado a las críticas de (Ball, 2013: 25-28)

Determinante los aspectos legales y calidad, en entrevistas a funcionarios, expresaron dudas y desconfianza a los conocimientos y experiencias lograda de manera no formal e informal, identificando impedimentos en la legislación y normativa vigente. No obstante de referirse a un enfoque constructivista pedagógico que probablemente si permitiría lograrse.

Sobre 'experiencia'

Hallazgos y triangulación

Para mayores detalles sobre los hallazgos en los sub-corpus (teórico, empírico, contextualización, modelo educativo, entrevistas, y grupos focales) y, su respectiva triangulación, para lograr mayor validez en este constructo, ver en los Anexos.

Sub-corpus (teoría fundamentada) = Constructos teóricos (Info-2ra)

La experiencia según los modelos de reconocimiento contruidos por (Breier, 2006) puede ser acreditada y certificada desde diferentes perspectivas; por ejemplo en la crítica/radical la experiencia informal de la vida laboral y en general las ignoradas por procesos pedagógicos oficiales [...]; en la liberal/humanista la experiencia de los estudiantes [...]; y en la técnica/mercado tanto la acreditación de la experiencia centrada en estudiantes, como la asociada con la formación técnica y profesional.

Algunas de posibles *implicancias* que puede tener la experiencia, según lo reconocen algunos autores como Knowles, este autor menciona efectos negativos de sesgo, hábitos y prejuicios los cuales deberían ser examinados (Kowles, en Breier, 2006). Continua (Breier, 2006) argumentando, en base a lo desarrollado por (Brookfield, 1998), “que no hay base para suponer que una experiencia de aprendiz siempre constituye un rico recurso que los educadores pueden construir. De hecho lo contrario es a menudo que las experiencias de casos y adultos, pueden estar distorsionadas, auto-cumplida, sin examinar y restrictiva. Además, no todos los adultos tienen la misma capacidad para aprender de la experiencia”.

Como *propósito*, con una perspectiva liberal / humanista se exhortaría a los profesores para proporcionar oportunidades para que sus estudiantes relaten sus experiencias reflejadas en ellos, y luego considerar las formas en que su aprendizaje es compatible o se diferencia de la del conocimiento formal. El objetivo sería apoyar al estudiante a ganar ‘acceso epistemológico’ (Morrow (1992), cit. en Breier, 2006) no para reformar el plan de estudios. El reto sería hacer esto en un período de tiempo limitado, en el contexto de un plan de estudios no negociable, de una manera que haga justicia a la experiencia del alumno (Breier, 2006).

Los *principales elementos conceptuales* se dan en base al ‘ciclo de aprendizaje’ propuesto por Kolb's (1984), en el cual se da una teorización del proceso de *aprendizaje experiencial* en una participación de cuatro etapas; *experiencia - concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa*, son varios los autores que han validado este ciclo de aprendizaje en aprendizaje experiencial, REAP y la educación de adultos, entre los cuales destacan; Boud et al, 1985; Fraser, 1995; Harris et al., 1994; Jarvis, 1995 (Breier, 2006).

“Knowles (cit. en Breier, 2006) hace hincapié en el valor de la experiencia de adultos, y la describió como la ‘rica fuente de aprendizaje’ en un entorno de educación de

adultos que, si se ignoran o devalúan, será percibida por los estudiantes adultos como el rechazo de sí mismos como personas, ya que derivan su propia identidad de sus experiencias posteriormente.

En base a ver casos con el enfoque de la teoría liberal humanista, se pueden dar situaciones de resentimiento entre la interacción de un estudiante cuando el docente tiene vacíos para escuchar la complejidad de la experiencia del estudiante y conectarla con la regla y hacer una reflexión crítica (Breier, 2006).

También otros autores como por ejemplo; Michaelson (2006) inspirada en las teorías de John Dewey en relación a la 'insistencia en la conexión orgánica entre la educación y la experiencia personal'. Según Michaelson (2006) las teorías del aprendizaje de adultos desafiaron Pedagogías rígidas, centrada en el sujeto y no hicieron mucho para rectificar conocimientos en experiencias de la vida contextualizados y diversos. Estas teorías tienen importante reconocimiento en la organización del conocimiento que está en desacuerdo con las disciplinas académicas, e insistiendo que los estudiantes se diferencian notablemente en ambos aspectos; demografía y estilos de aprendizaje.

Sub-corpus (teoría)= Elementos del modelo educativo (Info-2ra)

El tipo de Diseño curricular incide en forma decisiva en la selección de las estrategias y experiencias de aprendizaje, en la naturaleza y forma de la evaluación académica, en el perfil de los profesores requeridos, de recursos didácticos y tecnologías de comunicación necesarias para el desarrollo coherente de la propuesta.

Para desarrollar compromiso, el/la docente debe saber que es fundamental su contacto permanente con la realidad, con el mundo cambiante del desarrollo y con la sociedad misma, incluyendo el mundo de los/las estudiantes, todo ello le permitirá enriquecer sus saberes, conocimientos, experiencias, ideas y contribuir a la renovación e innovación de lo que enseña.

Sub-corpus (empírico) = Entrevistas y grupos focales (info-1ra)

A nivel empírico los entrevistados y grupos focales [...] identificaron gente a nivel de primaria y secundaria que cuentan con todas las competencias en base a experiencia y muestra de ello por ejemplo; en el rubro del Café, las grandes empresas, los contratan (catadores informales) para definir la calidad y precios del café y comprar las embarcaciones, son personas que tienen las competencias, pero no tienen

reconocimientos de la educación superior [...] luego otro grupo especializado a nivel universitario que no encontraron ese conocimiento en las universidades (oportunidad de complementariedad), pero si en centros de entrenamiento vocacional no formal...y justificaron estar ahora en lo no formal para ser competitivos [...] (Grupo focal nivel meso y micro, docentes, funcionarios y estudiantes).

Al referirse Hecto-M a la experiencia informal, da más elementos para el análisis y los criterios de calidad, definen el perfil de catador que se requiere, quizás las capacidades/competencias informales versus las no formales e informales dan acceso a cierto nivel, el cual lo define o debería definir en libertad cada catador en lo que quiere hacer y ser, expresando lo siguiente:

De las experiencias se aprende uno, nosotros tenemos la ventaja de que yo he tenido la oportunidad de trabajar desde la finca verdad, todo el recorrido que le dan a la planta, todas las cuestiones del beneficiado de café, hasta que en el saquito de exportación, entonces eso lo conoce uno físico e inteligentemente, uno tiene que usar el sentido común, la otra cuestiones de que como esta cuestión nunca se va terminar de aprender porque [...] son criterios personales, cada quien, cada exportadora tiene su listado de clientes verdad, tal cliente tal calidad, así y tantos defectos, eso va balanceado en precio [...]

Luego el catador Cata7-H, con experiencia informal y formación no formal, privilegia el aprendizaje informal en la catación en donde se requiere flexibilidad, algunas de las habilidades que se deben desarrollar:

La parte de gustativa de la catación se aprende más de manera informal porque eso depende de más flexibilidad en la práctica

La catadora Cata12-M, hace ver que aprende más fácil en el entrenamiento no formal, no tanto de los instructores, sino que de sus compañeros:

Aprender así con los compañeros se me hace más fácil, porque cuando no le entiendo, entonces pregunto y ellos me explican, y si no le entiendo, hasta que le entiendo me explican ellos

Varios de los entrevistados a nivel micro (catadores en café) hacen ver que aprendieron de manera empírica (informal), algunos privilegian la experiencia para aprender de esa manera, pero hacen ver que necesitan un REAP para tener mayor

movilidad, luego hay otros que inician con experiencia informal y remarcan la necesidad de profundizar más sus conocimientos mediante los procesos no formales e informales, además hay grupos que iniciaron con lo formal a nivel medio y universitario y toman cursos no formales para complementar su aprendizaje y conocimientos. Independientemente de cómo se inicie en la experiencia y aprendizajes y conocimientos, todos los grupos hacen ver la necesidad de articular todos los tipos de aprendizaje para lograr una *complementariedad* entre lo formal, no formal e informal. El no hacer dicha complementariedad, posiblemente se corre el riesgo de no contar con una formación integral, así como también en el caso de los informales y no formales de ser excluidos y confrontar desigualdad en su movilidad y oportunidades, principalmente en el grupo de los catadores empíricos (informales). Pero a la vez se podría incurrir en contraste de afectar la libertad de cada individuo en su decisión de que quiere ser y hacer.

Síntesis concluyente

Según las entrevistas y grupos focales no se integra como practica pedagógica las experiencias de los estudiantes, ni hay una pedagogía y didáctica adecuado para hacerlo, no obstante que lo declara el modelo educativo pero tiene muchos vacíos y contradicciones en sus diseños, ejes y líneas transversales, enfoques, no hay congruencia para la trandisciplinariedad.

Sobre 'poder'

Hallazgos y triangulación

Para mayores detalles sobre los hallazgos en los sub-corpus (teorico, empírico, contextualización, modelo educativo, entrevistas, y grupos focales) y, su respectiva triangulación, para lograr mayor validez en este constructo, ver en los Anexos.

Sub-corpus (teoría fundamentada) = Constructos teóricos (Info-2ra)

Según Guo,& Andersson (2006) "las equivalencias de contextos (migraciones), basados en perspectivas desde la teoría crítica y el pos-modernismo [...] la problemática que se puede dar al transferir credenciales y experiencia de un contexto a otro. Sus argumentos los basan en que 'el principal problema es la errónea percepción epistemológica de la diferencia y el conocimiento, así como los fundamentos ontológicos del positivismo y el universalismo liberal que domina las practicas actuales de reconocimiento.

En la revisión de literatura se identifica una relación y vinculación del poder con otros constructos; conocimiento, pedagogía.

Se identifica elementos hacia el DHS, pero paradójicamente contiene elementos contradictorios y que privilegian el modelo tradicional, y además deja algunas libertades en las cuales la toma de decisiones no necesariamente sería conducida hacia una inclusión óptima.

Para detalles sobre los hallazgos en los sub-corpus (empírico, contextualización, modelo educativo, entrevistas, y grupos focales) la triangulación para lograr mayor validez de este constructo, ver los Anexos.

Discusión

Existen la necesidad de tomar decisiones a varios niveles y que existan cuadros de mando integrados (estrategias) en doble vía, de arriba hacia abajo y viceversa, si no se consideran todos los mecanismos de implementación existe el riesgo y peligro de no lograr resultados favorables a REAP y una inclusión integral óptima. Por ejemplo, en un grupo focal identifican uno de los mecanismos claves, en sus propias palabras *“cuando va hablar con las comisiones se encuentra con esos obstáculos, que la mayoría radica en el tema de recursos, es como hablábamos anteriormente, no avanzamos por que los procesos administrativos obstaculizan todos los procesos académicos.”*

Centralización de la toma de decisiones, no se asigna según un cuadro de mando estratégico [...] no hay una articulación y alineamiento estratégico orientado a una inclusión óptima para desarrollo de capacidades humanas para un desarrollo (multiniveles) sostenible.

Probablemente la poca participación democrática en los procesos de gestión universitaria de la UNAH está vinculado a los estilos de liderazgo centralizado que tradicionalmente han imperado en la Universidad, según estudios de investigación realizados por (Arias, 2014).

El no contar con diagnósticos sólidos de la demanda de REAP, por parte de los diferentes grupos de la sociedad que requieren y necesitan ser incluidos en el sub-sistema de educación superior, puede ser una debilidad a todos los niveles de toma

de decisiones, para argumentar y gestionar mecanismos que faciliten mayor inclusión integral.

Según discusiones de grupos focales y funcionarios entrevistados, es clave el tipo de diseño curricular que se considere en las comisiones curriculares, ya que este daría las posibilidades de realizar REAP, y actualmente el REAP no está considerado a ser integrado en dichos diseños. Se correría el riesgo de no contar con el instrumento y mecanismo que permite el REAP, el cual a su vez faculta y/o facilita la inclusión de conocimientos tácitos, implícitos, autóctonos y locales. Además se les debe dar la debida importancia a dichas comisiones y fortalecer con los mecanismos necesarios para implementar los planes de estudio que surgen de esos diseños curriculares, por ejemplo el presupuesto, además durante el proceso de recolección de información, los actores percibieron que no se está dando la debida importancia a estos órganos de decisión, a continuación una exposición en plenaria en un grupo de trabajo en uno de los talleres con funcionarios del nivel meso:

Pero cuando va hablar con las comisiones (una riza irónica) se encuentra con esos obstáculos que la mayoría radica en el tema de recursos, es como hablábamos anteriormente, no avanzamos por procesos administrativos obstaculizan todos los procesos académicos, no está claro realmente, el caso de la calidad, la auto-evaluación [...] no está claro el recurso, cuando usted va hablar con las comisiones, es lo primero que le preguntan, o no hacemos eso por falta de recursos [...] y el nivel macro? en el inicio sub-comisiones curriculares, luego se mueve a micro y macro [...] los obstáculos más a nivel interno que externo

Según las discusiones y reflexiones en grupos focales, existe un doble discurso (en los niveles macro) que cambia, y que no hay una democracia participativa en el proceso, en palabras de una funcionaria (Arca-M) dentro de un grupo focal del nivel meso y micro:

[...] de repente tenemos muchas declaraciones bonitas de acceso de equidad de gobernanza no sé de qué más, pero a la hora de la hora dice uno, estamos realmente en esta gobernanza que nos permite desarrollar todas estas actitudes críticas, ser democrático, ¿tenemos una participación democrática? realmente en la Universidad no la hay, hay manifestaciones de eso, ¿podemos contarlas?, ¿podemos documentarlas? Entonces yo creo que todo esto de acceso y equidad vale para esta temática, por eso decía que debemos

reconfigurar mejor este marco teórico, que nos permita fundamentarnos de que estamos hablando, porque si no nos pasamos de lo informal a lo no formal, de lo no formal a lo formal, y no tenemos un juicio, entonces el discurso cambia de un momento a otro, a mi manera de ver [...]

Según entrevistas en periódicos nacionales aplicada a líderes de asociación de docentes de UNAH y estudiantes, no existe participación democrática en la gobernanza(en los niveles macro, meso, micro).

Sobre narrativa relacionando *poder y pedagogía*, en los grupos focales analizaron, e hicieron ver lo siguiente: Si los procesos de cambio del modelo educativo y desarrollo curricular se deja como un voluntariado, y no hay coerción, control, monitoria y evaluación, así como incentivos, la implementación no avanza y hay un riesgo y peligro de seguir con el modelo tradicional, además discutieron e identificaron que hay inclusión parcial de lo no formal, ya que desde vinculación se da un reconocimiento, pero no desde lo académico, y debe tomar la decisión de modificar la normativa e incluir el REAP en todas las dimensiones y quehaceres de la UNAH.

Hay aspectos que tiene que ver más con toma de decisiones y de conocer cómo hacer las cosas, ya que existen suficientes elementos en el modelo educativo que permiten hacer innovaciones, pero se quiere usar como excusa que no se cuenta con presupuesto (mecanismo), existe el peligro que no se están cumpliendo los roles respectivos en los niveles pertinentes y eso pone en riesgo el proceso de avance en la implementación del desarrollo curricular. Por ejemplo la integración del REAP como practica de educación inclusiva con perspectiva de capacidades en desarrollo humano sostenible, por parte de diferentes órganos de gobierno, nivel macro (consejo universitario), nivel meso (Facultades y comisiones de desarrollo curricular).

La Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH) y los principales hitos de su historia en base al análisis historiográfico hecho por el Sociólogo Mario Posas en el año 2014, se aplica un análisis crítico de contenidos y se identifican categorías de análisis que permitan comparabilidad con toda la intertextualidad de documentos, entrevistas, y otra evidencia vinculante (observación participante), [...]un aspecto importante de resaltar es que os elementos de análisis de la obra de Mario Posas permite hacer un análisis de las relaciones de poder entre las categorías de dominancia y autonomía.

Síntesis concluyente

Los mecanismos de centralización de poder a los diferentes niveles de concreción y en cada unidad administrativa y académica, genera una exclusión en la participación de los diferentes actores, además el no definir claramente cómo se abren los espacios, y no estar explícito en la normativa y diversos mecanismos del marco jurídico institucional, hace que no se den procesos estratégicos de abajo hacia arriba, además que no solo se da una concentración del poder de toma de decisiones en ciudad universitaria (estudio de liderazgos lo respalda, Arias, 2014) sino que en las mismas unidades regionales y de departamentos es igual centralizado todo [...] es decir que hay todo un lineamiento estratégico para que todo sea de arriba hacia abajo [...] la gobernanza institucional por tradición en su modelo monopólico no solo se ha reflejado en la dimensión académica, sino que en la administrativa también, a pesar que se llevaban 5 años (al momento de recolectar la información del presente estudio) del nuevo modelo de gestión que busca una desconcentración y participación, la situación actual es similar, en los diferentes niveles de concreción que fueron consultados.

Una de las preguntas que podrían surgir es; ¿hasta qué punto la *centralización* es favorable a un proceso de reforma? ó ¿cuándo es una buena práctica la Centralización? ¿Será posible con cuadros de mando integrados hacia un DHS con inclusión integral optima, realizar la gestión universitaria de manera descentralizada? ó ¿que hace falta en los mecanismos de una orientación y/o conducción de política de inclusión integral optima, para lograr descentralización? Estas preguntas no son respondidas en el marco de esta investigación, en estudios futuros se requerirá profundizar mucho más sobre estos aspectos. ¿Porque es recurrente la centralización? ¿Qué es lo que falta para lograrlo? ¿Con descentralización se lograrían mejores niveles de gestión?.

Se asume que los riesgos de la participación estudiantil, fueron las malas prácticas (del co-gobierno uni que dieron pie a justificar en gran parte que se diera la IV reforma de la UNAH, la cual fue cuestionada por que entro en prácticas de corrupción y tráfico de influencias, según los diagnósticos y documentos de la IV reforma, cabe preguntarse entonces; ¿como debe ser la participación estudiantil y docente para no correr el peligro de entrar en malas prácticas e insostenibilidad? ¿Como debe ser regulado? ¿Que mecanismos existían o no existieron en el pasado y que perspectivas facilitaron dichas malas prácticas? ¿ Es sostenible no tener un modelo democrático y participativo? ¿ Cuáles son los riesgos y peligros de ambas

situaciones de democracia y no democracia? Son preguntas para futuros estudios; si es conveniente legitimar una gobernanza con la actual democracia? ¿Cuál es la cultura democrática que aún no existe para poder confiar en procesos democráticos y participativos? ¿Qué estrategia se está implementando para ser coherentes y congruentes, con las leyes y normas, gobernanza, modelo educativo etc.? Son más preguntas que respuestas la que se identifican en el presente estudio.

En relación al aseguramiento de la calidad en todo el sub-sistema de educación superior, los grupos focales se refieren que para reducir riesgos y peligros, habría que asegurar mediante rendición de cuentas a la sociedad y el Sistema Hondureño de Acreditación y Certificación de la Educación Superior (SHACES), que la perspectiva de REAP sea efectivamente hacia el DHS integralmente inclusivo y optimo, y no sea enfocado hacia lo utilitario mercantilista, en sus propias palabras expresaron lo siguiente *“el SHACES debería asegurar la calidad.[...] no necesariamente la UNAH [...] Siempre y cuando la perspectiva sea de DHS” [...] “eso me parece bien” [...] “la acreditación de estos saberes; estoy de acuerdo con usted debe ser la UNAH” [...] “el SHACES como ente técnico articulada a unidades académicas de la UNAH y otras universidades [...] un pilotaje que genere capacidad instalada [...] la única que acredite sea la UNAH porque este es un punto muy sensible, que se puede prestar para la parte mercantil y/o utilitaria-perspectiva de negocio, y no como un bien público accesible”.*

No existen los mecanismos y la actualización de la ley de educación superior, en coherencia a la ley fundamental de educación, y además una tensión en cuando a lo histórico en cuanto a la dominancia y autonomía, por otro lado las contradicciones en las perspectivas del modelo educativo hacia el DHS, y el modelo de desarrollo de país hacia el libre mercado, sumado al discurso dominante difundido desde el nivel mega.

Según algunos funcionarios del nivel macro (Tor-H), quien cuenta exclusivamente con formación formal del área jurídica, se requeriría de muchos recursos y serian procesos muy complejos el lograr REAP, existe entonces posiblemente el riesgo de ver muchas limitantes por parte de los tomadores de decisiones del más alto nivel, y por lo tanto no lograr integrar un proceso que contribuiría a inclusión educativa, al priorizar en continuar con el modelo educativo tradicional, además que del nivel meso hacen ver que los recursos para el actual proceso de rediseño ya existen y es más un asunto de desarrollar capacidades para hacer en todos los niveles.

“si se habla de REAP (que puede ser formal, no formal e informal), es súper complejo porque el conocimiento no solo implica el conocimiento perse, sino que la madurez el conjunto de las experiencias, es que la educación no solo es saber las cosas, sino que haber experimentado vivirlas y entonces en ese proceso, sería altamente complejo [...] sería un proceso que requeriría mucho recurso, para valorar o tener un muy buen juicio crítico de cuál es el alcance del conocimiento que esa persona tiene a certificarse, e no sería un proceso exclusivo de una facultad, sino que sería que tendría que entrar 2 o tres facultades como Psicología, Pedagogía para ver si las personas lo aprendió hacer bien [...] y las facultades especifica del área de estudio pertinente.” (Entrevista a funcionario del nivel Macro, Tor-H)

Otro de los riesgos vinculado a lo expresado por el funcionario anterior, probablemente son las limitadas capacidades en el campo de la educación de adultos y/o definición y construcción de políticas en educación inclusiva, en palabras de (Mon-H) expresa lo siguiente:

[...] entonces hay muchas dudas, tendrá la calidad que debería tener los sistemas presenciales y todas esas cosas verdad, entonces yo veo que fundamentos Psicológicos existen para hacerlo pero esta esa duda si se puede estructurar un marco legal para que esas personas puedan entrar en condiciones similares a los que hacen dentro del sistema formal, es parecido con el tema del ingreso si usted se fija de las personas con discapacidades o los grupos étnicos verdad.

Sobre 'pedagogía'

Hallazgos y triangulación

Para mayores detalles sobre los hallazgos en los sub-corpus (teorico, empírico, contextualización, modelo educativo, entrevistas, y grupos focales) y, su respectiva triangulación, para lograr mayor validez en este constructo, ver en los Anexos.

Sub-corpus (teoría fundamentada) = Constructos teóricos (Info-2ra)

Se podría dar un riesgo de exclusión cuando la pedagogía es muy rígida y tiende a sobre dicotomisar *'las distinciones, aunque rígidos, no deben ser sobre dicotomizados. Hay evidencia de lo vertical en los conceptos horizontales y viceversa, así como los conceptos adicionales también las estructuras de conocimiento horizontales que se encuentran dentro de los discursos verticales'*.

Peters (2006: 164-166) usando los conceptos de Foucault, se refiere a las categorías predeterminadas de disciplinas reconocidas [...] conocimiento subyugado, dando

elementos para hacer ver, que probablemente el diseño curricular por áreas y ramificado, no favorecerían el REAP en el contexto del nuevo modelo educativo de la UNAH.

Para mayores detalles sobre los hallazgos en los demás sub-corpus (empírico, contextualización, modelo educativo, entrevistas, y grupos focales) y, su respectiva triangulación, para lograr mayor validez en este constructo, ver los Anexos.

Discusión

Debería ser en base a las implicancias que ya establece en esta sección, sin embargo existiría dos cosas, por un lado la actual ley de educación superior y sus instrumentos y mecanismos (reglamentos y normativa) no está elaborada con esta visión, requeriría de un ajuste y actualización con este modelo educativo, pero por otro lado, la nueva ley fundamental de educación habla de los tres componentes de educación formal, no formal e informal, eso sería un elemento que daría soporte a este modelo educativo, sin embargo el modelo de desarrollo de País es con una perspectiva de libre mercado, lo cual entraría en tensión con la perspectiva de modelo de educación superior que es hacia el DHS, pero sin operacionalizar aun su conceptualización.

Los tipos de diseño curricular serán de acuerdo a "*los métodos y procedimientos de trabajo propios de las disciplinas científicas*", este aspecto no favorece la integración del REAP inclusivo. Por lo tanto es un aspecto que privilegia únicamente a la dimensión formal tradicional de la educación, es un aspecto paradójico al desarrollo humano sostenible.

En el modelo educativo, se plantean diseños tradicionales e innovadores, probablemente algunos tradicionales permitirán orientarse a una educación inclusiva (con grados parciales) de los estudiantes que ya han logrado accezar a la educación superior y que son más afines a los procesos formales, pero en el caso de las personas excluidas con conocimientos y experiencias más de tipo no formal e informal, probablemente los diseños tradicionales no sean los pertinentes para lograr una inclusión óptima.

El diseño curricular con estructura por *competencias* también presenta elementos paradójicos, ya que por un lado hace ver que concilia objetivos técnicos, tendencias mundiales; compatibilidad con estándares internacionales, innovaciones en el mundo del trabajo, y por otro lado, se orienta a la flexibilidad pertinencia, educación

integral y propósitos sociales. Luego en el nivel empírico del presente estudio, en entrevistas y talleres sobre el diseño por competencias expresan que fue implementado en el diseño de la carrera de Control de Calidad del café, pero no se ha puesto en marcha y que se sigue haciendo más de lo mismo, predominando el diseño por asignaturas. Al contrastar con el Sub-corpus teórico (autor) hay experiencias de teoría fundamentada, donde autores a nivel empírico hacen ver que este tipo de diseños, por un lado estandariza los resultados de aprendizaje y por lo tanto no toma en cuenta la diversidad, y por otro lado invisibiliza lo informal. No obstante de ser un diseño innovador, que considera muchos elementos compatibles y que podrían favorecer el REAP (dirige a conciliar objetivos técnicos y propósitos sociales, además habla sobre incorporar las tendencias mundiales). Está más centrado en el conocimiento y aprendizaje formal (tradicional). Al igual que los demás diseños, si no existe un marco jurídico/normativo sistemático coherente a REAP, con una perspectiva de DHS con énfasis y tendencia humana y no hacia lo meramente economicista. Se correría el riesgo y peligro de no ser orientado a una inclusión óptima.

Como una de las conclusiones del proceso de reflexión de REAP y el desarrollo Curricular del modelo educativo vigente de la UNAH, lo que hacen ver las direcciones que participaron en el proceso de grupos focales; en sus propias palabras " [...] la necesidad de rediseñar el currículo incluyendo el REAP"

Los niveles de conocimiento empírico (informal) son diversos y heterogéneos, se requieren instrumentos sólidos para medir dichos conocimientos, así como estrategias que permitan adaptarse a las necesidades individuales de los candidatos REAP, caso contrario existe el riesgo de estandarizar y no lograr complementar los conocimientos requeridos en función de cada individuo, y también el peligro de excluir a los que no cuenten con ciertos niveles estándar.

Síntesis concluyente

En general al ver por ejemplo el constructo *pedagógico*, el cual es fundamental y clave para lograr incorporar el REAP, se identifican aspectos paradójicos, en el sentido que por un lado el discurso declara elementos que favorece directamente, pero por otro lado hay aspectos que no facilitan la implementación ya que dejan apertura para continuar con el modelo tradicional, y además hay vacíos en cuanto a los mecanismos por ejemplo legales o normativos que aún no se han definido en la complementariedad de la ley y sus instrumentos vigentes. Y eso vincula también los

liderazgos y relaciones de poder en los diferentes niveles de concreción del modelo educativo, para la toma de decisiones orientada hacia un DHS incluyente y óptimo.

En el nivel macro, los funcionarios que toman decisiones al más alto nivel, tienen una percepción y ven más impedimentos de carácter legal que pedagógico, entre otros constructos claves.

Según lo identificado y analizado en el modelo educativo de la UNAH, se requerirían diseños *transdisciplinarios* para lograr una articulación de las dimensiones, áreas, ejes y/o líneas, transversales y particulares de las diversas áreas del conocimiento etcétera y, una gestión del conocimiento que articule los tres quehaceres de la Universidad (docencia, investigación y vinculación con la sociedad).

En el modelo educativo teórico de la UNAH, se identifican elementos paradójicos que privilegian tanto lo tradicional como lo innovador, y saturando más los elementos hacia lo multidisciplinario en su primer nivel de interdiscipliniedad, lo cual conduciría el desarrollo curricular de prácticas no incluyentes de educación superior óptima. Sumado a los vacíos de elementos y/o mecanismos, expresados en diversos apartados del presente estudio, requeridos para de forma sistémica contar con una política institucional hacia un Desarrollo Humano Sostenible óptimo en su inclusión.

Los tres enfoques de diseño curricular adoptados, independiente del tipo de diseño [...] todos son compatibles y coherentes al REAP, además podrían entre ellos complementarse al conducirse hacia un desarrollo humano sostenible inclusivo óptimo, probablemente dependerá de las áreas del conocimiento a las que se aplique y de los niveles de interdiscipliniedad, no obstante los posibles riesgos y peligros a presentarse podrían ser la capacidad instalada de la institución en capacidades de sus equipos de trabajo para manejar la complejidad de articular o definir y operacionalizarlos; llevarlos al aula, a los individuos y los diferentes espacios requeridos por el sub-sistema de educación superior y niveles estructurales y de concreción del actual modelo educativo.

Estrategias de abajo hacia arriba (bottom up) propuestas por Duvekot (2014) también Harris 2000:70 y 71 [...] hacen ver que el portafolio es muy orientado hacia el credencialismo y privilegia lo formal (campo en debate) [...] hay quienes proponen más como punto de partida el aprendizaje previo y otros más hacia créditos [...] el caso de Ricoeur proceso reflexivo---reflexionar sobre los grupos que demandan

acceso y créditos (los excluidos), y los incluidos que quizás es mas pertinente el portafolio, sumado a mejorar las practicas pedagógicas, poder, etc.

Hay que distinguir entre lo pertinente a los ya incluidos y los no incluidos y/o excluidos, hay diversidad y no tanto buscar estandarizar todo [...] como lo hace por ejemplo el examen de admisión y el portafolio, se debería considerar la diversidad y heterogeneidad y eso pasa por desarrollar capacidades institucionales a todos los niveles. El portafolio se centra mas en lo objetivo (que apunta la teoría de acción comunicativa) y lo social (que legitima), y menos o casi anula o invisibiliza lo Subjetivo....

Las estrategias (desde el nivel macro y micro) que son bastante influenciadas por el tipo de diseño, para el caso de REAP no está desarrollado ninguna lógica aún, REAP requeriría de ambas vías; de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba (Top-Down ó Bottom-up), por otro lado el tipo de estrategia también está relacionado a la centralización tradicional de la institución, y las relaciones de poder (autonomía de cada unidad académica, en toma de decisiones y asignación presupuestaria).

Una de las conclusiones finales de todo el proceso de entrevistas individuales, talleres y grupos focales, y analizando el caso de la carrera de tecnólogo en control de calidad del Café, es que se requiere hacer un rediseño curricular para lograr REAP, pero con un programa de desarrollo de capacidades en los docentes, además de desarrollar estudios profundos en el sistema de admisión, promoción y permanencia, ya que las estrategias deberían de realizarse en doble vía y con todos los mecanismos y elementos de una política institucional y del sub-sistema de educación superior articulado con todos los sub-sistemas que forman parte del sistema educativo de Honduras. Caso contrario se corre el riesgo de continuar con las prácticas excluyentes del modelo educativo tradicional, o lograr únicamente resultados parciales.

Sobre 'competencias/cualificaciones'

Hallazgos y triangulación

Para mayores detalles sobre los hallazgos en los sub-corpus (teorico, empírico, contextualización, modelo educativo, entrevistas, y grupos focales) y, su respectiva triangulación, para lograr mayor validez en este constructo, ver en los Anexos.

Sub-corpus (empírico) = Contextualización (info-2ra)

En esta estrategia de la consolidación y crecimiento académico, si bien es cierto deja descrita dentro de las implicancias pedagógicas de la medición de la educación no formal e informal, lo cual es consecuente con la nueva ley fundamental de educación (2012), también es un elemento acorde con los aprendizajes previos en la dimensión no formal e informal, no deja establecido el cómo hacerlo, no obstante en las implicancias curriculares de esta misma estrategia hacia referencia a los niveles de acreditación y en las implicancias legales menciona "el aseguramiento de la calidad y pertinencia del quehacer académico de la UNAH.

El proyecto Alfa3-Tuning trabaja el desarrollo de competencias (resultados de aprendizaje) del currículo, vinculado a créditos académicos y marcos de cualificaciones, centrado en la educación superior y aprendizajes formales. Luego el Alfa3-Puentes promueve los marcos de cualificaciones y el crédito académicos, centrado también únicamente en los aprendizajes formales y de la educación superior.

El concepto de competencias promovido por Alfa3-Tuning, se define así *'conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias de los contextos sociales. Fomentar las competencias es el objetivo de los programas educativos. Las competencias son capacidades que la persona desarrolla en forma gradual y a lo largo de todo el proceso educativo y son evaluadas en diferentes etapas. Pueden estar divididas en competencias relacionadas con la formación profesional en general (competencias genéricas) y con un área de conocimiento (específicas de un campo de estudio).*

La universidad favorable al desarrollo humano tratará de ampliar las capacidades no sólo en los estudiantes, sino también en la enseñanza y de investigación. a través de los capítulos empíricos hemos explorado una serie de capacidades, a partir de la propuesta de Walker como punto de partida, pero identificando otras capacidades que no están cubiertos por la lista que propone Walker. Dicha lista propuesta por Walker (2006: 128-9) es la siguiente: La razón práctica; la capacidad de recuperación de la educación; El conocimiento y la imaginación; Aprender disposición; Relaciones sociales; El respeto, la dignidad y el reconocimiento; integridad emocional, emociones; Integridad corporal. con la evidencia (Boni y Walker 2016) algunas capacidades adicionales se valoran: a) Ser consciente de la dirección que desea

tomar en la vida como un agente activo y reflexivo, generada a partir de pensamiento crítico y la participación. b) La capacidad de sorprender, que se va a dar regalos, no para comprar, sino para hacerlos, al ser excitado por hacer algo por los demás y saber que va ser feliz. c) La capacidad de reflexionar y mejorar Popular comprensión de su papel como profesionales en el campo del desarrollo. d) Ser capaz de expresar ideas propias one's en un idioma diferente. e) Tener oportunidades económicas justas e inclusivas, incluyendo el capital social para el acceso al empleo (que va más allá de la capacidad de las relaciones sociales más arriba).

Sub-corpus (teoría)= Elementos del modelo educativo (Info-2ra)

En el diseño por competencias, considerado en el modelo teórico de la UNAH "Se entiende por competencia la combinación integrada de conocimientos, habilidades y actitudes, que conllevan a un desempeño adecuado y oportuno en diferentes contextos. Este tipo de diseño persigue construir un conjunto de condiciones necesarias para comprender las reglas y las estructuras de un conocimiento específico y poder interpretarlo, aplicarlo y transformarlo [...] El término competencia, entonces, puede ser definido de manera general, como un "saber hacer, sobre algo, con determinadas actitudes", o saber actuar con idoneidad y excelencia".

El modelo educativo en el marco de visión de país, misión y visión de la UNAH, promueve el *´desarrollo de capacidades y disposición para que los egresados se esfuercen en continuar su educación en forma permanente e integral en su respectivo campo profesional y desde un enfoque interdisciplinario.* además de manera específica *´busca el logro de las siguientes competencias:* 1) Capacidad de aprender de manera permanente y autónoma; 2) Capacidad de análisis y síntesis; 3) Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica y de generar conocimiento a partir de reflexionar sobre la práctica; 4) Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones; 5) Trabajo con ética, calidad y pertinencia; 6) Habilidad de gestión del conocimiento, la información y las tecnologías para contribuir a la solución de problemas y atención de necesidades de diferentes niveles de complejidad; 7) Trabajo en colectivo; 8) Capacidad para organizar y planificar; 9) Resolución de problemas complejos y manejo de conflictos. Es de hacer notar que el término *´competencia* lo traduce en *´capacidad*`, es decir que las competencias son un conjunto de capacidades, usándose ambos términos de manera intercambiable.

Para mayores detalles sobre los hallazgos en el sub-corpus empírico y, su respectiva triangulación, para lograr mayor validez en este constructo, ver los Anexos.

Discusión

La promoción del modelo educativo teórico de la UNAH de desarrollar capacidades hacia un DHS, coincide con el enfoque de capacidades y desarrollo humano (HDCA, por sus siglas en Ingles). El modelo educativo ha sido impregnado por los saberes propuestos por Edgar Morin y el informe Delor, es de hacer notar la influencia de las agendas internacionales en los contextos nacionales y locales, estas pueden ser positivas o negativas dependiendo si son orientadas a una inclusión óptima. o solo supuestas inclusiones que obedecen a agendas con perspectiva más mercantilista o materialista.

Las paradojas que se dan en el modelo educativo, que da elementos y mecanismos que son practicas del modelo tradicional y excluyentes (se identifican en lo contabilizado como discurso dominante y también en el discurso alternativo pero que tiene tenendencia hacia ambos –doble discurso)....en general los supuestos del modelo alternativo tienen un riesgo y peligro, si paralelamente no van articulados con la generación de capacidades en los facilitadores del proceso y de todos los elementos y mecanismos necesarios de manera sistemática....caso contrario las inclusiones serán parciales, incompletas, tercermundistas (limitadas) y no optimas

El modelo educativo privilegia desarrollar capcidades, mas que competencias, no obstante deja abierto usar el disenio por competencias (que según autores de los voluemens de Harris invisibilizan el aprendizaje previo)...en camio RIcoeur y otros de HDCA-summer scholl proponen otras practicas mas incluisivas para desarrollar capacidades.

“Werquin (2013) hace hincapié en que, aunque el vocabulario evoluciona a medida que el conocimiento crece, es particularmente importante entender la diferencia entre los dos términos utilizados: competencia y cualificación. Una competencia es lo que sabe un individuo (el conocimiento) o puede hacer (habilidades), pero esto no puede ser documentado, sobre todo cuando se logra la competencia fuera de un sistema de educación formal. Una cualificación es un documento expedido por una institución acreditada o colegio profesional (Lo que representa un ministerio de educación o formación) que describe lo que el titular sabe y puede hacer en un campo específico de acción, y por lo general se considera un requisito previo para la obtención de empleo o el acceso a la educación o formación. El proceso de RPL se pretende hacer visible la competencia logra mediante el aprendizaje no formal e

informal y que alinear a las cualificaciones.”Diferencias claves según (Werquin (2013), cit. en Wong (2014: 186)

En el caso de Honduras, se promueven marcos de cualificaciones únicamente para las competencias y/o resultados de aprendizaje del componente formal [...] pero no de los no formal e informal y con visión de todos los subsistemas o sistema general, es decir con visión de educación y/o aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Síntesis concluyente

La articulación entre las diferentes iniciativas ALFA tiene una complementariedad entre los diferentes mecanismos que promueven, por ejemplo la competencia tiene vinculación con los créditos académicos y estos a la vez son coherentes con los marcos nacionales, regionales e internacionales de cualificaciones, así como también son parte de los elementos del discurso; declaración de Lisboa, conceptos de la sociedad del conocimiento, economía del conocimiento, aprendizaje a lo largo de toda la vida, no obstante en el caso de Alfa-Riaipe, asume que hay una hegemonía liberal y tiene una perspectiva más crítica a los procesos y de alguna manera pretende balancear los enfoques de difusión de políticas neoliberales versus las de emancipación social. En el caso de las iniciativas de redes interuniversitarias que surgen desde universidades Latinoamericanas, buscan más un fortalecimiento de la capacidad instalada de dichas universidades, no obstante la asignación de recursos en comparación con las iniciativas Alfa son mínimas, y no obedecen a una política institucional sistemática.

Se concibe y asume al docente universitario como investigador en el aula, con una concepción constructivista y con todas las *competencias y capacidades* para hacerlo. Es importante resaltar que el mayor porcentaje de la planta docente, casi el 90% no cuenta con nivel de maestría y doctorado, dedicando su carga académica únicamente a la docencia, es decir que probablemente no cuenta con competencias y cualificaciones para investigar, tanto en el área o campo del conocimiento en el que desarrolla cátedra, así como en la dimensión pedagógica y docente, sumado a ello la mayor parte de dichos docentes son egresados de la UNAH en base al modelo educativo tradicional. El riesgo y peligro de reproducir las prácticas excluyentes y tradicionales, así como no orientarse a una inclusión educativa óptima es elevada. Lo anterior da elementos a considerar en el diseño de un programa de formación de docentes facilitadores acorde a la didáctica del nuevo modelo educativo teórico, asumiendo que se hacen los ajustes y mejoras en los diferentes mecanismos y

elementos de una política de (liderazgo y gobernanza) educación y aprendizaje a lo largo de toda la Vida (permanente), orientado a un DHS con excelencia.

Sobre 'comunicación'

Hallazgos y triangulación

Para mayores detalles sobre los hallazgos en los sub-corpus (teórico, empírico, contextualización, modelo educativo, entrevistas, y grupos focales) y, su respectiva triangulación, para lograr mayor validez en este constructo, ver en los Anexos.

Sub-corpus (teoría fundamentada) = Constructos teóricos (Info-2ra)

Si se es muy rígido en las distinciones de cómo se logra el discurso y se da una sobre dicotomía (tanto vertical como horizontal) existe el riesgo de no lograr una integración de ambos discursos, lo cual es un riesgo y peligro ya que contribuye a continuar con la tradición del modelo educativo y esto conduce a una exclusión.

Bernstein sostiene que para que la integración ocurra, previamente sujetos y / o cursos aislados; tienen que estar subordinados a una "idea relacional" consensuada (Bernstein, 1971:60, cit. en Harris, 2000). Habermas propone una acción comunicativa para que el consenso, también lo privilegia el modelo educativo de la UNAH (Sandberg, 2011).

Sandberg (2011) (traducción propia) dentro de sus principales resultados identifica un limitado entendimiento mutuo, entre los estudiantes, el maestro y/o docente, basándose que el estudiante no entiende completamente el proceso de pasar de aprendizaje previo a créditos. Basándose en la perspectiva de Habermas, el proceso de REAP es también criticado, ya que no parece llenar las metas e ideales más significativas en la educación de adultos y aprendizaje.

Para mayores detalles sobre los hallazgos en los demás sub-corpus (empírico, y del modelo educativo) y, su respectiva triangulación, para lograr mayor validez en este constructo, ver los Anexos.

Discusión

El diseño curricular con estructura modular y el enfoque problematizador privilegian a los estudiantes ya admitidos y no a las personas que han sido y siguen siendo

excluidos por la educación superior pública, sustentándose en la teoría de *acción comunicativa* el riesgo de cómo son planteados y conceptualizados en el modelo educativo de la UNAH, es que posiblemente favorecerían parcialmente, agregando que incluso a los estudiantes que han logrado ingresar se les excluiría las experiencias y conocimientos interdisciplinarios de 2do y 3er nivel, ya que se privilegia únicamente lo multidisciplinario con el diseño modular, es decir que la inclusión es parcial privilegiando a ciertos grupos sociales.

El modelo educativo de la UNAH expresa que las facultades pueden desarrollar tres enfoques, independiente del diseño curricular del que opten, el riesgo probable es que los diseños utilizados no sean congruentes a un REAP inclusivo, y que en el caso del enfoque por proyectos se adopte la multidisciplinariedad, la cual privilegia únicamente el que (propósito) entre las disciplinas que se vinculen, y no el para qué (DHS). Además el mayor problema es la capacidad instalada de la institución en todos los niveles estructurales y de concreción para implementar y hacer los ajustes hacia incluir REAP y conducirse hacia una inclusión integral optima; desde la perspectiva de Habermas no hay un entendimiento entre el docente y el estudiante en el proceso de REAP, es decir que la acción comunicativa podría dar elementos y aportes para superar esta situación, además el modelo educativo privilegia la teoría de acción comunicativa hacia los aprendizajes formales, no obstante de manera sistemática no se cuenta con los demás mecanismos complementarios para lo informal y no formal.

Basado en Habermas (cit. en Sandberg & Andersson, 2011) [...] Para la acreditación de créditos entendida por los candidatos REAP se necesita lo objetivo, social y subjetivo (experiencia) [...] Sandberg propone la acción comunicativa para lograrlo [...] y desarrolla un caso empírico en una carrera de salud en Suecia.

Síntesis concluyente

El modelo educativo teórico, hace énfasis en lo iterativo (docente –estudiante) y participativo del proceso educativo, no obstante que esta dimensión es afín a inclusión, entra en contradicciones o en vacíos que no logra complementar por el contexto institucional de los demás elementos y mecanismos sistemáticos que se requiere para lograrlo totalmente y no solo parcialmente.

Sobre 'identidad'

Hallazgos y triangulación

Sub-corpus (teoría fundamentada) = Constructos teóricos (Info-2ra)

"Peters (2006) postula que REAP está atrapado en un aprieto, y los candidatos en una "lucha discursiva".

"Peters (2006) identifica algunas paradojas", por ejemplo; diferencias en los conocimientos previos y los definidos por la institución, ejemplos empíricos; los mismos candidatos REAP desean que sus conocimientos previos sean reconocidos, pero ellos aceptan el discurso y conocimiento institucional existente, además casos empíricos en donde candidatos REAP ven sus conocimientos previos como diferentes, pero los evaluadores del REAP buscan algo con lo que están familiarizados. Dichas paradojas no favorecen la integración. Y probablemente no se logra una inclusión óptima tanto de los conocimientos, como de los individuos.

(Unterhalter (2004), cit. en Walker, 2006): El tercer enfoque de Unterhalter llamado el "Post-estructuralista" evalúa la igualdad de género y otras formas de diferencia como un proceso de formación de la identidad y el rendimiento (haciendo de género). Además sugiere que este enfoque pone en primer plano las preocupaciones con el discurso, el poder y las identidades a través del cual procesos de acoplamiento y desacoplamiento en la educación formal podría ser negociado, el valor de este enfoque radica en mostrar las complejidades y ambigüedades de los procesos de identidad y la gran cantidad de trabajo de la energía por lo que en diferentes momentos del mismo estudiante puede experimentar a sí misma como un éxito y en otras ocasiones como en su defecto o luchando, la formación de la identidad es híbrido, múltiple y cambiante. La opresión y la resistencia son entonces más complicado de tal manera que la educación podría ser a la vez reproductiva y transformadora. Se abre un espacio para la agencia, aunque circunscrito por las estructuras. La igualdad requeriría cambios no solo en las estructuras, sino también el cambio de las condiciones de agencia (agency) en la educación.

Sub-corpus (empírico) = Entrevistas y grupos focales (info-1ra)

En el nivel *micro*, Es importante mencionar que en el caso de Hectro-M luego de pasar por todo el proceso de aprendizaje de lo no formal, informal y formal en los últimos años y durante la aplicación de la entrevista se desempeña como instructor del lhcafe y es egresado de la primera promoción del Tecnólogo Universitario en control de calidad del Café, además que al referirse a su identidad como catador en todo el proceso de entrevista y grupos focales, utilizo el `nosotros` a referirse como Tecnólogo y el `ellos` para los catadores empíricos (informales).

Discusión y síntesis

Al formalizar lo informal, no obstante que se lograría mayor inserción, se corre el riesgo de que lo informal pierda identidad y se pierda la creatividad (Harris, 2006 y Gorz, 2010) además que la orientación es mas hacia tendencia *material mercantilista* y privilegiar el modelo que históricamente ha dominado en la UNAH, con ambos discurso se da una tendencia *material mercantilista*, se requiere mayor debate e incluir otros constructos (*poder, poder-pedagogía, identidad*, entre otros) de análisis para el reconocimiento, para que se conduzca hacia una inclusión integral optima [...], este caso nos ayuda a identificar que el reconocimiento requiere de un análisis más integrado de los diferentes constructos que apoyan el entendimiento y explicación del fenómeno (limitarse de solamente ver un enfoque de formalizar por formalizar, sin considerar todos los constructos orientados hacia una REAP que logra una Inclusión optima y no algo parcial, que no es óptimo y/o integral). Hay muchísimo camino aun por recorrer para lograr los niveles de maduración requeridos para contar con una teoría de justicia social redistributiva con perspectiva interdisciplinaria a nivel multidimensional transdisciplinaria.

6.7. Sobre el corpus (diferentes sub-corpus) en general

El corpus general del discurso que fue analizado, lo conforman los diferentes corpus de cada constructo que fue desarrollado en las secciones y sub-secciones anteriores, y en dichos corpus convergen los aspectos rescatados de los diferentes sub-corpus.

6.7.1. Síntesis de resultados

Como mencionado anteriormente en la lógica secuencial de los capítulos (sección 2 de este capítulo) relacionado a las preguntas de tipología de síntesis concluyente, se señalan algunos incisos (u, v, y, aa, bb, cc, dd, (ver detalles en anexos la Tabla 34) que son claves para responder la pregunta general de investigación. Dichos resultados se

relacionan con los siguientes principios claves y tesis previas a la construcción de la tesis de la tesis.

Luego de validarse empíricamente la hipótesis¹⁵¹, que el REAP puede ser un mecanismo de inclusión, mediante análisis complementarios de contenido y del discurso, se resaltan algunos principios claves¹⁵² que permiten derivar las siguientes tesis previas a la tesis de la tesis.

Equidad

Los principios orientadores del modelo educativo teóricos de la UNAH y de la política de redes educativas para la gestión del conocimiento [...], dichos principios fueron tomados de los acuerdos y conferencias internacionales de educación superior promovidos por la UNESCO (de la región latinoamericana y del nivel mundial), también coincide con uno de los principios comunes para REAP en los países de la unión europea, señalados en el 2004 por el Consejo de la Unión Europea¹⁵³ (Derechos individuales). Además en el análisis de contenidos y del discurso, es uno de los principios con mayores niveles de saturación en el discurso alternativo hacia un acceso, evaluación y reconocimiento equitativo con justicia social redistributiva, también se identificó en discurso mixtos (doble discurso con tendencias) con los probables peligros y riesgos que sean conducidos únicamente a equidad parcial y no sean optimas e integrales (particularmente las tendencias materiales mercantilistas), privilegiando ciertos tipos de aprendizajes, conocimiento, y competencias que sean beneficiosos para la economía. Se deriva de este principio, la siguiente tesis.

a) Tesis:

Existe la posibilidad de crear y diseñar políticas públicas en educación superior, cuyo propósito sea integrar las experiencias, aprendizajes, y conocimientos encaminados hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida con características de una inclusión integralmente óptima. A sugerir de manera sistemática los diversos mecanismos y/o elementos requeridos para lograr capacidad instalada de manera gradual, en el corto, mediano y largo plazo. En los diferentes campos científicos privilegiando los principios de *equidad, calidad y pertinencia*.

¹⁵¹ identificada en el campo de estudio del REAP

¹⁵² Algunos de los principios que lograron mayor saturación en relación con los resultados de esta investigación doctoral, pero además se complementan con los principios y valores que fueron identificados en la deconstrucción del análisis discursivo (Sección 3 del capítulo No.5, y secciones 5 del presente capítulo).

¹⁵³ Council of the European Union (2004). Common European principles for the identification and validation of non-formal and informal learning. European Commission. http://www.educacion.gob.es/educa/incual/pdf/rec/validation2004_en.pdf
<http://ec.europa.eu/education/>

Calidad y obligación de los actores claves

Según la legislación vigente de todo el sistema de educación hondureño, existe la responsabilidad en los diversos subsistemas el desarrollar los tres componentes transversales; el formal, no formal e informal, con mecanismos que aseguren su calidad, este principio coincide al igual que el de equidad (antes descrito) con los principios promovidos por las conferencias de educación de la UNESCO, el Consejo de la Unión Europea (la confianza y verdad, y la Obligación de los actores claves), y el modelo educativo teórico de la UNAH y la política de redes. Además en el caso específico del contexto de la educación superior hondureña, se identificó el SHACES el cual lo integran todos los actores claves (publico/privado) del sub-sistema. Sin embargo a nivel empírico los hallazgos identifican que no existen verdaderas estrategias y compromisos para abordar la cuestión de ampliar el acceso a la educación superior en la práctica, en entrevistas de tomadores de decisiones del más alto nivel expresaron desconfianza, demandas significativas, muy costoso y demasiado tiempo para ponerlo a funcionar. Además que algunos mecanismos claves y vinculantes como ser los marcos de cualificaciones que se están aprobando e implementando (incluso en el marco del CSUCA) no están orientándose hacia el ´aprendizaje a lo largo de toda la vida` es decir que se busque la articulación con los diferentes niveles del sistema educativo nacional. Sumado a esto, el aseguramiento de la calidad del nivel de la educación superior sigue esa misma lógica de desarticulación, es decir que no se está considerando el sistema educativo como un todo, se privilegia únicamente el sector de la educación superior. De lo antes expresado se deriva lo siguiente.

b) Tesis:

La ley fundamental de educación vigente, establece que la UNAH como ente rector del sub-sistema de educación superior, debe desarrollar los componentes de la educación, formal, no formal e informal, debiendo hacerlo con otras instituciones del estado y asegurando la calidad, y para lograrlo se requiere, de la creatividad e idear las formas de integrar cada uno de los actores claves (públicos y privados) en todos los niveles de concreción del modelo educativo (mega, macro, meso y micro).

Pertinencia y balanceando el rol de los actores claves

Los actuales mecanismos de admisión y equivalencia son excluyentes y continúan privilegiando por un lado los sistemas formales, contradiciendo la pertinencia que promulga el modelo educativo hacia un desarrollo humano sostenible. No obstante de haberse creados acuerdos por el Consejo de Educación Superior orientados a la

creación de un sistema de mejora continua de la calidad y equidad de la admisión, ingreso, permanencia y egreso (2009, 2014). Ya han transcurrido aproximadamente 7 años y aún continúan los mismos indicadores de exclusión (incluso con tendencia ascendente) e implementándose una prueba de aptitud académica estandarizada que no responde a la realidad y demanda de la sociedad hondureña, según el sistema de admisiones de la UNAH, los diagnósticos de equidad e inclusión y lo expresado en los dictámenes de la VRA, y según los informes de avance al 2015, y además remarcado en las discusiones con los grupos focales y entrevistas en el marco de esta investigación. El nivel de implementación de lo que se persigue con dichos acuerdos es de baja implementación, por otro lado, los grupos vulnerables de la sociedad hondureña continúan siendo los estratos o grupos de población más excluidos, y favoreciendo el acceso, admisión, permanencia y eficiencia terminal a los grupos con mayores posibilidades socioeconómicas y sociodemográficas, reproduciendo y potenciando aún más la desigualdad histórica del sub-sistema de educación superior. Sumado a lo anterior la pertinencia de los aprendizajes, conocimientos y capacidades, según las discusiones en los grupos focales en su mayoría están desactualizados.

Sobre balancear la participación de los actores claves, vinculado al principio de pertinencia, al igual que los dos principios antes mencionados, coincide con los mismos mecanismos de modelos, conferencias, entre otros. En el caso específico del consejo de la unión europea (2004) con el principio de 'legitimidad y credibilidad', en el contexto de honduras los *intereses legítimos* del REAP como un mecanismo de justicia social redistributiva, deberían ser en función del DHS, es decir orientarse hacia una inclusión integral óptima, y de esa manera garantizar la participación equilibrada y/o balanceada de los actores claves relevantes (públicos y privados). De los dos párrafos anteriores se deriva la siguiente tesis.

c) Tesis:

Los diversos actores claves (público y privado) contribuyen desde diferentes perspectivas, modelos y enfoques, probablemente no impacta de manera óptima en todos los sectores de la sociedad, pero logran contribuir en algunos de ellos, por lo tanto pueden jugar un rol complementario y sinérgico, por lo que se hace necesario intervenir, para lograr los balances necesarios que garanticen el bienestar social que se busca, con mecanismos redistributivos hacia la justicia social, privilegiando la inclusión integral óptima, es fundamental la inclusión de todos los agentes claves públicos y privados construyendo juntos a las capacidades del desarrollo humano sostenible de Honduras y, de la educación y el aprendizaje a lo largo y ancho de toda la vida.

Llama la atención que si actualmente existe esta situación que se privilegia únicamente el componente formal, para efectos de implementar los componentes no formal e informal, y evitar los peligros, riesgos y amenazas, se requeriría de desarrollar sistemáticamente capacidades ampliadas y adicionales, en todos los actores claves (públicos y privados) que estarían involucrados en los múltiples niveles del REAP¹⁵⁴, y además los diversos mecanismos y/o elementos de políticas analizados y discutidos en toda la estructura del presente informe de investigación doctoral.

Sumado a los principios antes descritos, en las secciones de los capítulos anteriores, hay una diversidad de principios y elementos discursivos, que podrían contribuir a los campos de estudio vinculados a esta investigación, y puntualmente al ECDH que requiere de estos para ir consolidando el marco teórico hacia una teoría de justicia social consolidada y madura.

6.7.2. Mi contribución al campo de investigación de REAP y DHS

Mi *primera contribución* a esta área de investigación es sobre el probable grado de madurez, mediante un análisis de contenido limitado a una muestra de revisión de literatura relevante, al mismo tiempo proponiéndola como una buena práctica que promueve mayor transparencia a la comunidad científica involucrada en esta área de investigación y campo de estudio. La revisión permitió identificar en que categorías estructurales y de fundamentación teórica existía mayores fortalezas y debilidades. Además contribuye dando elementos para discusiones al triangularse con otros campos de estudio, y los hallazgos empíricos del caso del modelo educativo de la UNAH, pero también hacia futuras investigaciones.

Mi *siguiente contribución* es en la dimensión teórica, mediante la fusión de enfoques, modelos y perspectivas vinculadas al campo de estudio, y logrando categorías integradoras, que permitan contar con un marco de análisis para la discusión, contrastándolo con la realidad empírica, pero que también permita que futuros desarrollos teóricos fundamentados puedan ser incorporados en dichas categorías (extremas e intermedias) como un lenguaje común, es decir que dichas categorías integradoras tendrán una lógica vigencia en el largo plazo hasta ir logrando ajustes necesarios (otras categorías intermedias con definiciones más puntuales), en función de lograr mayor madurez en el campo de estudio del discurso del aprendizaje previos y el entramado discursivo vinculante, del 'aprendizaje a lo largo de toda la vida', la

¹⁵⁴ Con la rectoría y liderazgo de la UNAH, tal como lo manda la ley de educación superior y el artículo 160 de la constitución de la República de Honduras, para asegurar la justicia social redistributiva que requiere y demanda la sociedad hondureña y los índices históricos de desigualdad acumulados y potenciados.

´economía del conocimiento`, el paradigma del desarrollo humano, entre otros marcos teóricos e interdisciplinares de análisis pertinentes.

Otra contribución, es relacionada con los niveles de concreción del modelo educativo de la UNAH, en el sentido de considerar el nivel mega y/o supranacional, con el propósito de lograr un análisis más ampliado, en consonancia con los procesos de globalización, internacionalización, y los diversos entramados discursivos de difusión de políticas globales que afectan las agendas nacionales y/o locales, y demás niveles de concreción, y las cuales probablemente no son afines a las necesidades e intereses de todos los contextos, lo que provoca tensiones, contrastes, contradicciones y debates, que en algunos casos pueden generar argumentos de negociación en las alianzas, negociaciones, así como en la definición de políticas y estrategias.

El diseño de investigación con análisis múltiples y métodos mixtos, y los resultados complementarios logrados podrían ser considerados como una valiosa contribución, como se pueden dar ciertos logros por únicamente aplicando un análisis de contenido versus únicamente un análisis del discurso, y luego como lo enriquecedor de hacer los análisis con métodos cuanti-cualitativos, los cuales permiten una mayor descripción y entendimiento, así como un mayor rigor y validez, al complementarse con la validación empírica y al realizar triangulaciones de los hallazgos, luego el valor agregado que se logra con las discusiones considerando los diferentes Sub-corpus discursivos. Remarcando las categorías integradoras que deben ser privilegiadas si se busca una inclusión óptima y evitar los probables peligros y riesgos de exclusión y desigualdad.

En resumen, mis contribuciones al campo de investigación y/o estudio del REAP, en relación al contexto de Honduras, y específicamente el sub-sistema de educación superior, son principalmente la identificación y análisis de los mecanismos y/o elementos claves discursivos sobre políticas del aprendizaje a lo largo de la vida, para lograr una integración de experiencias y aprendizajes previos, principalmente los no formales e informales, para conducir el modelo educativo de la UNAH hacia una inclusión integral óptima con justicia social redistributiva. Y para contribuir aún más a este campo, los resultados de las secciones y capítulos anteriores, especialmente los mecanismos de conceptos y constructos. Tomándose como punto de partida, los hallazgos relevantes de la dimensión empírica (para más detalles ver la sección 5.2.5 del Capítulo No. 5 y en los anexos), con el análisis de contenido se logró identificar, en un comparativo entre el documento del modelo educativo teórico de la UNAH (información secundaria) y en base a entrevistas, talleres y/o grupos focales (información primaria), que lo referido a ´reconocimiento` logro mayor saturación en

la dimensión empírica, le sigue en orden descendente el constructo 'inclusión/exclusión/acceso' destacando también, con marcadas diferencias de saturación, en la dimensión empírica presenta mayor número de frecuencias que en la teórica. En el caso de los constructos 'aprendizaje' y 'conocimiento' se encuentran entre los 4 constructos con mayores niveles de saturación. Continúan en orden de importancia los constructos 'experiencia', 'poder', 'pedagogía' en el caso de este concepto/constructo en la dimensión teórica ocupó la posición número uno en saturación. Continuando con el orden de constructos en la dimensión empírica siguió 'competencias/cualificaciones', 'comunicación' e 'identidad'. A continuación se presentan los hallazgos identificados en cada Sub-corpus que conforman el corpus de cada constructo, y se desarrolla en dos momentos a) la identificación y triangulación de hallazgos, y b) la triangulación y discusión de cada uno de los corpus, en orden descendente, en función de los constructos antes mencionados. Además se fue complementando con los hallazgos de los diferentes Sub-corpus que integran el corpus general del discurso.

6.8. Limitaciones y generalidades

Los diferentes componentes y/o capítulos que forman parte de esta tesis, tienen algunas limitaciones que deben ser mencionadas.

Como punto de partida, en primer lugar una de las debilidades es que no se cuenta con la estadística histórica oficial de la inclusión/acceso/exclusión de los diferentes estratos de población de la sociedad hondureña, desde los orígenes de la educación superior, que además pueda ser vinculada a los niveles socioeconómicos y sociodemográficos, es decir que no se puede precisar la inclusión/acceso/exclusión que se ha venido incurriendo en el sistema de educación superior en su contexto histórico, se han realizado algunas estadísticas de inclusión de un estimado del 14,3 por ciento, es decir aproximadamente un 85 por ciento de exclusión, en las últimas décadas (del 2002 a la fecha) en el estrato de población de jóvenes de 17 a 24 años, y de la última década se cuenta con las personas que no han logrado acaecer debido a no lograr el puntaje requerido en la prueba de actitud académica de la UNAH, y de las demás universidades públicas, pero siguen ausentes los datos de permanencia y eficiencia terminal. Importante mencionar que los grupos y/o estratos de clases sociales con capacidad económica media y alto, que han sido excluidos del sistema público, han logrado acaecer de manera alternativa a través de las universidades privadas, que si bien no exigen examen de admisión, se requiere el pago de matrícula, lo cual excluye también (al igual que el sistema público) a los estratos con capacidad socioeconómica baja. A futuro se requiere desarrollar un fuerte componente de líneas de base estadística integrales de todo el sistema de educación, con un enfoque hacia el paradigma del aprendizaje a lo

largo de toda la vida, con inclusión integral optima y que prevalezca hacia generar políticas públicas con justicia social redistributiva.

En *segundo lugar*, sobre el componente de teoría fundamentada, en el capítulo de análisis de contenido, dichos análisis se supeditan o limitan a la muestra de documentos que fueron sometidos a la revisión crítica, publicados entre los años 2000 al 2011, probablemente existen documentos antes, durante y después de esos años, que darían más elementos pertinentes a las preguntas de investigación planteadas, es decir que al ampliar el número de documentos, el análisis podría cambiar o lograrse un mayor nivel de detalle, mayor representatividad, saturación y validez. Sin embargo de acuerdo a uno de los autores que más ha aportado a este campo de estudio (Andersson, et al 2013; Andersson, 2014) resaltan las tres colecciones que más han contribuido de manera significativa al campo del aprendizaje previo, dos volúmenes de dichas colecciones fueron parte de la muestra y el tercer volumen se tomaron en cuenta los capítulos más relevantes a los propósitos de la investigación, para ser utilizados en la complementariedad del análisis. Por otro lado quizás la percepción del autor de la presente investigación sea diferente a los autores de los documentos que fueron seleccionados, dichos autores podrían argumentar con mayores detalles sobre las categorías que fueron utilizadas para el análisis, es sumamente importante establecer esta limitante como una advertencia, que requeriría y/o va requerir de mayor discusión con los autores de las respectivas comunidades epistémicas, tanto del 'aprendizaje previo' contexto internacional, como del 'desarrollo humano sostenible' en el contexto de Honduras.

Además en más detalle en el capítulo No.2 y la sección No.4 de este capítulo se expone sobre el enfoque más apropiado (Capacidades en desarrollo humano) como escuela de pensamiento (Robeyns, 2009 p 102-118) y modelo de justicia social redistributiva en educación superior (Unterhalten, 2004; Melanie Walker, 2006: 60-63), integrado en las categorías de marco de análisis de la presente tesis y argumentado como el enfoque pertinente a la posición de DHS, la cual es adoptada y privilegiada por el modelo educativo de la UNAH, dicho enfoque no obstante de ser el más apropiado según la misma (Robeyns, 2007) la literatura de este campo de estudio viene creciendo exponencialmente y no se han realizado meta análisis, y resultando muy difícil para los recién llegados (como el actual investigador) apropiarse de toda la interacción interdisciplinaria y sobre todos los aportes que se dan a los conceptos y constructos más utilizados en el campo de estudio del REAP. Sin embargo si fue posible identificar algunos de los principales autores e iniciar algún nivel de discusión, para en futuras investigaciones realizar investigaciones más sustanciales y análisis más profundos, con

varios propósitos, entre ellos la mediación y contribución entre campos de estudio, en aras de consolidar las tesis logradas en la presente investigación.

En *tercer lugar*, en relación a la contribución de las categorías integradoras como posible lenguaje común, no obstante que dichas categorías permitirían ir incorporando los nuevos hallazgos de los nuevos estudios, por considerar la diversidad de extremos y de tendencias intermedias, lo inmaterial humanista y lo material mercantilista, muy afín al contexto de la evolución histórica del aprendizaje a lo largo de la vida y de los aprendizajes previos (formal, no formal e informal), probablemente en los últimos años han surgido nuevos estudios teóricos (diversas disciplinas) fundamentados, contribuyendo a la maduración del campo de estudio y que quizás propongan un lenguaje común también, y que además logren ampliar con más categorías, dimensiones y mayor precisión al ir agregando hallazgos en otros contextos. Sin embargo las categorías intermedias propuestas en esta tesis, son flexibles a incorporar las nuevas contribuciones de otros estudios. Una limitante y/o vacío de las categorías integradoras propuestas, es que se van requerir articular aún más las fundamentaciones teóricas (interdisciplinarias-transdisciplinarias), premisas epistemológicas y ontológicas vinculantes, en función de nuevas preguntas de investigación relacionadas a la maduración del campo de estudio. En el caso de los conceptos y constructos que se han utilizado con mayor frecuencia en el campo de estudio de los `aprendizajes previos`, por un lado se limita a la muestra de documentos, y por otro lado el enfoque de `capacidades en desarrollo humano` es un campo de estudio que ha venido produciendo en las últimas décadas, de manera acelerada e interdisciplinaria una gran cantidad de documentos, y los meta análisis o análisis de contenido son escasos, significando una gran limitante para investigadores que en años recientes se está integrando a dicha comunidad epistémica, es decir que el presente estudio tiene ese vacío de un análisis y discusión profundo desde dicho enfoque a retroalimentar los conceptos y componentes, no obstante es uno de los retos y oportunidades para estudios futuros.

En *cuarto lugar*, sobre la contextualización, al igual que los demás capítulos se limita a la muestra de documentos que se tuvo acceso y que fueron más pertinentes al tema y la realidad empírica de la UNAH¹⁵⁵, sin embargo al existir otros documentos de esa misma época, y que han venido surgiendo, posiblemente el análisis desarrollado en el

¹⁵⁵ Una de las fortalezas de proyecto doctoral, es que el investigador como coordinador de estudios, programas y proyectos, tubo experiencia como punto focal de todas las iniciativas durante el periodo 2006-2011 y acceso a toda la información institucional pertinente y vinculada al contexto de la UNAH. se asume se conto con la mayor cantidad de documentos, no obstante de los últimos eventos en los últimos 2 años, después de la recolección de la información de campo.

presente estudio quedaría limitado a un análisis parcial y no total. Por ejemplo; al referirse a la muestra de los proyectos Alfa3 que fueron analizados, no obstante de tomar en cuenta casi el 100% de las iniciativas implementadas a nivel de país (Honduras), por un lado, el número total de proyectos de Alfa 3 en toda Latinoamérica asciende a 51, no se puede asegurar con un alto nivel de validez que la muestra sea representativa de ese contexto, pero si del contexto de Honduras, a futuro será clave realizar análisis sistemáticos de toda la cartera de proyectos, incluyendo nuevas hipótesis, variables y preguntas de investigación, para contar con una valoración ampliada y además diseñar estrategias que permitan articularse mejor la “cooperación” entre las partes y lograr mayor pertinencia en base a las necesidades; fortalezas, y debilidades a lo interno de la UNAH versus oportunidades y amenazas a lo externo. Otra limitante es que no se cuenta con todo el inventario de mecanismos (reportes, iniciativas, debates, etc) vinculados tanto al discurso dominante, como al alternativo. En los últimos años se han venido implementando una serie de acciones diversas, así como también en el caso de los Alfa3 de la Unión Europea están en etapas preparatorias para continuar con la nueva cartera de programas y proyectos (por ejemplo; Erasmus Plus), en base a los avances y nuevas necesidades.

Con lo antes expresado es probable que la intertextualización y/o contextualización pueda cambiar ciertas percepciones y/o análisis del presente estudio. Además, es importante destacar que una de las limitantes de los niveles de concreción del modelo educativo, es la ausencia del nivel mega y/o supranacional, que identifique los actores claves a la diversidad de mecanismos vinculantes (por ejemplo el CSUCA, UE, entre otras iniciativas que se suscriben e implementan en estos marcos). Por otro lado existe un vacío y/o reto pendiente sobre estudios e investigación, cuyo propósito sea el análisis exhaustivo del impacto de las políticas supranacionales, internacionales y/o globales en las agendas nacionales.

En *quinto lugar*, en la dimensión del capítulo metodológico, no obstante de lograr niveles significativos de validez, mediante triangulación y saturación del corpus general del discurso, privilegiando lo cualitativo, y complementando con enfoque cuantitativo a nivel descriptivo, no fue posible desarrollar en el enfoque cuantitativo (por limitaciones de tiempo), con técnicas que permitieran un mayor nivel de profundidad (por ejemplo; análisis multivariados y/o ecuaciones estructuradas). Además con enfoque cualitativo, no fue posible implementar otras técnicas e instrumentos /por ejemplo; historias de vida, entre otras). Sin embargo son grandes oportunidades a ser cubiertas en estudios futuros para contribuir y lograr mayor maduración tanto del investigador, como del campo de estudio principalmente en el contexto de Honduras.

Finalmente, sobre el componente empírico, a pesar que participaron más de 400 personas en el proceso de recolección de información y de no ser un estudio que privilegie el enfoque cuantitativo en buscar representatividad probabilística, sino más bien como explicado en detalle en el capítulo No.4, la validez es más basada en aspectos cualitativos (saturación, triangulación), cabe mencionar que la representación de participantes del nivel mega y macro no fue tan representativo como los niveles meso y micro, además la experiencia sobre la temática es mínima e insipiente, según la recolección de información (en las entrevistas, grupos focales y talleres) mencionaron que se han dado algunos casos aislados en el área de Agronomía y periodismo, a nivel de posgraduados, y de pregrado en el área de pedagogía de las artes (Música), pero no existe en muchos sectores, ni en los diferentes contextos que se puede dar el REAP, por otro lado el caso de estudio en el nivel meso y micro de la carrera de control de calidad de Café con el grado de tecnólogo universitario, las personas entrevistadas fue una muestra pequeña y de diversos contextos y no se cuenta con estadísticas precisas y/o estimadas de la demanda potencial del sector, ni de los diferentes sectores que integran la sociedad en su conjunto. La muestra de los diferentes niveles sigue siendo pequeña para el universo de la población que tiene vinculación con el estudio, tanto del sector de la educación superior, como de la sociedad hondureña. Por lo tanto se sugiere y necesita tomar cierta precaución en no generalizar los resultados. Quizás se pudo haber ayudado y robustecido con mayores datos recolectados y analizados con ambos enfoques (cuantitativo y cualitativo), desarrollar más indicadores de calidad y fortalecer la validez. No obstante, independientemente del material limitado de datos, el estudio da razones de peso para seguir examinando los mecanismos y/o elementos de políticas que podrían contribuir a reducir los índices de exclusión y desigualdad en la educación superior. Como punto de partida es una muestra de datos que da elementos para argumentar y continuar con estudios más amplios, los cuales podrían continuar confirmando, fortaleciendo y consolidando el campo de estudios y la definición, diseño y de forma gradual conforme a los procesos de maduración, ir elaborando e implementando políticas y acciones.

6.9. Futuras investigaciones y sugerencias para mejores estrategias

Como reflexión inicial breve de esta sección, algunos asuntos que pasan por todos los niveles de concreción y sustentan el tener en cuenta lógicas de estrategias en doble vía, tanto de arriba hacia abajo, como de abajo hacia arriba, cabe destacar que la mayoría de mecanismos legales, en el ámbito de la institucionalidad de la UNAH (normativas, acuerdos, etc), que son claves para viabilizar el REAP a todos los niveles como un marco institucional de actuación, el cambio de las reglas depende más de las decisiones de los niveles macro y meso (relaciones de *poder*). Pero luego su efectiva

implementación esta en los niveles meso y micro, en los cuales se encuentran los ejecutores y necesitan de condiciones y capacidades apropiadas, así como incentivos, motivaciones y satisfacciones, por ejemplo, en el constructo *pedagógico* y los diseños curriculares permitidos son fundamentales, ya que se puede dejar libre del que tipo de diseño a implementar, pero se podría correr el peligro y riesgo de no lograr inclusiones óptimos y quizás únicamente a niveles parciales (solo lo formal y/o tradicional), en este caso es necesario dejar establecido el diseño interdisciplinario y que gradualmente va ir conduciéndose a la transdisciplinariedad, es decir el que (inclusión óptima), el para qué (DHS con justicia social redistributiva) y el cómo (mediante la interdisciplinariedad gradual). Sobre este punto anterior se demuestra un encuentro y/o convergencia sinérgica y de complementariedad entre todos los niveles y actores. Lo mismo ocurre con los diversos constructos y/o mecanismos claves para que funcionen las dinámicas institucionales, en este caso hacia una inclusión óptima con REAP.

A continuación se plantean una serie de aspectos como sugerencias que deben ser abordados en futuras investigaciones para mejorar tanto en la gestión de la educación superior hondureña, como en las cualificaciones del investigador en este campo de estudio.

Primer lugar- desarrollar la estadística tanto de los datos históricos, actuales y con perspectiva futura del acceso y exclusión educativa, que permita identificar un mapeo socioeconómico y sociodemográfico (georreferenciado) de las demandas reales de la sociedad hondureña en términos de inclusión educativa óptima, con propósitos de análisis y generar información para diseño de estrategias de corto, mediano y largo plazo y la toma de decisiones fundamentadas.

En el caso particular de la educación superior, en relación a la inclusión/acceso/exclusión de Personas, las instituciones públicas y privadas atienden cierta demanda de la población apta para ingresar y ser admitida. Como ya se menciona en otras secciones, las personas excluidas en el caso de las públicas principalmente por una desarticulación con los demás niveles educativos (medio y primario), ya que al aplicar la prueba de aptitud académica un número significativo de personas no son admitidas, principalmente de los provenientes de los institutos públicos y de segmentos y/o estratos de población con los niveles más bajos o menos favorecidos en términos socioeconómicos y demográficos, algunos de los excluidos logran ingresar a las instituciones privadas ya que no exigen examen de admisión ni de aptitud (la mayoría de dichas instituciones), siempre y cuando cuenten con los recursos para pagar la matrícula, caso contrario también serían excluidos. Cabe señalar que de alguna manera las instituciones privadas juegan un rol de complementariedad para balancear y reducir la exclusión de algunos grupos de la sociedad, pero privilegiando a las clases con capacidad socioeconómica. En el caso de las instituciones públicas

realizan una doble exclusión de las personas, ya que no solamente excluyen por deficiencias de requisitos, en cuanto a capacidades y habilidades cognitivas (usando criterios de meritocracia), sino que también las personas que logran ser admitidos pertenecen a los grupos de clase media y media alta, y en menor o mínimo grado del nivel bajo (pobres).

En relación a la inclusión/acceso/exclusión y reconocimiento de las *experiencias, aprendizajes, competencias y/o cualificaciones* no formales e informales, a pesar que la ley fundamental vigente si lo establece, tanto las instituciones públicas como privadas, no cuentan con los mecanismos, normativos, instrumentales, de pedagogía y didáctica, entre otros elementos claves para hacerlo, continúan con los modelos educativos tradicionales, tanto a nivel de los diseños curriculares y/o planes de estudio, como del aula. Generando efectos e impactos de exclusión y desigualdad. Cabe hacer mención que en lo no formal los reconocimientos son parciales como vinculación, pero sin reconocimiento de créditos.

Lo antes expuesto, identifica la necesidad de estrategias que busquen alianzas entre las instituciones públicas y privadas bajo los mismos principios, con una visión conjunta de país para la mejora de la calidad integral de todo el sub-sistema de educación superior, por un lado, que busque privilegiar mediante mecanismos redistributivos los grupos vulnerables en el sistema público (por ejemplo; mediante el establecimiento de cuotas para los estratos vulnerables, y el pago de matrículas en base a estudios socioeconómicos para los estratos sociales con mayor capacidad), además una articulación con todo el sistema educativo en todos los niveles y en el largo plazo eliminar el examen de aptitud como requisito de ingreso, y más como mecanismos de orientación de aptitudes del individuo en relación a las necesidades de país, en el caso de las personas que son excluidas por el sistema público, las universidades privadas podrían seguir jugando un rol de acceso, para los grupos con capacidad económica. Por otro lado, se requieren alianzas, entre instituciones públicas y privadas, para desarrollar capacidad instalada para las prácticas pedagógicas y didácticas con calidad, pertinencia y equidad, y que lleguen efectivamente al aula y al desarrollo de las capacidades de los estudiantes y docentes.

En *segundo lugar*, ampliar la muestra de documentos que soportan la fundamentación teórica y también las categorías integradoras como lenguaje común, considerando varias fuentes relacionadas a los campos de estudio que se vinculan (ver sección 4.1.2 de este capítulo). En relación a la comunidad del ECDH un meta análisis privilegiando lo pertinente a contribuir a la consolidación y maduración del campo del REAP y del DHS en el contexto de Honduras, retroalimentado a través de los principales autores, en las editoriales, revistas científicas, bases de datos de instituciones y organizaciones claves. Se va requerir desarrollar para cada campo, pero puntualmente, este estudio identifico que el campo del DHS, requiere de un sistema de teorías que permita un lenguaje común de mediación entre las diversas disciplinas, campos de estudio

vinculantes y paradigmas. Pero además que permita incorporar los diferentes aspectos de fortalezas y oportunidades del estado de situación, contrarrestando las debilidades que pudieran existir o irse generando, en coherencia a las características distintivas, se describen los elementos que se deberían considerar e incorporar en las estrategias y que aportarían a contribuir a la maduración del campo de estudio:

1) Se deben integrar más instrumentos de medición (teórico y empírico) con mayor rigurosidad en lo metodológico, para no crear o generar deficiencias y buscar un balance y equilibrio en el campo de estudio y paradigma del DHS en el contexto de Honduras. 2) integración, mediación y articulación mediante un lenguaje común (sistema de teorías, etc.) y un meta análisis de contenidos de todos los documentos que van surgiendo en el campo del DHS, nutrido continuamente por las revistas con mayor factor de impacto (peer-review) pertinentes, por ejemplo el Journal of Human Development and Capabilities, así como crear equipos (Doctorantes y Doctores) inter y multidisciplinarios para continuar con el debate y maduración de todas las dimensiones de investigación del DHS, por ejemplo; coloquios permanentes, conferencias y congresos científicos. 4) Crear un mecanismo de acceso y disponibilidad (versión Pdf) de los documentos de tesis con fines de análisis en la comunidad de investigadores del DHS. 5) se debe diversificar las metodologías alternativas y otras disciplinas ausentes que son claves, por ejemplo sobre análisis (de contenido y discurso) de políticas multisectoriales vinculadas al DHS, con análisis del discurso, y combinando otras formas, la disciplina de las Ciencias Políticas así como también de las Ciencias Naturales (Ambientales, Salud, etc). Son algunas de las grandes ausentes aun en las investigaciones del programa Doctoral en DHS, 6) hacer énfasis en las medidas de calidad en cuanto a validación y fiabilidad de cada uno de los documentos de tesis producidos, haciendo uso de las mejores prácticas de la investigación científica con enfoque pluralista. 7) los investigadores del DHS pueden continuar creativamente incorporando una amplia gama de teorías, disciplinas, y temas pendientes, sin dejar de considerar el estado de avance del campo de estudio. 8) en base al análisis de los mecanismos de desarrollo y etapas de maduración de constructos de teorías en la muestra de documentos de DHS, hacer énfasis tanto los mecanismos de “evangelismo” y “decir la verdad”, como en las etapas de “evaluación y aumento de conceptos” y “consolidación y alojamiento de conceptos” (9) Por último, pero no porque sea menos importante, crear un modelo de gestión global del DHS que considere todas las estrategias aquí propuestas y que además vaya integrando otras que se generen a medida el concepto de DHS vaya consolidándose y madurando con otros proyectos de investigación. Sumado a esto es requerido un análisis riguroso y profundo sobre las ciencias, disciplinas, sub-disciplinas, campos de estudio del desarrollo humano sostenible, en el caso del sistema de educación superior un alineamiento a la gestión del conocimiento universitario en sus tres pilares; líneas de investigación, vinculación

y docencia, coherente y consistente con las unidades académicas (facultades, escuelas, institutos, etcetera)

En *tercer lugar*, desarrollar un inventario permanente y actualizado de los diversos mecanismos (políticas, leyes, normativa, acuerdos, memorándum, reportes, iniciativas, debates, etcétera) vinculados al entramado del discurso dominante, alternativo y mixto (doble). En todos los niveles de concreción que se contextualizan e intertextualizan. Por ejemplo, en el nivel mega, que el inventario sirva de insumo para desarrollar estudios, investigación y análisis, que se deriven en estrategias que contrarresten y se articulen con las “cooperaciones” en función de las necesidades del contexto de Honduras y de los países del sur, privilegiando el DHS (como discurso alternativo) y no las agendas material mercantilistas. Según Ball (2013: 31) algunos autores como Michael Petrelli de institutos de investigación de políticas, reconoce que no es injusto decir que en las agendas de los países en materia de educación reflejan la agenda de la Fundación Gates, considerando que en términos de fondos según (Saltman (2010), cit. en Ball 2013), esta organización filantrópica ha manejado en las últimas décadas \$4.4 billones. Sumado a esto (Horne (2002), cit. en ibid) argumenta que muchas organizaciones filantrópicas han desarrollado sus propias agendas políticas a través de operar en la esfera de la parapolítica. Las características y conducciones claves que han sido identificadas por Ball (2013) en la globalización económica, primero que nada tiene mayor significancia la revolución de la comunicación global, pero amplía sobre el fuerte movimiento de la desregulación económica, integrando: i) ‘la reducción de barreras de tarifas y no tarifas en el comercio tanto de bienes como de servicios. ii) Desregulación de mercados financieros y la flotación de la moneda, iii) la reducción de barreras a la inversión directa extranjera y la transferencia de tecnologías, iv) integración y estandarización de los procedimientos en los negocios con el propósito de reducir los costos de transacción. Por ende adquiere menos importancia la localización o ubicación de dichos bienes y servicios, v) en muchos países se da la desregulación de los productos del mercado, específicamente la reducción del poder de los monopolios nacionales en áreas como el transporte aéreo, las finanzas, industria de los seguros y las telecomunicaciones. Con los puntos anteriores, referidos al nivel mega, se suma a que el estado nación está también perdiendo su autonomía política, generalmente por la gran influencia e incremento de las organizaciones supranacionales tales como la Organización Mundial de Comercio, el Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OECD, por sus siglas en Inglés) y los estados regionales y sus organizaciones, tales como la Unión Europea (Ball (2013: 31)

En *cuarto lugar*, sobre la capacidad instalada en REAP, esta debe ser abordada de manera amplia y sistemática, y en el largo plazo trascender del ámbito de país a la región Centroamericana y Latinoamericana (CSUCA, etc). Con una perspectiva de corto, mediano y largo plazo, se deben desarrollar cartera de programas y proyectos,

que pasarían desde creación de diplomados, carreras, rediseños curriculares en la actual oferta académica, maestrías, doctorados, post-doctorados, hasta institutos, escuelas, centros y facultades (Ciencias de la Educación) que aborden la gestión del conocimiento en la gobernanza y liderazgo de ‘el aprendizaje a lo largo de toda la vida’, y el REAP específicamente. Si se toma como referente la Unión Europea, puede dar muchas pautas en base a su curva de aprendizaje, por supuesto que para el contexto de Latinoamérica y especialmente de Honduras privilegiando el DHS.

En quinto Lugar, las líneas de investigación y el desarrollo empírico, de manera gradual debe ir abarcando todos los campos, disciplinas y temas de manera interdisciplinaria a nivel transdisciplinario, en base a las necesidades y prioridades del contexto de Honduras. En el caso particular de esta investigación, en el nivel meso/micro tomo en cuenta una carrera vinculada al rubro del Café, el cual es además de ser el principal rubro en importancia económica, también es muy importante desde su impacto social, ya que involucra principalmente medianos y pequeños productores y sus familias, generando las mayores fuentes de empleo en el sector de la agricultura, sin embargo requiere de continuar ampliando la base del análisis empírico en dicho campo, para consolidar la toma de decisiones en este caso particular de la educación superior, para dar una inclusión y acceso más amplio y justo a los actores claves de dicho rubro. No obstante se requiera gradualmente ir incorporando otras carreras vinculadas a otros sectores, y en el largo plazo cubrir todas las disciplinas, rubros, sectores, carreras, etcétera.

A pesar de una de las críticas que hace (Rawls, 1988, p456; Sen, 1992, p82-3; citados en Robeyns, 2009: 110-11) y descrito en más detalle en otras secciones de esta tesis (Capítulo No.2 y otras secciones de principios y discusiones) que el enfoque de capacidades (ECDH) se basa en una sola concepción de lo que es valioso en la vida, sin respetar los puntos de vista plurales que los ciudadanos de una sociedad pudieran valorar, dicha crítica es contestada y aclarada por (Sen, 1992) y argumenta aclarando que el enfoque de capacidades respeta la elección que haga cada individuo, no obstante es una discrepancia (a lo interno de la comunidad epistémica) con la visión que tiene Martha Nussbaum, quien si define un listado específico de capacidades, argumentando que se requiere un listado con propósitos de justicia social para garantizar en cada país los derechos constitucionales, (Robeyns, 2009: 111) hace ver que Nussbaum no convence a todos y sus argumentos carecen de validez, y es un área que hay que seguir trabajando, y la cual es retomada por (Walker, 2006). Por lo tanto en el marco de este proyecto doctoral se identifica que se requieren más estudios sobre las capacidades de lo que denomina (Boni y Walker, 2016: 183-4) (traducción propia) ‘La Universidad favorable al desarrollo humano’, las cuales valida empíricamente tomando la lista de Walker (2006: 128-9): 1) La razón práctica [...]; 2) la capacidad de recuperación para la Educación [...]; 3) El conocimiento y la imaginación [...]; 4) la disposición de aprendizaje [...]; 5) Las relaciones sociales y redes sociales [...];

6) El respeto, la dignidad y el reconocimiento [...]; 7) la integridad emocional, emociones [...]; 8) la integridad corporal [...]; y adicionalmente argumenta sobre otras adicionales, en base a evidencia empírica, las siguientes cinco capacidades; 9) *Ser consciente de la dirección que desea tomar en la vida como al agente activo y reflexivo, generada a partir de pensamiento crítico y la participación.* 10) *La capacidad de sorpresa, hizo es dar regalos, no para comprar, sino para hacerlos, al ser excitado sobre hacer algo por los demás y para conocer que les hace sentirse bien.* 11) *La capacidad de reflexionar y mejorar la comprensión de la gente de su papel como profesionales en el campo del desarrollo.* 12) *Ser capaz de expresar las propias ideas en un idioma diferente.* 13) *Para tener oportunidades económicas justas e inclusivas, incluido el capital social para el acceso al empleo (que va más allá de la capacidad de las relaciones sociales antes mencionadas).* Dichos estudios adicionales o extras, coincidiendo con Alejandra Boni y Melanie Walker deberán ser más pertinentes al contexto de Honduras, específicamente las que deben promoverse desde el sub-sistema de educación superior, tanto para docentes como para estudiantes, sumado a esto desarrollar aún más las capacidades que se proponen en el marco del modelo educativo de la UNAH (algunas coinciden), el cual privilegia el DHS, además seguir desarrollando las competencias y capacidades de los estilos de liderazgo hacia el DHS, que según (Arias, 2014) argumenta son el mayor impulsor de resultados e impactos en la gestión del conocimiento con excelencia en la UNAH y probablemente en organizaciones e instituciones.

Finalmente y no por ser menos importante, los insumos anteriores contribuirían entonces a un marco o esquema de estrategias, que articularía la política pública integral de 'aprendizaje a lo largo de toda la vida' con inclusión integral óptima, considerando el REAP como mecanismos de justicia social redistributiva para personas, experiencias, aprendizajes, conocimientos, etcétera, para instituciones y organizaciones públicas, privadas y mixtas (público/privada). Asumiendo que la educación superior es un bien público, y privilegiando una perspectiva inmaterial humanista de capacidades en desarrollo humano sostenible (en el acceso de personas). No obstante que las instituciones privadas pueden buscar sus propósitos *material mercantilistas* enfocados en segmentos de población diferenciados en base a capacidad socioeconómica, pero como fin último será una tendencia a lo *inmaterial humanista* del desarrollo de Honduras (en los procesos de enseñanza aprendizaje). Para lo cual se deben considerar todos los múltiples mecanismos y/o elementos discursivos .

6.10. Respuesta concluyente a la pregunta general de investigación:

¿Cómo integrar el aprendizaje previo, principalmente el aprendizaje informal y no formal, en el modelo educativo de la UNAH, para conducir a inclusión integral óptima con justicia social redistributiva?

Los análisis realizados en esta tesis, de contenidos y del discurso, sobre el reconocimiento de los 'aprendizajes previos' en el entramado contextual de evolución discursiva desde lo *humanista* a lo *economicista*, desde la educación al aprendizaje a lo largo de toda la vida, se indentificaron varios problemas en múltiples niveles (mega, macro, meso, micro) especialmente sobre la mezcla de discursos, mixtos y/o dobles, y su transversalidad en los diferentes mecanismos que los integran (leyes, políticas, iniciativas, programas, proyectos, fondos, agendas, debates, etcétera), sumado a esto los diversos enfoques, modelos y perspectivas, las cuales conducen a diferentes efectos y/o impactos, probablemente óptimos, parciales, en términos de inclusión, exclusión y/o desigualdades. La conclusión general, basado en las 30 preguntas específicas (de insumo, proceso, resultado/producto y síntesis concluyente) planteadas en esta investigación doctoral, es que se requiere desarrollar estrategias en doble vía (de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba) con ajustes en la legislación, y marco normativo en general, del sub-sistema de educación superior, privilegiando lo inmaterial humanista y, tomando en cuenta una diversidad de conceptos y/o constructos claves que deben ser impregnados y mediados, con el enfoque más apropiado (al momento actual) para la sociedad en su conjunto, el de 'capacidades en desarrollo humano sostenible'. Sin embargo como ya mencionado en las limitantes del estudio, se requiere de mayores estudios y análisis de contenidos y del discurso, entre otros (inter y transdisciplinarios) para dicha mediación.

Durante los procesos de recolección de información empírica (entrevistas principalmente) algunos funcionarios de los niveles más altos en la toma de decisiones, mencionaron e hicieron hincapié en lo oneroso y altos costos que podría implicar este tipo de procesos al realizarlos con calidad, en términos de tiempo y dinero. Sin embargo, por un lado el costo social que implica la exclusión y desigualdad en la sociedad probablemente es mucho más alto, y por otro lado lo que persigue o se asume en un proceso de REAP es el ahorro de recursos para la sociedad y para el individuo, por lo tanto una argumentación y/o excusa de ahorrar recursos o reducir costos en no priorizar un proceso como estos no tendría justificación. Lo que sí podría ser contraproducente es implementar un proceso sin considerar una estrategia con todos los mecanismos y/o elementos de política necesario con principios de calidad, pertinencia y equidad en todo el sub-sistema de educación superior. En las secciones

anteriores y en los diferentes capítulos se identifica en mayor detalle sobre varios de aspectos de mejora mencionados en los párrafos anteriores, pero a continuación se remarcarían algunos.

En cuanto al *desarrollo curricular* se requeriría de toma de decisiones (relaciones de poder) en los diferentes niveles de concreción para definir, diseñar y establecer el marco jurídico y normativo que permita implementar los diseños curriculares pertinentes al REAP; diseños que favorezcan la interdisciplinariedad a nivel de transdisciplinariedad y la integración de lo académico y empírico (tácito, implícito, local, autóctono, etcétera). Importante de hacer notar, que la disciplinariedad no favorece la integración de las ciencias y campos de estudio, tampoco la multidisciplinariedad (primer nivel del proceso de interacción), y en el momento actual en el campo del REAP como ya mencionado en otras secciones, se encuentra además de un debate, en un proceso de maduración, una vez superados los debates del *cómo* en un proceso gradual, lo transdisciplinario como etapa superior de interacción sería más fluida la interacción entre campos de estudio, disciplinas, etcétera. Favoreciendo ya que por un lado, compartirían *el que y para que* (un DHS hacia Inclusión integral óptima con justicia social redistributiva), y por otro lado, *el cómo* facilitar la integración de las dimensiones no-formales y formales. Como ya mencionado en más detalles en otras secciones, el campo de estudio y/o paradigma del enfoque de ‘capacidades en desarrollo humano’ probablemente cuenta con mayor nivel de maduración y podría contribuir a complementar, tanto en lo interdisciplinario, como en los diferentes mecanismos, en el nivel de teoría fundamentada con conceptos y/o constructos claves para el REAP. Y además el listado de capacidades propuesto por Walter (2006: 128-9) y ampliado por (Boni y Walker, 2016: 183-4), abierto a agregarse más con el ‘principio básico en el desarrollo humano’, además contextualizándose, provisional y que sea producto del diálogo público en curso.

Sobre los riesgos y peligros transversales, en cada uno de los mecanismos y/o elementos que conducen a impactos solo parciales y no óptimos, se debe tener el cuidado al definir las nuevas legislaciones y políticas, que el juego del doble discurso no sea orientado a privilegiar la exclusión (de personas, experiencias, conocimientos, aprendizajes, etc), ni a responder agendas de otros contextos supranacionales y que eso conlleve a pronunciar y/o agudizar aún más las desigualdades del contexto hondureño y/o latinoamericano. Por lo tanto deben tomarse y privilegiarse la categoría integral de enfoques, modelos y perspectivas hacia lo *inmaterial humanista*, que se orienta y persigue la inclusión óptima con justicia social redistributiva. Sobre la capacidad instalada para implementar un REAP de calidad con todos los actores claves

(públicos y privados) del sub-sistema de educación superior hondureño en general, como descrito en detalles sobre los diversos peligros y riesgos que se presentan en los diferentes contextos y mecanismos y elementos de políticas educativas relacionadas a REAP y en general, como ya mencionado también en las estrategias, se requiere de balancear la participación de los actores claves en función y privilegiando el DHS de la sociedad hondureña en su conjunto, con principios de justicia social redistributiva.

Al validarse en los diferentes Sub-corpus que forman parte del corpus general, se valida la hipótesis inicial y surge la tesis de la tesis de la presente investigación:

EL nuevo quehacer planteado en la cuarta reforma y transformación de la UNAH, la gestión del conocimiento, los componentes de la ley fundamental del sistema de educación superior hondureño vigente, así como los liderazgos como mayor impulsor de resultados e impactos, deben considerar la educación y aprendizaje a la largo y ancho de la vida, mediante mecanismos de reconocimiento de las experiencias y aprendizajes previos (formal, no formal e informal), incorporando e incluyendo estratégicamente a todos los involucrados y agentes claves, con mediaciones científicas multidimensional transdisciplinaria y la mediación tecnológica como imprescindible en dichas tareas, con categorías integradoras (enfoques, modelos y perspectivas) que privilegien mecanismos y/o elementos discursivos orientados hacia lo inmaterial humanista, para lograr reducir la desigualdad histórica en la educación superior (del contexto hondureño) y además una inclusión integral optima con justicia social redistributiva.

7. Bibliografía

7.1. Libros y revistas

- Al'Abri, K. (2011) The Impact of Globalization on Education Policy of Developing Countries: Oman as an Example. In: Literacy Information and Computer Education Journal, Vol. 2, Issue 4, pp. 491-501
- Alonso, L. (1998). Técnicas cualitativas en Sociología. Madrid: Fundamentos.
- Andersson, P. and Harris, J. (2006a) `Re-theorising the Recognition of Prior Learning`, in: P. Anderson and J. Harris (Eds.) *Re-theorising the Recognition of Prior Learning*. Leicester, England: National Institute of Adult Continuing Education (NIACE).
- Andersson, P. (2006b) `Different faces and functions of RPL: an assessment perspective`, in: P. Anderson and J. Harris (Eds.) *Re-theorising the Recognition of Prior Learning*. Leicester, England: National Institute of Adult Continuing Education (NIACE).
- Anderson, P. and Fejes, A. (2011) `Sweden: The developing field of Validation research`, in: J. Harris, M. Breier and C. Wihak (Eds.) *Researching the Recognition of Prior Learning: International Perspectives*. Leicester, England: National Institute of Adult Continuing Education (NIACE).
- Andersson, P.; Fejes, A.; and Sandberg, F. (2013): Introducing research on recognition of prior learning. In: *International Journal of Lifelong Education* 32 (4), pp. 405–411. DOI: 10.1080/02601370.2013.778069.
- Andersson, P. (2014) `Endword: Research into practice?`. in: J. Harris, C. Wihak and J. Van Kleef (Eds.) *Handbook of the Recognition of Prior Learning Research into practice*, Leicester (NIACE).
- André, G. (2010) *The Immaterial: Knowledge, Value and Capital*, trans. Chris Turner. London and New York: Seagull Books, ISBN 1906497613)
- Angermuller, J. (2014): *Poststructuralist Discourse Analysis. Subjectivity in Enunciative Pragmatics*. Houndmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan, ISBN 978-1-137-44246-8 [French version: *Analyse du discours poststructuraliste. Les voix du sujet dans le langage chez Lacan, Althusser, Foucault, Derrida et Sollers*. Limoges: Lambert Lucas, 2013, ISBN 978-2-35935-076-0].
- Aponte-Hernández, E. (2008) *Desigualdad, inclusión y equidad en la Educación Superior en América Latina y el Caribe: Tendencias y escenarios alternativos en el horizonte 2021*. (Eds) Ana Lúcia Gazzola y Axel Didriksson. *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*.

- Arias, C. (2009) 'Las redes educativas regionales: un marco integral de gestión del conocimiento, para la reforma universitaria que contribuye a la transformación nacional', *Revista Ciencia y Tecnología*, Publicación Bianual de la Dirección de Investigación Científica de la UNAH, Honduras, Pag. (5): 3-24. ISSN:1995-9613.
- Arias, C. (2014). *Liderazgo Universitario hacia una gestión del desarrollo humano sostenible con excelencia; el caso de la UNAH* (Disertación Doctoral). Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Doctorado en Ciencias Sociales con orientación en Gestión del Desarrollo. Recuperado de https://issuu.com/doctoradocccsgd/docs/liderazgo_universitario_hacia_una_g
- Arias, C. (2014). *VPL for more inclusive higher education in Honduras: Content analysis based on literature review on the Validation of Prior Learning (VPL)*. Linkages of VPL. In: *Ruud Duvekot, Dae Joong Kang & Jane Murray (Eds), Neaderland, Series VPL Biennale nr. 2*. Vught, the Netherlands: Inholland University AS & European Centre for Valuation of Prior Learning (ISBN 978-90-812549-2-2), Pp. 131–146.
- Arokiasamy, A. (2010) The Impact of Globalization on Higher Education in Malaysia. Available online at: <http://www.nyu.edu/classes/keefer/waoe/aroka.pdf> (25.10.2014)
- Ball, S. (2013) *The Education Debate* (second edition). Bristol: Policy Press.
- Bélisle, R. (2011) 'An overview of RAC/RPLC research since 2002', in: J. Harris, M. Breier, M. and C. Wihak (Eds.) *Researching the Recognition of Prior Learning: International Perspectives*. Leicester, England: National Institute of Adult Continuing Education (NIACE).
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty, M., Siufi, G., & Wagenaar, R. (2008) *Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final —Proyecto Tuning— América Latina. 2004-2007*. Bilbao: University of Deusto and University of Groningen, 2008. 20 Abril 2013
- Berglund, K and Anders W. Johansson (2007) Constructions of entrepreneurship: A discourse analysis of academic publications *Journal of Enterprising Communities: People and Places in the Global Economy* 1(1): 77-102
- Boni, A., and Walker, M. (Eds.), 2013. *Human Development and Capabilities. Reimagining the University of the Twenty-First Century*. Routledge, London.
- Boni, A., and Walker, M. (2016) *Universities, Development and Social Change: Theoretical and Empirical Insights*. London and New York: Routledge.
- Breier, M. (2006) A disciplinary-specific approach to the recognition of prior informal experience in adult pedagogy: 'rpl' as opposed to 'RPL', in P. Anderson and J.

- Harris (Eds.) *Re-theorising the Recognition of Prior Learning*. Leicester, England: National Institute of Adult Continuing Education (NIACE).
- Breier, M. (2011) South Africa: Research reflecting critically on Recognition of Prior Learning (RPL) research and Practice. In J. Harris, M. Breier and C. Wihak (Eds.) *Researching the Recognition of Prior Learning: International Perspectives*. Leicester, England: National Institute of Adult Continuing Education (NIACE).
- Burchardt, H. (2015) Neextractivismo y desarrollo: fortalezas y límites. In: Endara, Gustavo (Hg.): *Post-Crecimiento y Buen Vivir. Propuestas globales para la construcción de sociedades equitativas y sustentables*. Quito: FES-Ildis, 163-204.
- Calderón, R., & Arias C. (2008). Redes Educativas Regionales de la UNAH para la Gestión del Conocimiento con Calidad, Pertinencia y Equidad. *Serie de Publicaciones de la Reforma Universitaria*, No. 2. Tegucigalpa: Edit. Universitaria, UNAH.
- Calderón, R. (2011) El crecimiento y desarrollo de la educación superior en Honduras, una perspectiva desde la UNAH. en *Innovación Educativa* [en línea]: [Fecha de consulta: 1 de noviembre de 2014] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179422350010>> ISSN 1665-2673
- Cameron, R. (2006) RPL and disengaged learner: the need for new starting points. In P. Anderson and J. Harris (Eds.) *Re-theorising the Recognition of Prior Learning*. Leicester, England: National Institute of Adult Continuing Education (NIACE).
- Cameron, R. (2011) An overview of 20 years of research into the Recognition of Prior Learning (RPL). In J. Harris, M. Breier & C. Wihak (Eds.) *Researching the Recognition of Prior Learning: International Perspectives*. Leicester, England: National Institute of Adult Continuing Education (NIACE).
- Cameron, R., Trudy, D., Scott, R., Ezaz, A., & and Aswini, Sukumaran. (2013). Lessons from the field: Applying the Good Reporting of A Mixed Methods Study (GRAMMS) framework. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 11(2), pp 53-66.
- Cardeiro, R. (2011a) *Accreditation of prior learning as a lever for lifelong learning: Lesson learnt form the new opportunities initiative*. Portugal: Centro de Estudos dos Povos E Culturas de Expressao Portuguesa-CEPCEP.
- Cardeiro, R. (2011b) New Opportunities and New Government: A paradigm change in policy, in R. Cardeiro (Ed.) *Accreditation of prior learning as a lever for lifelong learning: Lesson learnt form the new opportunities initiative*. Portugal: Centro de Estudos dos Povos E Culturas de Expressao Portuguesa-CEPCEP.

- Chavez, W. (2008). Desarrollo Equitativo y Sustentable en Centroamérica: Propuesta de una Estrategia Regional Integral. (Disertacion Doctoral). Instituto Tecnológico de Oaxaca.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2009) `Research Methods in Education`, Sixth edition, Routledge Taylor & Francis Group, London and New York.
- Comité Técnico de Apoyo al Desarrollo Curricular (2009) El Modelo Educativo de la UNAH. *Serie de Publicaciones de la Reforma Universitaria No. 3*, Edit. Universitaria, UNAH.
- Council of the European Union. (2004). Common European principles for the identification and validation of non-formal and informal learning. European Commission.
http://www.educacion.gob.es/educa/incual/pdf/rec/validation2004_en.pdf
<http://ec.europa.eu/education/>
- Curbelo, A. (2013). *The Perspectives of University Administrators Towards International Leadership, Study Abroad Programs, and Cooperative Agreements in Central American Public and Private Universities* (Doctoral dissertation). Iowa State University, Graduate Theses and Dissertations. Paper 13219.
- Dale, R. (2005) Globalization, Knowledge Economy and Comparative Education. In *Comparative Education*, Vol. 41, No. 2, pp. 117-149 Published by: Taylor & Francis, Ltd. Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/30044528>. Accessed: 14.11.2014
- Dale, R. and Robertson, S.L. (2012) *Toward a Critical Grammar of Education Policy Movements*, published by the Centre for Globalisation, Education and Societies, University of Bristol, Bristol BS8 1JA, UK at:
- Duvekot, R.C. & Konrad, J. (2007) Towards a transnational concept of valuing lifelong learning: some practical reflections on developing theory. Paper for The times they are a-changin': researching transitions in lifelong learning. CRLL 4th Biennial International Conference 2007, June 22-24. University of Stirling, Scotland
- Duvekot, R. (2014) Training the assessors and guides for validation of prior learning: A proposal for the training of assessors and guides in assessments of non-formal and informal learning outcomes. Linkages of VPL. In: *Ruud Duvekot, Dae Joong Kang & Jane Murray (Eds), Neaderland, Series VPL Biennale nr. 2*. Vught, the Netherlands: Inholland University AS & European Centre for Valuation of Prior Learning (ISBN 978-90-812549-2-2), Pp. 45–59.
- EUA (2010) Trends 2010: A decade of change in European Higher Education.
- EUA (2015) Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities.

- European Commission. (2009). Strategic framework for European cooperation in education and training. Notices from European Union Institutions and Bodies: *Official Journal of the European Union*, Council Conclusions 2009. Brussels: European Commission.
- Fejes, A. & Nicoll, K. (2013): Editorial: Approaches to research in the education and learning of adults. In *RELA* 4 (1), pp. 7–16. DOI: 10.3384/rela.2000-7426.relae6.
- Fischer, F. (2003) *Reframing Public Policy: Discursive Politics and Deliberative Practices*. Oxford University Press.
- Frank, D. and Meyer, M. (2007) University expansion and the knowledge society, *Theory and Society*, Volume 36, Issue 4, pp 287-311, Springer Science + Business Media B.V.
- Gardner, W. L., Lowe, K. B., Moss, T. W., Mahoney, K. T., & Cogliser, C. C. (2010). Scholarly leadership of the study of leadership: A review of *The Leadership Quarterly's* second decade, 2000–2009. *The Leadership Quarterly*, 21(6), 922–958. doi:10.1016/j.leaqua.2010.10.003
- Glaser, B. & Strauss, A., (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Chicago, Aldine Publishing Company.
- Glynn, M. A., & Raffaelli, R. (2010). Uncovering Mechanisms of Theory Development in an Academic Field: Lessons from Leadership Research. *The Academy of Management Annals*, 4(1), 359–401. doi:10.1080/19416520.2010.495530
- Gold, S. (2011) *Sustainable Supply Chain Management: Theoretische Reflexion und Anwendungsfeld Bioenergie*. Kassel: Kassel University Press.
- Gopen, G, and Swan, J. (1990) *The Science of Scientific Writing*, Source: *American Scientist*, Vol. 78, No. 6, pp. 550-558
- Goetz, A. (2010) *The immaterial. Knowledge, Value and Capital*, London, New York & Calcuta, Seagull Books.
- Guo, S. and Andersson, P. (2006) The Politics of Difference: Non/recognition of the foreign credentials and prior work experience of immigrant professionals in Canada and Sweden, in P. Anderson and J. Harris (Eds.) *Re-theorising the Recognition of Prior Learning*. Leicester, England: National Institute of Adult Continuing Education (NIACE).
- Harris, J. (2000) *RPL: Power Pedagogy and Possibility*. Conceptual and Implementation Guides. South Africa: HSRC.

- Harris, J. (2006) Questions of knowledge and curriculum in the recognition of prior learning. In P. Anderson and J. Harris (Eds.) *Re-theorising the Recognition of Prior Learning*. Leicester, England: National Institute of Adult Continuing Education (NIACE).
- Harris, J. (2011) European Union: Research and system building in the Validation of Non-formal and Informal Learning (VNFIL). In J. Harris, M. Breier and C. Wihak (Eds.) *Researching the Recognition of Prior Learning: International Perspectives*. Leicester, England: National Institute of Adult Continuing Education (NIACE).
- Harris, J., Breier, M. and Wihak, C. (Eds.) (2011) *Researching the Recognition of Prior Learning: International Perspectives*. Leicester: NIACE.
- Hernández, B. (2011). *La Descentralización Educativa en Honduras. Una realidad o una utopía* (Disertación Doctoral). Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Doctorado en Ciencias Sociales con orientación en Gestión del Desarrollo.
- Holsti, O.R. (1968). Content Analysis. In G.Lindzey & E.Aronson (Eds.), *The Handbook of Social Psychology* (2nd ed.) (Pp.596-692), Vol.II, New Delhi: Amerind Publishing Co.
- Hoveid, M.H, & Hoveid, H. (2009) Educational Practice and Development of Human. Capabilities Mediations of the Student–Teacher Relation at the Interpersonal and Institutional Level. 28:461–472 DOI 10.1007/s11217-009-9124-8
- Jakobi, A.P. (2006): *The Worldwide Norm Lifelong Learning. A Study of Global Policy Development* (Doctoral Dissertation) Bielefeld University.
- Jakobi, A. P. (2009). *International Organizations and Lifelong Learning: From Global Agendas to Policy Diffusion. Transformations of the State*. Great Britain: Palgrave Macmillan.
- Krueger, R. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Kuckartz, U. (2014) *Qualitative Text Analysis. A Guide to Methods, Practice & Using Software*. Sage Publications Ltd.
- La Banca, A. (2008). *Metodología para el fomento de micro y pequeñas industrias en el ámbito local: Los Grupos de Eficiencia Colectiva como una propuesta integradora de saberes para el desarrollo* (Disertación Doctorado). Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Doctorado en Ciencias Sociales con orientación en Gestión del Desarrollo.

- Lima, L. & Guimaraes, P. (2011): *European Strategies in Lifelong Learning. A Critical Introduction*. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Lopez-Calvaa,L., Lustigb, N. & Ortiz-Juarez, E. (2015) A Long-Term Perspective on Inequality and Human Development in Latin America. In: *Journal of Human Development and Capabilities: A Multi-Disciplinary Journal for People-Centered Development* Volume 16, Issue 3, p 319-323 Special Issue: Inequality and Human Development in Latin America: A Long-Run Perspective
- Lowe, K., & Gardner, W. L. (2000). Ten years of the Leadership Quarterly: Contribution and Challenges for the future. *The Leadership Quarterly*, 11(4)(ISSN: 1048-9843), 459–514.
- McGrath, S. (2010). Education and development: Thirty years of continuity and change. *International Journal of Educational Development*, 30(6), 537–543. doi:10.1016/j.ijedudev.2010.04.004
- Malta, J. (2006). *Consecuencias de la Economía de la Pobreza_ Estrategia de Desarrollo Micro empresarial con Responsabilidad Social en el Valle de Amateca* (Disertación Doctoral). Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Doctorado en Ciencias Sociales con orientación en Gestión del Desarrollo.
- Martin, N. (2016) *La Gestión del conocimiento para el Desarrollo Humano Sostenible: Hacia dónde va la educación superior en Honduras* (Disertación Doctoral). Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Doctorado en Ciencias Sociales con orientación en Gestión del Desarrollo.
- Marsh, D. and Furlong, P. (2002). *A skin, not a sweater: Ontology and Epistemology in Political Science*. Theory and Methods in Political Science, (Second). *Theory and Methods in Political Science*,: Palgrave Macmillan.
- Mayring, Philipp (2000): Qualitative Content Analysis. In *Forum: Qualitative Social Research* 1 (2, Art. 20).
- Mayring, Philipp (2001): Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse. In *Forum: Qualitative Social Research* 2 (1, Art. 6).
- Mayring, Philipp (2007): On Generalization in Qualitatively Oriented Research. In *Forum: Qualitative Social Research* 8 (3, Art. 26).
- Mendonça, M. and Carneiro, M. (2011) The New Opportunities Initiative: Understanding public policy from a diachronic perspective, in R. Carneiro (Ed.) *Accreditation of Prior Learning as a Lever for Lifelong Learning: Lesson learnt from the new opportunities initiative*, Portugal: Centro de Estudos dos Povos E Culturas de Expressao Portuguesa-CEPCEP.

- Michelson, H. (2006) Beyond Galileo's Telescope: Situated knowledge and the recognition of prior *learning*. In P. Anderson and J. Harris (Eds.) *Re-theorising the Recognition of Prior Learning*. Leicester, England: National Institute of Adult Continuing Education (NIACE).
- Morazan, P. and Negre, M. (Marzo, 2008). Análisis del Impacto del CAFTA en Honduras y Recomendaciones para las Negociaciones de un Acuerdo de Asociación con la Unión Europea. Tegucigalpa, Honduras.
- Núñez, R. (2011). *El Rol de las Universidades en el Desarrollo Rural Sostenible en Honduras* (Disertación Doctoral). Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Doctorado en Ciencias Sociales con orientación en Gestión del Desarrollo.
- O'neil, S. (2009). *Percepciones de la Pobreza y el Bienestar Subjetivo en el Sur de Honduras: Aportes desde abajo para una sociedad más justa* (Disertación Doctoral). Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Doctorado en Ciencias Sociales con orientación en Gestión del Desarrollo.
- Ogbor, J. (2000) Mythicizing and reification in entrepreneurial discourse: ideology-critique of entrepreneurial studies. *Journal of Management Studies* 37(5): 605-635.
- Peters, H. (2006) Using Critical Discourse Analysis to Illuminate Power and Knowledge in RPL. In P. Anderson and J. Harris (Eds.) *Re-theorising the Recognition of Prior Learning*. Leicester, England: National Institute of Adult Continuing Education (NIACE).
- Peters, S. (2012a) El desafío de la desigualdad. Artículo de Periódico Brecha, 17-VIII 2012.
- Peters, S. (2012b): ¿Es posible avanzar hacia la igualdad en la educación? El dilema de las políticas educativas de la izquierda en América Latina. In: Nueva Sociedad. N° 239. S. 102-121.
- Peters, S. (2014): Educación, desigualdades y empleo: los límites de la expansión educativa. In: Burchardt, Hans-Jürgen / Groisman, Fernando (Hg.): *Desprotegidos y desiguales. ¿Hacia una nueva fisonomía social?* Buenos Aires: Prometeo, 185-207.
- Peters, S. (2015): Poscrecimiento y Buen Vivir: ¿Discursos políticos alternativos o alternativas políticas? In: Endara, Gustavo (Hg.): *Post-Crecimiento y Buen Vivir. Propuestas globales para la construcción de sociedades equitativas y sustentables*. Quito: FES-Ildis, 123-161.

- Piketty, T. (2014). *Capital in the Twenty-First Century*. Cambridge, MA: The Belknap Press.
- Pokorny, H. (2006) *Recognising Prior Learning: What do we know?* In P. Anderson and J. Harris (Eds.) *Re-theorising the Recognition of Prior Learning*. Leicester, England: National Institute of Adult Continuing Education (NIACE).
- Pokorny, H. (2011) *England: Accreditation of Prior Experiential Learning (APEL) research in higher education*, in J. Harris, M. Breier and C. Wihak (Eds.) *Researching the Recognition of Prior Learning: International Perspectives*. Leicester: NIACE.
- Popkewitz, T & Rizvi, F. (2009) *Globalization and the study of education: An introduction*. In: Popkewitz, Thomas S./ Rizvi, Fazal (Eds.): *Globalization and the study of education*. New York: National Society for the Study of Education, pp. 7-28.
- Posas, M. (2014) *Hitos históricos de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH)*. Primera Edición. Edit. Universitaria, UNAH.
- Powell, W. & Snellman, K. (2004) *The Knowledge Economy*. In *Annual Review of Sociology*, Vol. 30, pp. 199-220. Published by: Annual Reviews Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/29737691>. Accessed: 14.11.2014
- Powell, J.J.W. (2009): *Special Education and the Risk of Becoming Less Educated in Germany and the United States*. Center for European Studies Program for the Study of Germany and Europe. Working Paper No. 05.1
- Presencia Universitaria (10 de Junio del 2014) *¿Cuáles son los retos de la Educación Superior en Honduras*. Periódico oficial de la reforma de la UNAH. Disponible en línea en. Fecha de visita (12.04.2016)
- Qiang, Z. (2003) *Internationalization of Higher Education: towards a conceptual framework*. Policy Futures in Education, Volume 1, Number 2: 248-70
- Rama, C. (2009) *La Universidad latinoamericana en la encrucijada de sus tendencias*. Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH). Tegucigalpa.
- Resigl, M. (2008) *Analyzing political rhetoric*. In R. Wodak & M. Krzyzanowski (eds.), *Qualitative discourse analysis in the social sciences*, 96-120. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Resigl, M. & Wodak, R. (2009) *The discourse-historical approach*. In R. Wodak & M. Meyer (eds.), *Methods of Critical Discourse Analysis*, 2nd ed., 87-121. London: Sage.

- Reisigl, M. (2013) Critical Discourse Analysis. In: R. Bailey, R. Cameron and C. Lucas, The Oxford Handbook of Sociolinguistics, Ch. 4. Oxford: OUP, pp. 67-90.
- Rivera, R. (2015) La Desigualdad: Datos, opiniones, teoría y el caso de Honduras. 1ra. Ed. (Tegucigalpa): Editorial Guaymuras. ISBN: 978-99926-54-53-8
- Robeyns, I. (2003) Is Nancy Fraser's critique of theories of distributive justice justified?, *Constellations*, 10(4), 538–553. Mediante un análisis y contestando la crítica de Nancy Fraser a Amarthia Sen como injustificada.
- Robeyns, I. (2005) 'The Capability Approach: a theoretical survey', *Journal of Human Development*, 6, (1), 93-114.
- Robeyns, I. (2006) "The Capability Approach in Practice." *The Journal of Political Philosophy* 14 (3): 351–376. Sen, A. K. 1999. *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Robeyns, I. (2008) "Sen's Capability Approach and Feminist Concerns." In: *The Capability Approach: Concepts, Measures, Applications*, edited by S. Alkire, F. Comim, & M. Qizilbash, 82–104. Cambridge: Cambridge University Press.
- Robeyns, I. (2009) "Capabilities and theories of justice", in: Martinetti, Enrica Chiappero, and *Debating global society: reach and limits of the capability approach*, Milan: Fondazione Giangiacomo Feltrinelli, pp. 61–89, ISBN 9788838002649 Spanish translation Nebel, Mathias; et al. Title - to be announced. Mexico: Universidad Iberoamericana de Mexico.
- Rogers, A. (2014) *The Base of the Iceberg: Informal Learning and its Impact on Formal and Non-Formal Learning*. Opladen. Barbara Budrich Verlag, eBook.
- Ron-Balsera, M. (2011) Human capital, rights or capabilities? Consequences of three different approaches in education policies for developing countries. Draft paper for the Children capabilities, Cambridge, 11-12 April 2011. Unpublished paper.
- Ruksana, O. (2006) RPL: An emerging and contested practice in South Africa. In P. Anderson and J. Harris (Eds.) *Re-theorising the Recognition of Prior Learning*. Leicester, England: National Institute of Adult Continuing Education (NIACE).
- Ruth Wodak in *Conversation with Gavin Kendall* (2007) What Is Critical Discourse Analysis? *Forum: Qualitative Social Research Socialforschung*, Volume 8, No. 2, Art. 29 May 2007
- Sandberg, F. and Andersson, P. (2011) RPL for Accreditation in Higher Education: As a process of mutual understanding or merely lifeworld colonisation? *Assessment and Evaluation in Higher Education*. **36** (7): 767-780.

- Schwartz, S. & Dvora, Y. (2012) *Interpretive research design: concepts and processes*, New York and London, Routledge,, 184 pp., ISBN: 978-0-415-87807-4 (hbk)
- Serrano, A. (2007) *Educación Superior para el Desarrollo Humano Sostenible: (Una propuesta de investigación institucional en la UNAH)*. Modulo I, Antología VI Promoción Doctorado en Ciencias Sociales, Aula del Doctorado en Ciencias Sociales.
- Seuring, S. (2011) Supply Chain Management for Sustainable Products: Insights from research applying mixed-methodologies. *Business Strategy and the Environment*. **20** (7): 471-484. DOI: 10.1002/bse.702.
- Seuring S, & Gold S (2011) Conducting content-analysis based literature reviews in supply chain management. NOFOMA Conference, Harstad, Norway, June 9-10 2011.
- Seuring, S., and Gold, S. (2012) Conducting Content-analysis Based Literature Reviews in Supply chain management. *Supply Chain Management: An International Journal*. **17**(5): 544-555.
- Shalem, Y. and Steinberg, C. (2006) Portfolio-based Assessment of Prior Learning: A cat and mouse chase after invisible criteria. In P. Anderson and J. Harris (Eds.) *Re-theorising the Recognition of Prior Learning*. Leicester, England: National Institute of Adult Continuing Education (NIACE).
- Singh, M., & Duvekot, R. (Eds.). (2013) *Linking recognition practices and national qualifications frameworks*. Hamburg: UIL.
- Stenlund, T. (2011) *As Valid As It Can Be? Assessment of prior learning in higher education*. Department of Applied Educational Science, Sweden, Umeå University. Unpublished Doctoral Thesis.
- Stromquist, N. (2002) *Education in a globalised world. The connectivity of economic power, technology, and knowledge*. New York: Rowman & Littlefield, Lahham.
- Strain, M. (1998) Towards an Economy of Lifelong Learning: Reconceptualising Relations between Learning and Life. *British Journal of Educational Studies*, Vol. 46, No. 3, pp. 264-277. Published by: Taylor & Francis, Ltd. on behalf of the Society for Educational Studies
- Teichler, U. (2009) Internationalisation of higher education: European experiences. In: Education Research Institute, Seoul National University: Asia Pacific education review. H.1, Jg. 10, pp. 93-106.

- Torres, A. (19 de Marzo del 2015) En tres años más de 11 mil estudiantes pertenecientes a etnias ingresaron a la UNAH - Presencia Universitaria. Recuperado en <https://presencia.unah.edu.hn/vinculacion/articulo/en-tres-anos-mas-de-11-mil-estudiantes-pertenecientes-a-etnias-ingresaron-a-la-unah>. Fecha de visita (12.04.2016)
- Travers, N. (2011) United States of America: Prior Learning Assessment (PLA) research in colleges and universities. In J. Harris, M. Breier and C. Wihak (Eds.) *Researching the Recognition of Prior Learning: International Perspectives*. Leicester, England: National Institute of Adult Continuing Education (NIACE).
- Unterhalter, E. (2004) Gender Equality, Education in South Africa: Measurements, scores and strategies. Paper presented to the conference on Gender and Education, Cape Town, May 2004.
- Unterhalter, E. (2007) "Gender Equality, Education and the Capability Approach." In Sen's Capability Approach and Social Justice in Education, edited by M. Walker and E. Unterhalter, 87–107. London: Palgrave.
- Unterhalter, E. (2013). What is wrong with Global inequality in higher education? In A. Boni & M. Walker (Eds.), *Human development and capabilities. Re-imagining the university of the twenty-first century*. London/New York: Routledge.
- Van Kleef, J. (2011) A Typology of Prior Learning Assessment and Recognition (PLAR) research in context. In J. Harris, M. Breier and C. Wihak (Eds.) *Researching the Recognition of Prior Learning: International Perspectives*. Leicester, England: National Institute of Adult Continuing Education (NIACE).
- Verduyn, K. and C. Essers (2013) Questioning dominant entrepreneurship assumptions. The case of female ethnic minority entrepreneurs, *Entrepreneurship and Regional Development* 25 (7-8): 612-630, DOI:10.1080/08985626.2013.814718
- Vilaseca, J. & Torrent, J. (2005) Principios de economía del conocimiento. Madrid: Pirámide.
- Vicerrectoría Académica. (2011) Reporte institucional de las Prácticas de Equidad y Cohesión Social en la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, raipe3- Programa Marco Interuniversitario para una Política de Equidad y Cohesión Social en la Educación Superior.
- Walker, M. (2003) "Framing Social Justice in Education: What Does the Capabilities Approach Offer?" *British Journal of Educational Studies* 51: 168–187.
- Walker, M. (2006) *Higher Education Pedagogies*, Maidenhead, UK: Open University Press and The Society for Research into Higher Education.

- Walker, M. (2006) Towards a capability-based theory of social justice for education policy-making, *Journal of Education Policy*, 21:2, 163-185, DOI:10.1080/02680930500500245
- Watson, T. (1994) *In Search of Management*, London:Routledge.
- Werking, P. and Wihak, C. (2011) Research Reveals 'Islands of Good Practice. In J. Harris, M. Breier and C. Wihak (Eds.) *Researching the Recognition of Prior Learning: International Perspectives*. Leicester, England: National Institute of Adult Continuing Education (NIACE).
- Wheelahan, L (2006) Vocations, 'Graduateness' and the Recognition of Prior Learning. In P. Anderson and J. Harris (Eds.) *Re-theorising the Recognition of Prior Learning*. Leicester, England: National Institute of Adult Continuing Education (NIACE).
- Whittaker, R. (2011) Scotland: Recognition of Prior Learning (RPL) research within a National Credit and Qualifications Framework. In J. Harris, M. Breier and C. Wihak (Eds.) *Researching the Recognition of Prior Learning: International Perspectives*. Leicester, England: National Institute of Adult Continuing Education (NIACE).
- Wihak, C. and Wong, A. (2011) Research into Prior Learning Assessment and Recognition (PLAR) in University Adult Education Programmes in Canada. In J. Harris, M. Breier and C. Wihak (Eds.) *Researching the Recognition of Prior Learning: International Perspectives*. Leicester, England: National Institute of Adult Continuing Education (NIACE).
- Wong, A. (2011) Prior Learning Assessment and Recognition (PLAR) and the Teaching-Research Nexus in Universities. In J. Harris, M. Breier and C. Wihak (Eds.) *Researching the Recognition of Prior Learning: International Perspectives*. Leicester, England: National Institute of Adult Continuing Education (NIACE).
- Wong, A. (2014) 'Recognition of Prior Learning and social justice in higher education', in J. Harris, C. Wihak and J. Van Kleef (Eds.) *Handbook of the Recognition of Prior Learning Research into practice*. England: National Institute of Adult Continuing Education (NIACE).
- Zerón, J. (2006). *La micro y pequeña empresa gestionada desde el desarrollo humano sostenible* (Disertación Doctoral). Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Doctorado en Ciencias Sociales con orientación en Gestión del Desarrollo.

7.2. Documentos oficiales y de trabajo

- Alfa Puentes (2013) Encuestas a dirigentes, profesores, y estudiantes de instituciones de educación superior de América Latina. Transformaciones y reformas en la

educación superior de América Latina. Encuesta a dirigentes, profesores y estudiantes de instituciones de educación superior de América Latina -TRESAL

Comisión de Transición de la Reforma Universitaria-UNAH (2005). Plan General para la Reforma Integral de la UNAH. Tegucigalpa.

Comisión de Transición de la Reforma Universitaria-UNAH (s/a) Agenda Básica para la Reforma y el Desarrollo de los Centros Regionales. Tegucigalpa: Edit. Universitaria, Serie de Documentos Base No. 4.

Comisión de Transición de la Reforma Universitaria-UNAH (2006) Plan Universitario para la Reforma. Plan Táctico Plurianual. Tegucigalpa.

Comisión de Transición de la Reforma Universitaria-UNAH (2007). Estado Actual de la Reforma Universitaria. Fascículo 1. Serie El Camino de la Reforma Universitaria. Tegucigalpa: Editorial Universitaria.

Comisión de Transición de la Reforma Universitaria-UNAH (2007) Reglamento de Admisión de los Estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Tegucigalpa.

Comisión de Transición de la Reforma Universitaria-UNAH (2008) La Transición a la UNAH del Siglo XXI. Tegucigalpa.

Comisionado Universitario, UNAH (2011) Reglamento Electoral Estudiantil. Primera edición. Tegucigalpa: Edit. Universitaria. Colección Construyendo la Ciudadanía Universitaria No. 4

CONEANFO (2005) Investigación Nacional Sobre el Estado de la EANF. Tegucigalpa.

CONEANFO (2012) Resultados del Mapeo Institucional a Diciembre de 2011. Tegucigalpa.

CONEANFO (2013) Política Nacional de Educación Alternativa No Formal (PNEANF 2013-2020). Aprobada por la Comisión Nacional (Nov. 2012). Institucionalizada Bajo Decreto Ejecutivo Número PCM-031-2013 (25 de Julio de 2013). Tegucigalpa.

Conferencia Ministerial de los Países de la Unión Europea, de América Latina y el Caribe sobre la Enseñanza Superior (3 de noviembre de 2000). París.

Consejo de Educación Superior de Honduras (1994) Ley de Educación Superior, Reglamento General de la Ley, Normas Académicas del Nivel de Educación Superior. Tegucigalpa.

Dirección de Admisión UNAH (2008) Memoria de la Dirección de Admisión UNAH. Proceso de Admisión 2006-2008. Ciudad Universitaria.

- EPT/PRELAC (2007, Marzo) Educación de Calidad para todos: un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. UNESCO.
- European Commission (2000) *Commission staff working paper: A Memorandum on lifelong learning*. Brussels: SEC(2000)1832. Retrieved from <http://www.bolognaberlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf>
- GIZ (2010) Pueblos Indígenas de Honduras, Documento de Trabajo. Edit. Unidad Coordinadora Pueblos Indígenas en América Latina y el Caribe (KIVLAK/GIZ). Disponible online: <https://www.giz.de/fachexpertise/downloads/giz2010-es-laenderpapier-honduras.pdf> (06.05.2015) fecha de visita.
- Germany (2008) *Report from Germany: CONFINTEA VI – Bericht Deutschland. The Development and State of the Art of Adult Learning and Education (ALE)*.
- Honduras (2008) Reporte de Honduras: COFINTEA VI. El desarrollo y el estado sobre el aprendizaje de la Educación de Adultos (AEA).
- INCHER-Kassel (2011) International Centre for Higher Education Research Kassel, 'Overview for relevant HE-Journals and availability in databases', basado las siguientes fuentes: European Reference Index for the Humanities (ERIH) 2011 y, la base de datos (AH) revisada el 27.02.2012.
- Informe de avances-VRA (2015) Acuerdo CU-O-092-010-2009 Proyecto, Inclusion a la Educación Superior
- Ley para el Desarrollo de la Educación Alternativa No Formal (1999, Febrero) La Gaceta, Diario Oficial de la República de Honduras.
- Ley Orgánica de la UNAH (2005, febrero) Periódico Oficial La Gaceta. No. 30,623. Año CXXVIII. Decreto No. 209-2004.
- Ley Fundamental de Educación (2012, febrero) Gaceta. No. 32,754. Edit. Instituto de Investigación Jurídica. Revista de derecho, Vol. 33, Nº 1.
- Ley Organica de las Zonas de Empleo y Desarrollo Economico (2013) Periodico Oficial La Gaceta. No. 33,222. Decreto No. 120-2013.
- Ministerio de Educación (2007, Septiembre) Plan estratégico del Sector Educación, 2005 – 2015. Republica de Honduras, Sistema de Educación. Enfoque Sectorial de Largo Plazo.
- Periódico La Tribuna (23 Abril, 2016) El neoliberalismo llegó a la Universidad. Entrevista Doctor Guillermo Ayes, excatedratico de la UNAH. Disponible en línea.

<http://www.latribuna.hn/2016/04/23/doctor-guillermo-ayes-excatedratico-la-unah/> 30.04.2016

Plan Técnico de la carrera en Control de Calidad del Café (2014) Universidad Nacional Autónoma de Honduras.

Presencia Universitaria (25 de marzo del 2014) Honduras reporta una cobertura de educación universitaria menor al 30%. Disponible en línea. <https://presencia.unah.edu.hn/academia/articulo/honduras-reporta-una-cobertura-de-educacion-universitaria-menor-al-30> 30.03.2014 – fecha de visita.

Presencia Universitaria (10 de Junio del 2014) ¿Cuáles son los retos de la Educación Superior en Honduras?. disponible en línea. <https://presencia.unah.edu.hn/academia/articulo/cuales-son-los-retos-de-laeducacion-superior-en-honduras> 12.04.2016- fecha de visita.

Presencia Universitaria (25 de Noviembre del 2014) De la contrarreforma universitaria en la UNAH. Disponible en línea. <https://presencia.unah.edu.hn/opinion/articulo/de-la-contrarreforma-universitaria-en-la-unah> 14.11.2014- fecha de visita.

Revista electrónica '*Perspectivas del Desarrollo*' (2015) 1er Vol. 2011, 2do Vol. 2013, 3er Vol. Disponible en: <https://doctoradogd.unah.edu.hn/publicaciones/revista-perspectivas-del-desarrollo/> <http://www.lamjol.info/index.php/RPDD>

Presencia Universitaria (5 de Mayo 2015) UNAH tiene cobertura educativa en municipios mas pobres de Honduras. Disponible en línea. <https://presencia.unah.edu.hn/academia/articulo/unah-tiene-cobertura-educativa-en-municipios-mas-pobres-de-honduras> 10.05.2015- fecha de visita.

UNESCO (1998) Declaración Mundial Sobre la Educación superior en el Siglo XXI: Visión y Acción y Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior. Disponible en línea. 10.05.2015

UNESCO (1998) Conferencia Mundial Sobre la Educación Superior-1998- La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. Disponible en línea. -fecha de visita.

UNESCO (2005) *Hacia las sociedades del conocimiento*. Informe mundial de la UNESCO. ISBN 92-3-304000-3. Recuperado 05.05.2014. Disponible en línea. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>

UNESCO (2008) Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y El Caribe Conferencia Regional de Educación Superior 2008. Disponible en línea.

http://www.unesco.org/ve/index.php?option=com_content&view=article&id=365&Itemid=423&lang=es 14.04.2014- Fecha de visita.

UNESCO (2009, julio) Conferencia Mundial Sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Comunicado, ED.2009/CONF.402/2. Paris.

UNESCO (2010) *Living and learning for a viable future: the power of adult learning, Cofintea VI 2009*, final report sixth international conference on adult education. UNESCO Institute for Lifelong Learning. Retrieved: <http://www.unesco.org/en/confinteavi>

7.3. Enlaces

Alfa Puentes: Construyendo Capacidades en las Asociaciones de Universidades para Promover la Integración Regional Latinoamericana
<http://alfapuentes.org/es/portal/>

Alta Trall: Aprendizaje a lo largo de la vida – Transatlántico- Transatlantic Lifelong Learning: Rebalancing Relations.
<http://www.alfa-trall.eu/>

Antonimos
<http://www.antonimos.net/>

Banco Central de Honduras
<http://www.bch.hn>

European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP)
<http://www.cedefop.europa.eu>

EU Reports on LLL:
<http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy>

European University Association
<http://www.eua.be/activities-services/publications/eua-reports-studies-and-occasional-papers.aspx>

Internet Encyclopedia of Philosophy
<http://www.iep.utm.edu/sen-cap/>

Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina
<http://www.iesalc.unesco.org>

National Institute of Adult Continuing Education (NIACE)

<http://www.niace.org.uk>

Periodico de la reforma de la UNAH- Presencia Universitaria

<https://presencia.unah.edu.hn>

Red Gira- Red Interuniversitaria de Cooperacion

http://redgira.unanleon.edu.ni/universidades_dela_red.html

Red PILA- Red de Propiedad Intelectual de Intituciones de Educación Superior

<http://www.pila-network.org/>

Sinonimos

<http://www.sinonimos.com/>

Tuning Journal for Higher Education

<http://www.tuningjournal.org/>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO)

<http://www.unesco.org>

UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL)

<http://www.uil.unesco.org>

UNESCO Reports of CONFINTEA VI

<http://www.unesco.org/new/en/unesco/resources/publications>

Anexos

Anexo 1. Acrónimos en español

AEA	Aprendizaje y Educacion de Adultos
ALFA	América Latina Formación Académica
ALTV	Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
CEDEFOP	Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional
CENET	Centro Nacional de Educacion para el Trabajo
CES	Consejo de Educacion Superior
COFINTEA	Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos
CONEANFO	Comisión Nacional para el Desarrollo de la Educación Alternativa No Formal
CRAED	Centros de Recursos de Aprendizaje de Educación a Distancia
CSUCA	Consejo Superior Universitario Centro Americano
CTADC	Comité Técnico de Apoyo al Desarrollo Curricular
DHS	Desarrollo Humano Sostenible
DES	Direccion de Educacion Superior
EAA	Educación y Aprendizaje de Adultos
EANF	Educacion Alternativa No Formal
ECDH	Enfoque de Capacidades en Desarrollo Humano
EEES	Espacio Europeo de Educación Superior
EFA	Plan de Educación para Todos y Todas
EPT/PRELAC	Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe
FONAC	Foro Nacional de Convergencia
IES	Instituciones de Educacion Superior
IHCAFE	Intituto Hondureño del Café
INFP	Instituto Nacional de Formación Profesional
MNC	Marcos Nacionales de Cualificaciones
OREI	Observatorio Regional de Educación Inclusiva para Latinoamérica y el Caribe
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo
ODM	Objetivos de Desarrollo del Milenio
PAA	Prueba de Aptitud Academica
PNEANF	Politica Nacional de Educacion Alternativa No Formal
PROHECO	Programa Hondureño de Educación Comunitaria
PRONEEAAH	programa Nacional de Educación para las Etnias Autóctonas y Afro-descendientes de Honduras
REAP	Reconocimiento de Experiencias y Aprendizajes Previos
SHACES	Sistema Hondureño de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior
TRESAL	Transformaciones y reformas en la educación superior de América Latina.

UNAH	Universidad Nacional Autónoma de Honduras
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
VOAE	Vicerrectoría de Orientación y Asuntos Estudiantiles
VRA	Vicerrectoría Académica
ZEDE	Zonas de Empleo y Desarrollo Económico

Anexo 2. Acrónimos en inglés

APL	Assesig Prior Learning
APEL	Accreditation of Prior Experiential Learning
EUA	European Universities Association
GSPG	Global Social Policies and Governance
INCHER	International Centre for Higher Education Research Kassel
ICDD	International Center for Development and Decent Work
PLA	Prior Learning and Assessment
PLAR	Prior Learning Assessment and Recognition
RNFIL	Recognition of Non-formal and Informal Learning
RPL	Recognition of Prior Learning
RPLO	Recognition of Prior Learning Outcomes
RVA	Recognition Validation and Accreditation
RVCC	Recognition, Validating and Certifying Competencies
VNIL	Validation of Non-formal and Informal Learning
VPL	Validation of prior learning

Anexo 3. Vinculante al capítulo 1

Figura 1. Total de documentos de las tres fuentes de datos

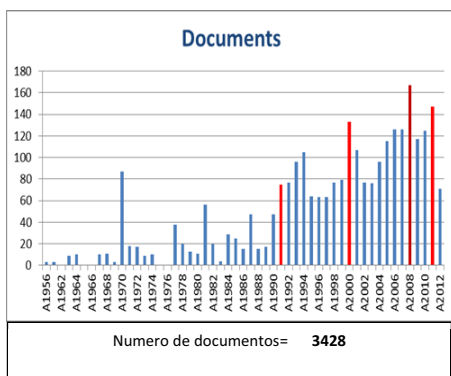
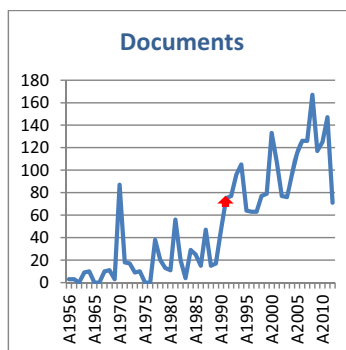
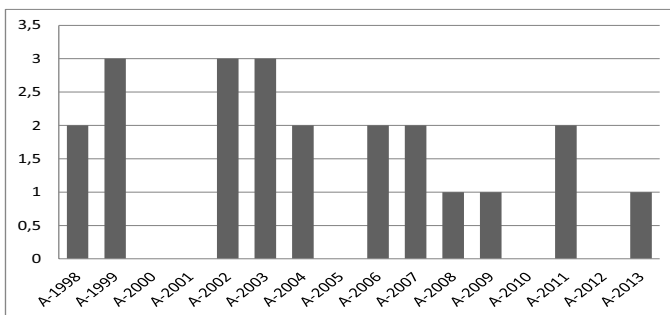


Figura 2. Documentos de las tres fuentes de datos



Fuente: elaboración propia

Gráfico. 1. Distribución del universo de tesis del programa doctoral en DHS de la UNAH



Fuente: Elaboración propia

Tabla. 3. Documentos vinculados a cada sub-campo del REAP

Sub-campos	No. Documentos
Sub-campo 1: Revisión general en REAP	121
Sub-campo 2: Investigación empírica en REAP	29
Sub-campo 3: Metodologías en REAP	85
Sub-campo 4: Políticas en REAP	35
Sub-campo 5: Marcos de cualificación y sistemas de acreditación en REAP	63
Sub-campo 6: Casos específicos en REAP	82
Sub-campo 6.1: Educ. Tec. Vocacional en REAP	9
Sub-campo 6.2: Educ. Superior en REAP	75
Total	499

Figura 3. Distribución gráfica de sub-campos del REAP

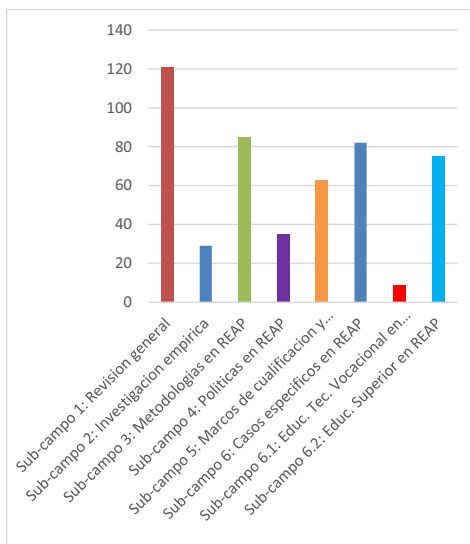


Tabla. 4. Categorías Analíticas y su definición: categorías para análisis de contenido estructural y de fundamentación teórica de documentos.

Categorías	Definición
1. Tipo de documento*	Describe el tipo de documento usado para hacer la revisión de literatura
1.1 Título del documento	Describe el título principal del documento analizado en versión original
1.2 Tema principal	Estados de los objetivos del tema general / de la revisión de la literatura
1.3 Propósito del documento*	Explica el propósito o propósitos del documento o estudio
1.4 Fundamentación teórica	Describe la teoría o teorías principales utilizadas en el documento.
1.5 Disciplina de la investigación	Disciplina que se aborda la investigación
1.6 Paradigma teórico	Enfoque paradigmático para el abordaje de la investigación
1.6.1 Pluralista	Ontológicamente es lo que refleja la visión del investigador sobre la naturaleza del mundo, en el caso del pluralista hace uso de varios enfoques y/o posiciones, es decir con apertura a todas las visiones sobre la naturaleza del mundo. En cuanto a la posición Epistemológica ocurre lo mismo, es decir integra todos los Que y Como podemos conocer sobre el mundo (Marsh & Furlong, 2002).
1.6.2 Positivista	Ontológicamente fundacionalista: el mundo existe independiente de nuestros conocimientos. Epistemológicamente se pueden establecer relaciones causales entre fenómenos sociales a través de simple observación directa, desarrolla modelos explicativos y predictores. La observación directa es independiente de la teoría. Enfatiza la importancia de la explicación y/o predicción del fenómeno en estudio (ibid).
1.6.3 Realismo	Ontológicamente fundacionalista; el mundo o los fenómenos sociales existen independientemente de nuestro conocimiento. Afirma que los fenómenos y estructuras sociales tienen poder causal, por lo tanto podemos hacer declaraciones causales. Existen algunas relaciones causales que no se pueden observar directamente. La teoría juega el rol crucial de distinguir las relaciones observables y no observables (ibid).

1.6.4 Interpretativo (hermenéutico)	Anti idealismo, no es fundacionalista, todo es mediado por el conocimiento, enfatiza la construcción social del fenómeno. Argumentan que las ciencias sociales es acerca del desarrollo narrativo, no teórico. Enfatizan la importancia del entendimiento y de la imposibilidad del conocimiento absoluto, defienden los límites de la objetividad (ibid).
1.6.5 Crítico	Se deriva de varias generaciones de la escuela de Frankfurt, y el paradigma crítico nos brinda un pensamiento realista y un punto de vista subjetivo en cualquier tema que nosotros queramos abordar. Crítica al positivismo, porque limita la inteligencia a funciones que resultan necesarias para la organización de un material ya tallado de acuerdo con el molde de la cultura comercial (ibid).
1.7 Sector de la investigación	Sector al cual se suscribe la investigación
1.8 Afiliación institucional	Afiliación institucional del autor o autores
1.9 País al momento de publicar	País del autor o autores al momento de la publicación
Fuente: Adaptado de Lowe & Gardner (2000); Gardner & Lowe (2010); Seuring, &Gold (2011); Arias (2014). Nota: Las categorías con el asterisco * también fueron aplicadas al campo del REAP.	

Tabla. 5. Categorías Analíticas y su definición: categorías para análisis de contenido estructural y de fundamentación teórica de documentos.

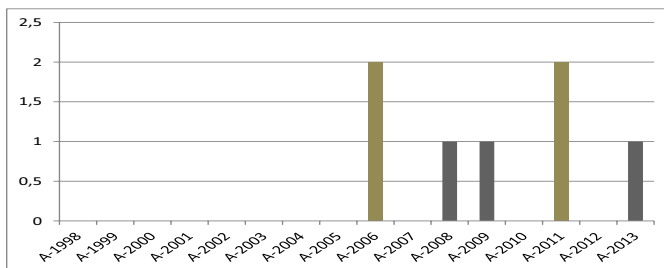
2. Método de recopilación de datos*	Herramientas / procedimiento indicado para la identificación, delimitación y recoger la muestra de la literatura relevante
2.1 Numero de documentos revisados*	Número de documentos contenidos en la muestra la literatura
2.2 Nombre de las revistas científicas citadas*	Nombre de los artículos incluidos en el cuerpo de la literatura
2.3 Periodo cubierto*	Período cubierto por la muestra la literatura
3. Método de análisis de datos*	Herramientas / procedimiento para el análisis de la muestra de literatura
3.1 Tipo de análisis de datos*	El análisis cualitativo y / o cuantitativo

3.2 Análisis descriptivo	Memoria descriptiva simple de la literatura (por ejemplo, las revistas, el número de publicaciones por año)
3.3 Categorías analíticas para analizar el contenido*	Estructura principal (derivada deductiva o inductivamente) Categorías / argumentos aplicados para el análisis y / o síntesis del cuerpo de la literatura
3.4 Nivel de análisis	Describe a que nivel se dio la investigación (teórico, metodológico y/o empírico)
4. Medidas de calidad*	Informó medidas de calidad en términos de replicabilidad, fiabilidad y validez.

Fuente: Adaptado de Lowe & Gardner (2000); Gardner & Lowe (2010); Seuring & Gold (2011); Arias (2014). Nota: Las categorías con el asterisco * también fueron aplicadas al campo del REAP.

Tabla. 6. Sub-campos ajustados
Sub-campo 1: Revisión general en REAP
Sub-campo 2: Políticas y Marcos de cualificaciones en REAP
Sub-campo 3: REAP en la Educación Superior
Sub-campo 4: Metodologías del REAP

Gráfico. 2. Distribución de la muestra de tesis seleccionadas para el análisis.



(6) documentos (tesis)

Fuente: *Elaboración propia*

Tabla. 7. Distribución de los documentos por sub-campos y propósitos principales

Autor	1. Tipo de documento	1.1 Propósito del documento
Sub-campo 1: Revisión general en REAP		
Harris, Judy (2000)	Book	Is a useful conceptual and implementation guide for academics, planners, policy-makers and practitioners who deal with the Recognition of Prior Learning (RPL).
Andersson, Per & Harris, Judy (2006)	Book	The aim is re-theorising the recognition of prior learning, challenges the orthodoxy of experiential learning and particular readings of knowledge, pedagogy, learning, identity and power.
Harris, Judy (2006)	Book-chapter	Is a perspective on knowledge and curricula in the theory and practice of recognition of prior learning
Cameron, Roslyn (2006)	Book-chapter	" Focus in Australia research, in which it is claimed that there is a gap between the promise and rhetoric of RPL practices and the reality of their contribution to greater educational and social inclusion "
Michelson, Helena (2006)	Book-chapter	"revisit the epistemological foundation within which RPL is typically practised, ...pay specific attention to the portfolio-assisted evaluation of university-equivalent knowledge"
Cardeiro, Roberto (2011)	Final report	Gives an account of the research efforts deployed at evaluation of the New Opportunities Initiative (NOI). Accreditation of prior learning as a lever for lifelong learning: Lesson learnt from in Portugal (empirical evidence).
Harris, Judy, Breier, Mignonne & Whak, Christine (2011)	Book	<i>"Provides a comprehensive account of current research in the UK, Canada, Sweden, Australia, South Africa, the USA and other EU and OECD countries. this collection is a stock-take of the current state of RPL research around the world"</i>
Anderson, Per & Fejes, Andrea (2011)	Book-chapter	<i>"focus on validation of RPL in Sweden and on research undertaken since 2000. Six main themes or areas have emerged: historical studies; recognition of vocational competence; immigration and gender, theories of assessment; governance; and comparative studies.</i>
Breier, Mignonne (2011)	Book-chapter	<i>"Includes research on the Recognition of Prior Learning (RPL) in South Africa, according to broad purposes: 1) to develop policy; 2) to conceptualize RPL and guide practice; 3) to monitor and quantify implementation".</i>
Sub-campo 2: Políticas y Marcos de cualificaciones en REAP		
Guo, Shibao & Andersson, Per (2006)	Book-chapter	<i>"...deploys Foucault's notions of power-knowledge and a critical 'politics of difference' to focus on the transfer of credentials and prior work experience of immigrant professionals in Canada and Sweden"</i>
Peters, Helen (2006)	Book-chapter	<i>"Explore why RPL practices have not succeeded in challenging academic 'hegemony' or in empowering candidates"</i>
Cardeiro, Roberto (2011)	Book-chapter	<i>"...A paradigmatic changes in the Portuguese public policy landscape." "...an innovative approach to motivate low-skilled adults to embark in a system of informal and non-formal skills recognition, accreditation and certification, with complements of formal learning"</i>
Harry, Judy (2011)	Book-chapter	<i>"...is an overview of the policy focus on the Validation of Non-formal and Informal Learning (VNFIL) research in the European Union"</i>
Mendonça, Maria & Carneiro, Maria (2011)	Book-chapter	<i>"...attempts to disclose, firstly, how a close look at adult education public policies reveals features of the past that remain embedded in the present characteristics of the New Opportunities initiative (NOI). And secondly, which distinctive elements can be found in the New Opportunities initiative that</i>
		<i>posit in a uniquely and original manner in the adult education landscape".</i>
Whittaker, Ruth (2011)	Book-chapter	<i>"Scotland: Recognition of Prior Learning (RPL) research within a national credit and qualifications framework in Scotland"</i>
Wheeler, Leesa (2006)	Book-chapter	<i>"explores the relationship between teaching and learning and policy..review the "notion" of vocation as a relational concept..explore the concept of 'graduateness' ...</i>

Fuente: Elaboración propia

Tabla. 8. Distribución de los documentos por sub-campos y propósitos principales

Autor	1. Tipo de documento	1.1 Propósito del documento
Sub-campo 3: REAP en la Educación Superior		
Pokorny, Helen (2006)	Book-chapter	"..explore how it is that these barriers to APEL have been successfully maintained given the promotion of lifelong learning and widening participation policy agenda and the endeavours of APEL advocates over the years..."
Sandberg, Fredrik; Andersson, Per (2011)	Journal Article	RPL for accreditation in higher education – As a process of mutual understanding or merely lifeworld colonisation?
Stenlund, T. (2011)	Doctoral Thesis	As valid as it can be? Assessment of prior learning in higher education: A review from a validity perspective.
Cameron, Roslyn (2011)	Book-Chapter	" ..explores aspects of Recognition of Prior Learning practice that relate directly to the inability of RPL to act as a mechanism for social inclusion for disadvantaged learners.."
Pokorny, Helen (2011)	Book-chapter	' Accreditation of Prior Experiential Learning (APEL) research in higher education in England'
Travers, Nan (2011)	Book-chapter	" ..the way which Prior Learning Assessment (PLA) policies and processes are established within educational institutions in the United states of America.."
Wihak, Christine & Wong, Angelina (2011)	Book-chapter	" ..explored the use of Prior Learning Assessment and Recognition (PLAR) in the context of Canadian university-based Adult Education programmes."
Wong, Angelina (2011)	Book-chapter	'Prior Learning Assessment and Recognition (PLAR) and the teaching-research nexus in universities'
Sub-campo 4: Metodologías del REAP		
Andersson, Per (2006)	Book-chapter	'Different faces and functions of RPL: an assessment perspective'
Breier, Mignonne (2006)	Book-chapter	A disciplinary-specific approach to the recognition of prior informal experience in adult pedagogy: 'rpl' as opposed to 'RPL'
Shalem, Yael & Steinberg, Carola (2006)	Book-chapter	'Portfolio-based assessment of prior learning: a cat and mouse chase after invisible criteria', in P. Anderson and J. Harris (eds) Re-theorising the Recognition of Prior Learning .Leicester, England: National Institute of Adult Continuing Education (NIA CE).....Pag 99 detalles
Osman ,Ruksana (2006)	Book-chapter	'RPL: an emerging and contested practice in South Africa'
Bélisle, Rachel (2011)	Book-chapter	" provides an overview of scholarly research in the Recognition of Prior Learning undertaken since 2002 in Quebec, Canada.."
Werking, Patrick & Wihak, Christine (2011)	Book-chapter	" a brief overview and discussion of the work of the OECD in relation to the Recognition of Non-formal and Informal Learning (RNFL).."
Van Kleef, Joy (2011)	Book-chapter	" ..explores research on PLAR outside Québec over the past 16 years (1995-2010 inclusive.."

Fuente: Elaboración propia

Tabla. 9. Descripción de premisas epistemológicas del campo del aprendizaje previo

Premisas epistemológicas	Académicos que han contribuido
Post-estructuralismo	(Andersson & Osman, 2008; Fejes, 2008, 2012)
Teoría social crítica	Jürgen Habermas (Houlbrook, 2012; Sandberg, 2010, 2012a, 2012b; Sandberg & Andersson, 2011), Axel Honneth (Hamer, 2012; Sandberg, 2012a, Sandberg & Kubiak, 2013), and Pierre Bourdieu (Cooper, 2011)
Sociología de la traducción	(Diedrich, 2012)
Aprendizaje trasformativo	(Stevens, Gerber, & Hendra, 2010)
Teoría socio-cultural	(Andersson & Hellberg, 2009)
Perspectiva constructivista	(Fejes & Andersson, 2009)
Fuente: Elaboración en base a (Anderson, et al., 2013, Traducción propia)	

Tabla. 10. Método de recogida de datos de los documentos revisados.

Documento revisado	2. Metodo de recogida de datos	2.1.	2.2.	2.3.
Sub-campo 1: Revisión general en REAP				
Harris, Judy (2000)	CRP, LRJ	NM	N	NM
Andersson, Per & Harris, Judy (2006)	CRP, IAC, LRJ	NM	N	NM
Harris, Judy (2006)	CRP, IAC, NFM, LRJ	NM	N	NM
Cameron, Roslyn (2006)	CRP, IAC, LRJ	NM	N	NM
Michelson, Helena (2006)	NFM, CRP, IAC, LRJ	NM	N	NM
Cardeiro, Roberto (2011)	CRP, IAC, CSA	NM	N	NM
Harris, Judy, Breier, Mignonne & Whak, Christine (2011)	CRP, IAC	NM	N	NM
Anderson, Per & Fejes, Andrea (2011)	NFM, CRP, IAC, LRJ	NM	N	2000-2010
Breier, Mignonne (2011)	NFM, CRP, IAC	NM	N	NM
Sub-campo 2: Políticas y Marcos de cualificaciones en REAP				
Guo, Shibus & Andersson, Per (2006)	NFM, LRJ, CRP	NM	N	NM
Peters, Helen (2006)	CRP, IAC, LRJ	NM	N	NM
Cardeiro, Roberto (2011)	CRP, IAC, LRJ	NM	N	NM
Harry, Judy (2011)	CRP, IAC, LRJ (Journals claves), KWS	49 publicaciones: 11 scientific articles	Y	2000-2010
Mendonça, Maria & Carneiro, Maria (2011)	NFM, VIM, IAC, LRJ	NM	N	NM
Whittaker, Ruth (2011)	CRP, LRJ	NM	N	NM
Wheelahlan, Leesa (2006)	CRP, IAC, LRJ	NM	N	NM
Sub-campo 3: REAP en la Educación Superior				
Pokomy, Helen (2006)	CRP, IAC, LRJ	NM	N	NM
Sandberg, Fredrik; Andersson, Per (2011)	CRP, LRJ	NM	N	NM
Stenlund, T. (2011)	KWS	NM	N	1990 to 2007.
Cameron, Roslyn (2011)	CRP, IAC	86 publicaciones: 14 artículos científicos (de 10 journals)	N	1990-2010
Pokomy, Helen (2011)	CRP, IAC, LRJ	NM	N	NM
Travers, Nan (2011)	CRP, IAC, LRJ	81 publicaciones: 12 artículos científicos	Y	1974-2010
Whak, Christine & Wong, Angelina (2011)	KWS, CRP, IAC, LRJ	NM	N	NM
Wong, Angelina (2011)	CRP, IAC, LRJ	NM	N	NM
Sub-campo 4: Metodologías del REAP				
Andersson, Per (2006)	CRP, IAC, LRJ	NM	N	NM
Breier, Mignonne (2006)	NFM, CRP, IAC, LRJ	NM	N	NM
Shalem, Yael & Steinberg, Carola (2006)	CSA, IAC, CRP, LRJ	NM	N	NM
Osman, Ruksana (2006)	IAC, LRJ	NM	N	NM
Bélisle, Rachel (2011)	KWS, LRJ, CRP	NM	Y	2002-2010
Van Kleef, Joy (2011)	NFM, CRP, IAC, LRJ	78 publicaciones: 8	Y	1995-2010
Werking, Patrick & Whak, Christine (2011)	KWS, NFM, CRP, LRJ	NM	N	NM
Legenda: Abreviaciones generales NM- no mencionado Y: si N: no				
2. Metodo de recogida de datos				
NFM: recoleccion de material no formal	IAC: solicitud de informacion de colegas academicos			
VIM: solo vaga informacion sobre material recolectado	CSA: muestra completa			
KWS: palabras claves para buscar en bases de datos y servicios de libreria				
LRJ: busqueda limitada a ciertas revistas (journals)	2.1 Numero de documentos revisados			
CRP: referencia cruzada para publicaciones relevantes	2.2 Nombres de revistas (Journals) citados			
	2.3 Periodo cubierto			

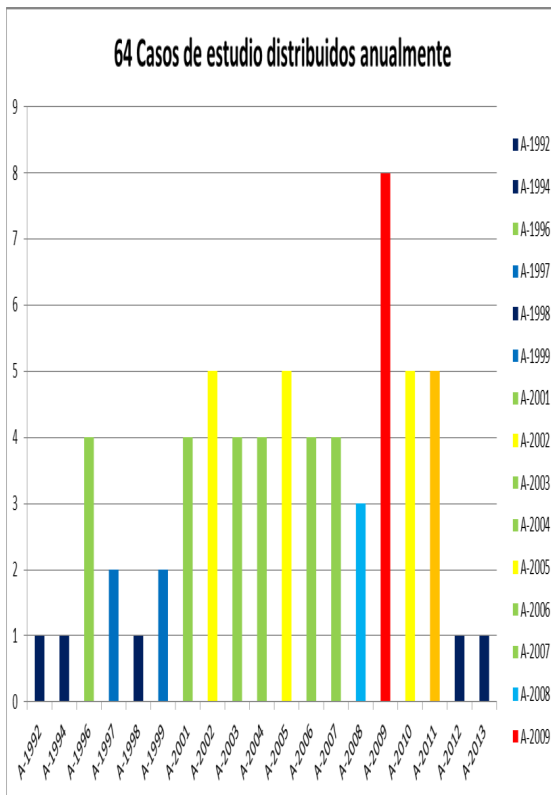
Fuente: Adaptación y reelaboración sobre categorías de Gold (2011)

Tabla. 11. Casos de estudio por año

Año	No.de Casos
A-1992	1
A-1994	1
A-1996	4
A-1997	2
A-1998	1
A-1999	2
A-2001	4
A-2002	5
A-2003	4
A-2004	4
A-2005	5
A-2006	4
A-2007	4
A-2008	3
A-2009	8
A-2010	5
A-2011	5
A-2012	1
A-2013	1
	64

Fuente: Elaboración propia

Gráfico. 3. Distribución de casos de estudio por año



Fuente: Elaboración propia en base a referencia cruzada de muestra de documentos analizados

Tabla. 12. Distribución casos de estudio sub-campo REAP en general y sub-campo

	Autores	Sub-campo 1: Revisión General REAP
1	Barkatoolah, A. (1996)	International Case Study Report commissioned by the Research and Development Programme in Recognition of Prior Learning (RPL).
2	Benton, R and Benton, N. (1997)	International Case Study Report commissioned by the Research and Development Programme in Recognition of Prior Learning (RPL).
3	Gay, J. and Wilson, J. (1997)	International Case Study Report commissioned by the Research and Development Programme in Recognition of Prior Learning (RPL).
4	Michelson, E. (1996)	International Case Study Report commissioned by the Research and Development Programme in Recognition of Prior Learning (RPL).
5	Stuart, M. (1996)	International Case Study Report commissioned by the Research and Development Programme in Recognition of Prior Learning (RPL).
6	Usher, R. and Johnson, R. (1996)	International Case Study Report commissioned by the Research and Development Programme in Recognition of Prior Learning (RPL).
7	Fredrik Sandberg (2012)	A Habermasian Analysis of a Process of Recognition of Prior Learning for Health Care Assistants
8	Fredrik Sandberg (2010)	Recognising Health Care Assistants' Prior Learning Through a Caring Ideology.
9	Frederick Sandberg & Chris Kubiak (2013)	Recognition of prior learning, self-realisation and identity within Axel Honneth's theory of recognition.
10	Colardyn, D. and Bjornavold, J. (2004)	'Validation of formal, non-formal and informal learning: Policy and practices in EU member states
11	Breier, M. (2005)	'A disciplinary-specific approach to the recognition of prior informal experience in adult pedagogy "rpl" as opposed to "RPL" .
12	Breier, M. (2006)	'"In my case" "...the recruitment and recognition of prior informal experience in adult pedagogy'.
13	Frick, B., Bitzer, E. and Leibowitz, B. (2007)	'Implications of variance in ARPL policy: A South African case study'.
14	Harris, J. 1999	Ways of seeing the recognition of prior learning (RPL): What contribution can such practices make social inclusion?
15	Montaung, J., Fraser, W. and Howies, S. (2008)	'Prior Learning Assessment and quality assurance practice: Possibilities and Challenges'.
16	Osman, R. and Castle, J. (2002)	'Recognition of Prior Learning: A soft option in higher education in South Africa?
		Sub-campo 2: Políticas y Marco de Cualificaciones en REAP
17	Cantwell, R. and Scevak, J. (2004)	'Engaging university learning: The experiences of students entering university via recognition of prior industrial experience'
18	Corradi, C., Evans, N. and Valk, A. (2006)	'Recognising Experiential Learning: Practices in European Universities.
19	Joosten-ten Brinke, D., Sluijsmans, D. and Jochems, W. (2009)	'Quality of Assessment of Prior Learning (APL) in university programmes: Perceptions of candidates, tutors and assessors.
20	Singh, M. (2009)	'Recognition, validation and accreditation of non-formal and informal learning and experience: Results of an international study'
21	Stevenson, J. (2001)	'Vocational knowledge and its specification'

Fuente: Elaboración propia

Tabla. 13. Distribución casos de estudio sub-campo REAP en la Educación Superior

		Sub-campo 3: El REAP en la Educación Superior
22	Fredrik Sandberg & Per Andersson (2011)	RPL for accreditation in higher education – As a process of mutual understanding or merely lifeworld colonisation?
23	Castle, J., and G. Attwood.(2001)	Recognition of prior learning (RPL) for access or credit? Problematic issues in a university adult education department in South Africa.
24	Chisholm, C., and M. Davis (2007)	Analysis and evaluation of factors relating to accrediting 100% of prior experiential learning in UK work-based awards.
25	Peters, H. 2005.	Contested discourses: Assessing the outcomes of learning from experience for the award of credit in higher education.
26	Valk, A. 2009.	Recognition of prior and experiential learning in European universities.
27	Stenlund, T. 2009	Assessment of prior learning in higher education: A review from a validity perspective.
	Stenlund, T. (2010)	Assessment of Prior Learning in Higher Education: a review from a validity perspective.
28	Stenlund, T. (in press)	Threats to the valid use of Assessment of Prior Learning in Higher Education: Claimants' experiences of the assessment process.
29	Stenlund, T. (2011)	Validity of admission decisions based on Assessment of Prior Learning in Higher Education.
30	Stenlund, T. (2011)	Agreement in Assessment of Prior Learning related to Higher Education: an examination of Interrater and Intrarater Reliability.
31	Andersson, P., & Fejes, A. (2005)	Recognition of prior learning as a technique for fabricating the adult learner: a genealogical analysis on Swedish adult education policy.
32	Andersson, P., Fejes, A., & Ahn, S. (2004)	Recognition of prior vocational learning in Sweden.
33	Austin, Z., Galli, M., & Diamantouros, A. (2003)	Development of prior learning assessment for pharmacists seeking licensure in Canada.
34	Butterworth, C. (1992).	More than one bite of APEL - contrasting models of accrediting prior learning.
35	Cantwell, R., Archer, J., & Bourke, S. (2001)	A comparison of the academic experiences and achievement of university students entering by traditional and non-traditional means.
36	Conrad, D. (2008)	Building knowledge through portfolio learning in prior learning assessment and recognition.
37	Donoghue, J., Pelletier, D., Adams, A., & Duffield, C. (2002)	Recognition of prior learner as university entry criteria is successful in postgraduate nursing students.
38	Gallacher, J., & Feutrie, M. (2003)	Recognising and accrediting informal and non-formal learning in higher education: an analysis of the issues emerging from a study of France and Scotland.
39	Gibbs, P., & Morris, A. (2001)	The accreditation of work experience: whose interest are served?
40	Lordly, D. (2007)	Dietetic prior learning assessment: Student and faculty experiences.
41	Osborne, M. (2003)	Policy and practice in widening participation: a six country comparative study of access as flexibility.

Fuente: Elaboración propia

Tabla. 14. Distribución casos de estudio sub-campo REAP en la Educación Superior y sub-campo Metodologías en REAP

42	Cameron, Roslyn (2009)	'A career and learning transition model for those experiencing labour market disadvantage'.
43	Cameron, Roslyn (2009)	A socially inclusive and holistic model for those targeted by welfare reform, Southern Cross University.
44	Childs, M., Ingham, V. and Wagner, R. (2002)	'Recognition of Prior learning on the web – a case of Australian universities'.
45	Wagner, R. and Childs, M. (2006)	'Exclusionary narratives as barriers to the recognition of qualifications, skills and experience: A case of skilled migrants in Australia.
46	Gallacher, J. and Feutrie, M. (2003)	'Recognition and accrediting informal and non-formal learning in higher education: An analysis of the issues emerging from a study of France and Scotland'.
47	Haldane, A. and Wallace, J. (2009)	'Using technology to facilitate the accreditation of prior and experiential learning programmes: A case study involving the University of Derby, UK'.
48	Peters, H. (2005)	'Contested discourses: Assessing the outcomes of learning from experience for the award of credit in higher education.
49	Brown, J. (2002)	'Know thyself: The impact of portfolio development on adult learning'.
50	Fonte, L. (2008)	'Implications to the institution of awarding credit for prior learning assessment'.
51	Freed, R. and Mollick, G. (2009)	'Using Prior Learning Assessment in adult baccalaureate degrees in Texas'.
52	Hoffmann, T. and Michel, K. (2010)	'Recognizing Prior Learning Assessment best practices for evaluators: An experiential learning approach'.
53	LeGrow, M. R., Sheckley, B.G. and Kehrhahn, M. (2002)	'Comparison of problem-solving performance between adults receiving credits via assessment of prior learning and adults completing classroom courses'.
54	Michelson, E. (2011)	'Autobiography and selfhood in the practice of adult learning'.
55	Stevens, K., Gerber, D. and Hendra R. (2010)	'Transformational learning through Prior Learning Assessment'.
56	Travers, N.L. and Evans, M. (2011)	'Evaluating prior learning assessment programs: A suggested framework'.
57	Conrad, D. (2010)	'Achieving flexible learning through recognition of prior learning practice: a case study lament of the Canadian academy'.
58	Sullivan, S. and Thompson, G. (2005)	'The development of a self-assessment instrument to evaluate selected competencies of Continuing Education practitioners'.
59	Wihak, C. (2007)	'Prior Learning Assessment and Recognition in Canadian universities: View from the web'. Canadian Journal of Higher Education.
60	Neumann, R. (1994)	'The teaching-research nexus: Applying a framework to university students' learning experiences'.
Sub-campo 4: Metodologías en REAP		
61	Breier, M (2004)	'A network analysis of formal and informal knowledge in adult pedagogy'.
62	Luckett, K. (1999)	'Ways of recognizing the prior learning of rural development workers'.
63	Van Kleef, Joy (2006)	Strengthening PLAR: Integrating theory and practice in post-secondary education.
64	Wolf, D. (1998)	'Portafolio assessment: sampling student work'.

Fuentes: Elaboración propia

Tabla. 15. Casos vinculado a las revistas científicas

	Revistas	No.de Casos
1	AEHE	8
2	EJE	5
3	AEQ	4
4	SAJHE	4
5	SEA	3
6	SCE	3
7	JCHE	3
8	AEPPP	2
9	IRRODL	2
10	BJSE	1
11	JFHE	1
12	IJLE	1
13	AJCD	1
14	JE	1
15	JVET	1
16	JEP	1
17	VLSVPE	1
18	QRDE	1
19	IETI	1
20	LO	1
122		64

Fuente: Elaboracion propia

Gráfico. 4. Casos vinculado a las revistas científicas

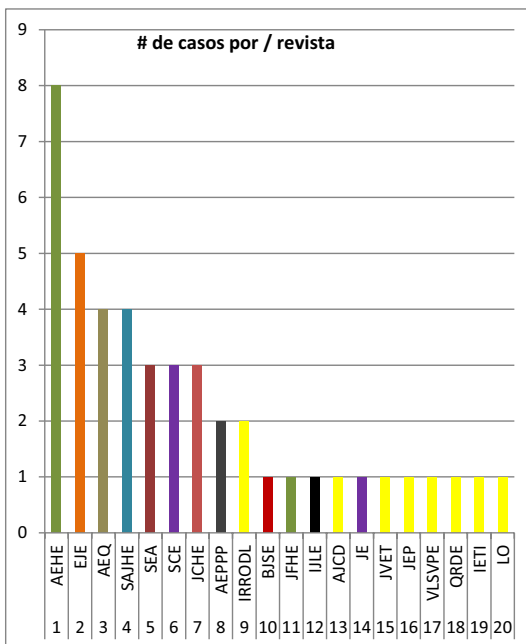
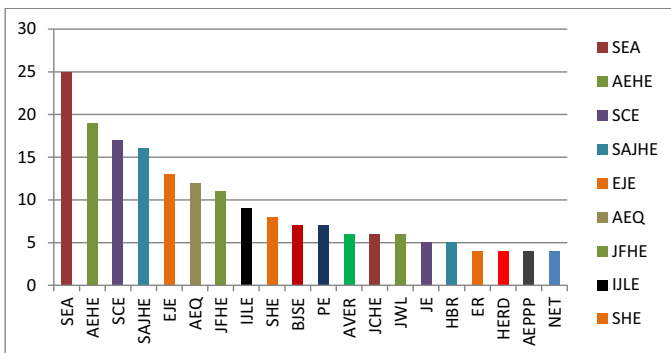


Tabla. 16. Revistas más citadas por los (31) documentos (muestra) seleccionados para el análisis

	Revistas citadas		No. citas	%	20 años Factor de impacto	2 años Factor de Impacto (JCR)	Ranking 2010
1	Studies in the Education of Adults	SEA	25	7,6	13,1		
2	Assessment and Evaluation in Higher Education	AEHE	19	5,8	17,2		
3	Studies in Continuing Education	SCE	17	5,2	19,2		
4	South African Journal of Higher Education	SAJHE	16	4,9	20,4		
5	European Journal of Education	EJE	13	4,0	25,1	0.194	154/177
6	Adult Education Quarterly	AEQ	12	3,7	27,2		
7	Journal of Further and Higher Education	JFHE	11	3,4	29,7		
8	International Journal of Lifelong Education	IJLE	9	2,8	36,3		
9	Studies in Higher Education	SHE	8	2,4	40,8	0.922	65/184
10	British Journal of the Sociology of Education	BJSE	7	2,1	46,7		
11	Perspective in Education	PE	7	2,1	46,7		
12	Australian Vocational Education Review	AVER	6	1,8	54,5		
13	The Journal of Continuing Higher Education	JCHE	6	1,8	54,5		
14	Journal of Workplace Learning	JWL	6	1,8	54,5		
15	Journal of Education	JE	5	1,5	65,4		
16	Harvard Business Review	HBR	5	1,5	65,4		
17	Educational Researcher	ER	4	1,2	81,5		
18	Higher Education Research and Development	HERD	4	1,2	81,5		
19	Assessment in Education: Principles, Policy and Practice	AEPPP	4	1,2	81,5		
20	Nurse Education Today	NET	4	1,2	81,5		
122	Total Revistas (Journals) / citas		327	100			

Gráfico. 5. Revistas más citadas por los (31) documentos (muestra) seleccionados para el análisis



Fuente: Elaboracion propia

Tabla. 17. Documentos por países

	Pais	# de Docs	%
1	South Africa	7	19%
2	Canada	7	19%
3	UK	6	17%
4	Suecia	5	14%
5	Australia	3	8%
6	Portugal	3	8%
7	USA	2	6%
8	Escocia	1	3%
9	Suiza	1	3%
10	Francia	1	3%

Fuente: Elaboración propia

Gráfico. 6. Documentos por países

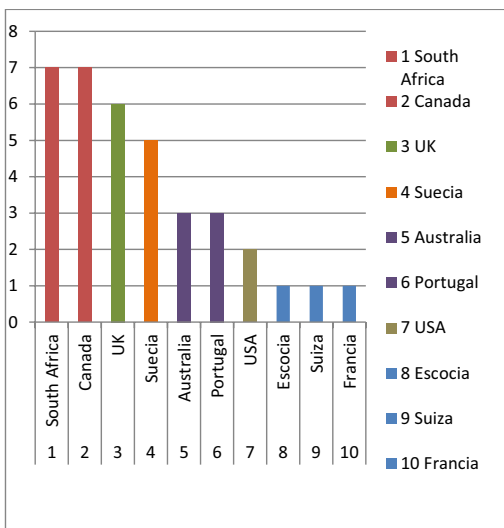


Tabla. 18. Método de análisis de datos y medidas de calidad de los documentos revisados

Documentos revisados	3.	3.1.	3.2.	3.3.	4.
Sub-campo 1: Revisión general en REAP					
Harris, Judy (2000)	IAC	QAL	DCS, DCA	Y	OTR
Andersson, Per & Harris, Judy (2006)	IAC	QAL	DCA	Y	OTR, VAL, REL
Harris, Judy (2006)	IAC	QAL	DCA	Y	OTR, VAL, REL
Cameron, Roslyn (2006)	IAC	QAL	NM	Y	NM
Michelson, Helena (2006)	IAC	QAL	NM	Y	NM
Cardeiro, Roberto (2011)	IAC	QAL, QAN	DCS	Y	NM
Harris, Judy, Breier, Mignonne & Whak, Christine (2011)	IAC	QAL	DTP, DCA, DCS, DRT	Y	OTR
Anderson, P er & Fejes, Andrea (2011)	IAC	QAL, QAN	DTP, DVD, DRT	Y	OTR, VAL, REL
Breier, Mignonne (2011)	IAC	QAL, QAN	DTP, DVD, DRT	Y	OTR
Sub-campo 2: Políticas y Marcos de cualificaciones en REAP					
Guo, Shiba o & Andersson, Per (2006)	IAC	NM	NM	Y	NM
Peters, Helen (2006)	IAC	QAL	NM	Y	NM
Cardeiro, Roberto (2011)	IAC	QAL	DCA, DTP	Y	NM
Harry, Judy (2011)	IAC	QAL	DVD, DTP	Y	NM
Mendonça, Maria & Carneiro, Maria (2011)	IAC	NM	NM	Y	NM
Whittaker, Ruth (2011)	IAC	QAL	NM	Y	NM
Wheelahan, Leesa (2006)	IAC	QAL	NM	Y	NM
Sub-campo 3: REAP en la Educación Superior					
Pokorny, Helen (2006)	IAC	NM	NM	N	OTR, VAL
Sandberg, Fredrik; Andersson, Per (2011)	IAC	QAL	NM	Y	OTR, VAL
Stenlund, T. (2011)	IAC	QAL, QAN	DCS	Y	OTR, VAL, REL, IRC
Cameron, Roslyn (2011)	IAC	QAL, QAN	DTP, DVD, DCS	Y	OTR
Pokorny, Helen (2011)	IAC	NM	NM	Y	OTR, VAL
Travers, Nan (2011)	IAC	NM	DTP, DVJ, DCS, DVD, DRT	Y	NM
Whak, Christine & Wong, Angelina (2011)	IAC	QAN	NM	Y	OTR
Wong, Angelina (2011)	IAC	NM	DCA, NM, DTP, DVD,	N	NM
Sub-campo 4: Metodologías del REAP					
Andersson, Per (2006)	IAC	QAL	NM	Y	OTR, VAL, REL
Breier, Mignonne (2006)	IAC	QAL	NM	Y	NM
Shalem, Yael & Steinberg, Carola (2006)	IAC	NM	NM	Y	NM
Osman, Ruksana (2006)	IAC	QAL,	NM	Y	OTR
Bélisle, Rachel (2011)	IAC	QAL, QAN	DTP, DVJ, DVD, DRT	N	OTR
Van Kleef, Joy (2011)	IAC	QAL, QAN	DTP, DRT, DVD, DTD	Y	OTR
Werking, Patrick & Whak, Christine (2011)	IAC	QAN, QAL	NM	Y	NM
Legenda: Abreviaciones generales			DVD : Distribución sobre varios documentos		
NM : no mencionado Y : si N : no			DRT : Distribución sobre tipos de investigación		
3. Método de análisis de datos			DVJ : Distribución sobre las revistas (journals) citadas		
IAC : inherente aplicación de elementos de análisis de contenidos sin describir el proceso explícitamente			DCS : Distribución sobre casos de estudio vinculados		
ACA : Aplicación del análisis de contenido sin denominar explícitamente el nombre del método			3.3 Categorías analíticas para analizar el contenido		
EAC : Aplicación explícita de análisis de contenidos			4. Medidas de calidad		
3.1 Tipo de análisis de datos			OTR : Objectivity and transparence		
QAL : Análisis cualitativo			VAL : Validity		
QAN : Análisis cuantitativo			REL : Reliability		
3.2 Análisis descriptivo			DAL : Acuerdo entre los evaluadores por la alineación discursiva de interpretaciones		
DCA : Distribución de países de los autores			IRC : mediciones de fiabilidad entre evaluadores		
DTP : Distribución sobre los periodos de tiempo					

Fuente: Adaptación sobre categorías de Gold, (2011)

Tabla. 19. Características generales de documentos (DHS) seleccionados (muestra de tesis)

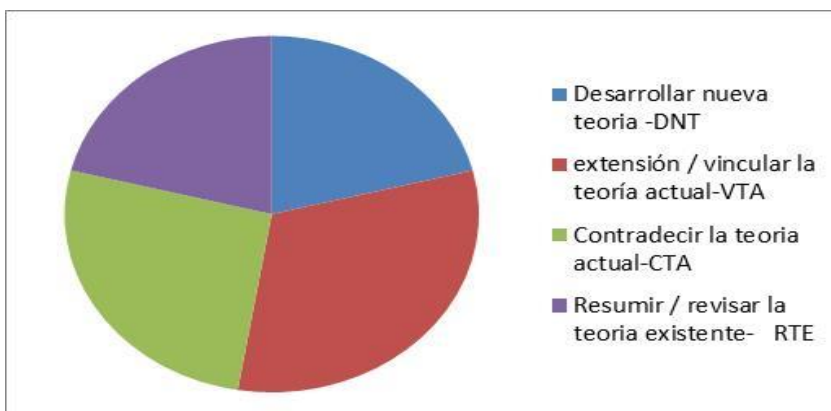
Tesis	Autor(es)	1. Tipo de documento	1.1 Título	1.2 Tema principal	1.3 Propósito del documento	1.4 Fundamentación teórica
Tesis 1	O'Neill, Sally (2009)	MIX,MET,TEO,EMP,PRO	Percepciones de la pobreza y el bienestar subjetivo en el sur de Honduras: Aportes desde abajo para una sociedad más justa	Si	DNT, VTA, CTA, RTE	Si
Tesis 2	Hernandez, Bessy (2011)	TEO,EMP,PRO	La Descentralización Educativa en Honduras Una Realidad o una Utopía	Si	VTA, RTE	Si
Tesis 3	La Banca, Analia (2008)	MET	Metodología para el fomento de micro y pequeñas industrias en el ámbito local: Los Grupos de Eficiencia Colectiva como una propuesta integradora de saberes para el desarrollo	Si	VTA, CTA	Si
Tesis 4	Zerón González, Juan José (2006)	MIX,TEO,EMP	La micro y pequeña empresa gestionada desde el desarrollo humano sostenible	Si	DNT, VTA, CTA, RTE	Si
Tesis 5	Núñez, Rafael (2011)	EMP, PRO	El rol de las Universidades en el desarrollo rural sostenible en Honduras	Si	DNT, CTA	Si
Tesis 6	Malta, Joseph (2006)	TEO, EMP, PRO	Consecuencias de la Economía de la Pobreza	Si	DNT, VTA, CTA, RTE	Si
Tesis 7	Curbelo, Aurelio (2013)	MET, EMP, PRO	The perspectives of university administrators towards international leadership, study abroad programs, and cooperative agreements in Central American public and private universities	Si	RTE	Si
Leyenda:						
	MET	Metodológico-	Si / No Menciona		DNT	Desarrollar nueva teoría
	TEO	Teórico-			VTA	Extensión / Vincular la teoría actual-
	EMP	Empírico-			CTA	Contradecir la teoría actual-
	PRO	Profesional-			RTE	Resumir / revisar la teoría existente-
Fuente: elaborado en base a categorías para análisis de contenido (Lowe, K. & Gardner, W., 2007); Gardene, W., et al. (2010); Glynn & Raffaeili (2001); Gold, S., (2011)						

Tabla. 20. Tipos de documento de la muestra de tesis

1 . Tipo de documento			
Metodologico- MET	Teorico- TEO	Empirico- EMP	Profesio- nal- PRO
3	4	6	5

Fuente: Elaboración propia

Gráfico. 7. Distribucion grafica de los proposito de los documentos de tesis



Fuente: Elaboracion propia

Tabla. 21. Descripción de paradigmas, disciplina, sector, y país de publicación

Distribucion de principales documentos revisados					
Documento revisado	1.5 Disciplina que se aborda la investigacion	1.6 Paradigma teorico	1.7 Sector que se desarrollo la investigacion	1.8 Afiliacion institucional	1.9 Pais al momento de publicar
O'neill, Sally (2009)	si	si	si	si	Honduras
Hernandez, Bessy (2011)	si	si	si	si	Honduras
La Banca, Analía (2008)	si	si	si	si	Honduras
Zerón González, Juan José (2006)	si	si	si	si	Honduras
Núñez, Rafael (2011)	NM	si	si	si	Honduras
Malta, Joseph (2006)	si	si	si	si	Honduras
Curbelo, Aurelio (2013)	si	NM	si	si	USA
Leyenda: Abreviaciones generales NM - no menciona					
SM : si menciona					
1.6 Paradigma teorico			1.8 Afiliacion institucional		
PLU	Pluralista	AC	Academica		
POS	Positivista	CON	Consultor		
REA	Realismo	PRO	Profesional		
INT	Interpretativo				
CRI	Critico				
Fuente : elaborado en base a categorias para analisis de contenido (Lowe, K. & Gardner, W.,(2001); Gardene,W., et al. (2010); Glynn & Raffaelli (2010); Gold, S., (2011))					

Tabla. 22. Descripción paradigma teórico

1.6 Paradigma teorico				
P luralista	P ositivista	R ealismo	I nterpretativo	C ritico
PLU	POS	REA	INT	CRI
3	1	1	3	6

Fuente: Elaboración propia

Tabla. 23. Afiliación de los investigadores

1.8 Afiliacion institucional			
A cademica	C onsultor	P rofesional	
AC	CON	PRO	
7	2	4	

Fuente: Elaboracion propia

Tabla. 24. Métodos de recolección de datos

Metodo de recoleccion de datos de los documentos bajo revision					
Documento revisado	2. Método de recopilación de datos y/o literatura	2.1. Numero de documentos revisados / observaciones	2.2 Nombre de revistas científicas citadas	Año de la publicacion	Periodo cubierto
O'neill, Sally (2009)	NM	NM	NM	NM	Si
Hernandez, Bessy (2011)	si	NM	NM	NM	Si
La Banca, Analía (2008)	si	NM	NM	NM	NM
Zerón González, Juan José (2006)	si	NM	NM	NM	NM
Núñez, Rafael (2011)	NM	NM	NM	NM	NM
Malta, Joseph (2006)	si	NM	NM	NM	NM
Curbelo, Aurelio (2013)	si	NM	NM	NM	NM
Leyenda: Abreviaciones generales NM - no menciona SM : si menciona					
2. Metodo de recoleccion de datos	MNF Coleccion de Material No Formal				
	VM Solamente vaga informacion sobre el material seleccionado	TEO	Teorico		
	PCB Palabras claves en bases de datos y servicios de libreria	EMP	Empirico		
	BLR Buzqueda limitada a ciertas revistas	PRO	Profesional		
	IOA Informacion Obtenida de Academicos				
	RCR referencias cruzadas para otras publicaciones relevantes				
	MUC Muestra Completa				
	MNP Muestra no probabilistica				
Fuente: elaborado en base a categorias para analisis de contenido (Lowe, K. & Gardner, W.,(2001); Gardene,W., et al. (2010); Glynn & Raffaelli (2010); Gold, S., (2011))					

Tabla. 25. Descripción interna métodos de recopilación de datos

2. Método de recopilación de datos y/o literatura							
Colección de Material No Formal	Solamente vaga información sobre el material seleccionado	Palabras claves en bases de datos y servicios de	Búsqueda limitada a ciertas revistas	Información Obtenida de Académicos	Referencias cruzadas para otras publicaciones relevantes	Muestra Completa	Muestra no probabilística
MNF	VIM	PCB	BLR	IOA	RCR	MUC	MNP
4	0	0	6	5	2	0	4

Fuente: Elaboración propia

Tabla. 26. Método de Analisis de datos

Metodos de analisis de datos y medidas de calidad de los documentos revisados						
Documentos revisados	3. Metodo de analisis de datos (fros y 2ros)	3.1 Tipo de analisis de datos	3.2 Analisis Descriptivo Referencias	3.3 Fundamentacion teorica	3.3.1 Categorías Analíticas para el analisis de contenidos	4. Medición de Calidad
O'neill, Sally (2009)	DEC	MIX	OTD, DDC, DTA	Si	Si	OT, VAL, CON
Hernandez, Bessy (2011)	IAC	MIX	OTD	Si	Si	NM
La Banca, Analia (2008)	IAC	CUAL	NM	Si	Si	NM
Zerón G, Juan J., (2006)	IAC	MIX	OTD	Si	Si	NM
Núñez, Rafael (2011)	NM	NM	NM	SI	NM	NM
Malta, Joseph (2006)	NM	MIX	OTD	SI	SI	NM
Curbelo, Aurelio (2013)	DEC	CUAT	OTD	Si	Si	VAL
Legend: General abbreviations				3.2 Analisis Descriptivo		
NM : not mentioned Y : yes N : no				OTD: Otras distribuciones		
3. Metodo de analisis de datos (fros y 2ros)				OTD: Otras distribuciones		
IAC: Inherente aplicación de los elementos de análisis de contenido mientras no se describe el procedimiento de investigación explícita				DAP: Distribucion de autores por pais		
ACA: Aplicación del análisis de contenido mientras no denominándose explícitamente el nombre del método				DPT: Distribucion por periodo de tiempo		
AEC: Aplicacion Explícita del análisis de Contenido				DDC: Distribucion por disciplina científica		
DIC: Diseño de investigacion Cuantitativo				DTA: Distribucion por tipo de autor		
3.1 Tipo de analisis de datos				DRC: Distribucion por revista científica		
CUAL: Analisis cualitativo				DCE: Distribucion por casos de estudio		
CUAT: Analisis cuantitativo				DVD: Distribucion por varios documentos		
				DTI: Distribucion por tipos de investigacion		
4. Medición de Calidad						
OT: Objetividad y transparencia				FMC: Fiabilidad de las mediciones entre los calificadores		
VAL: Validez				Fir: Factor de Impacto de Revistas		
CON: Confiabilidad				Fil: Factor de Impacto de libros		
ADI: Alineamiento discursivo de interrelaciones por acuerdo entre los				FIED: Factor de Impacto de Ediciones		
				Fiod: Factor de Impacto de otros documentos		
Tabla adaptada de Gold, S. (2011), integrando otros elemntos de.. Lowe y Gardner (2000) y Gardner y Lowe (2010)						

Tabla. 27. Método de Analisis de datos (1ro y 2ro)

3. Metodo de analisis de datos (1ros y 2ros)			
Diseño de investigación enfoque Cuantitativo	Inherente aplicación de los elementos de análisis de contenido mientras no se describe el procedimiento de investigación explícita	Aplicación del análisis de contenido mientras no denominando se explícitamente el nombre del método	Aplicación Explícita del análisis de Contenido
DEC	IAC	AAC	AEC
2	3	0	0

Fuente: Elaboración propia

Tabla. 28. Tipo de Analisis de datos

3.1 Tipo de analisis de datos		
Cualitativo	Cuantitativo	Mixto
CUAL	CUAT	MIX
5	4	4

Fuente: Elaboración propia

Tabla. 29. Analisis descriptivo de referencias

3.2 Analisis Descriptivo Referencias								
Otras distribuciones	Distribucion de autores por pais	Distribucion por periodo de tiempo	Distribucion por disciplina científica	Distribucion por tipo de autor	Distribucion por revistas cientificas	Distribucion por casos de estudio	Distribucion por varios documentos	Distribucion por tipos de Investigacion
OTD	DAP	DPT	DDC	DTA	DRC	DCE	DVD	DTI
5	0	0	1	1	0	0	0	1

Fuente: Elaboración propia

Tabla. 30. Nivel de Analisis

3.4 Nivel de Analisis		
3.4.1 Teorico	3.4.2 Metodologico	3.4.3 Empirico
Te	Me	Em
4	3	7

Fuente: Elaboración propia

Anexo 4. Vinculante al capitulo 3

Matriz 1: Desarrollo histórico del modelo educativo de la UNAH

Tabla. 31. Medidas de Calidad

4. Medicion de Calidad								
Objetividad y transparencia	Validez	Confiabilidad	Alineamiento discursivo de interpretaciones por acuerdos entre los calificadores	Fiabilidad de las mediciones entre los calificadores	Factor de Impacto de Revistas	Factor de Impacto de libros	Factor de Impacto de Ediciones	Factor de Impacto de otros documentos
OT	VAL	CON	ADI	FMC	Fir	Fil	FIEd	Fiod
4	2	1	0	0	0	0	0	0

Fuente: Elaboración propia

Desarrollo histórico del modelo educativo de la UNAH					
Época /Etapa	Tipo de modelo	Enfoque	Perspectiva	Reforma	Aspecto relevante ¹⁵⁶
La Universidad Central de Honduras: 1847-1881 (duro aproximadamente 35 años)	Escolástico: orientación educativa se caracterizó entonces por un modelo educativo de predominio escolástico,	basado en el aprendizaje por repetición y evocación de lo memorizado	El maestro la figura central.	primera reforma universitaria en el contexto Hondureño	Presidente 'Juan Lindo', rector y liderazgo del Padre 'José Trinidad Reyes'
Reforma liberal - 1882-1917 (duro aproximadamente 35 años)	Napoleónico	Conductista ¹⁵⁷ ; orientado hacia la racionalidad positivista con supremacía de los procedimientos matemáticos y estadísticos, es decir, la ciencia y los conocimientos estaban dictados por las verdades objetivas, Cuantificables y verificables.	Elitista; énfasis en la profesionalización (y el papel secundario que ocupa la investigación científica, y una estructura fragmentada) favoreció a los estratos más altos de la sociedad quienes al formarse pasaban a ocupar los cargos más importantes de la administración estatal	II Reforma que sufrió la Universidad. En cuanto al modelo educativo se pasa del modelo escolástico al napoleónico. La reforma liberal ¹⁵⁸ basada en la consolidación del Estado Nacional y las políticas de Reforma, incluyeron cambios en la educación universitaria.	Basada en escuelas profesionales, academias e institutos. Además, en este modelo la educación universitaria estaba subordinada a la demanda de Profesionales que el Estado requiriera, particularmente las carreras liberales.

¹⁵⁷ Esta postura filosófica pragmática condujo a la educación conductista que imperaba a mediados del siglo XX basada en un aprendizaje por adiestramiento y repetición.

¹⁵⁸ La Universidad fue convertida en dependencia del Gobierno Central.

comienzos del Siglo XX en Córdoba, Argentina 1918-2000 (duro aproximadamente 82 años) ¹⁵⁹	Modelo monopólico educativo universitario ,	Público, laico, gratuito, cogobernado y autónomo.	expansión de cobertura y acceso	se reconoce como la primera Reforma de la educación superior en América Latina: se identifica como la tercera reforma de la UNAH	la Constitución de la República le otorgó a la Universidad la autonomía (1957) ¹⁶⁰
LA UNAH hacia un nuevo modelo en el siglo XXI. En el año 2000 la comunidad universitaria y grupos organizados de la sociedad hondureña demandaron iniciar un proceso de reforma integral de la UNAH. Un enfoque de modernización	Nuevo modelo en el siglo XXI para la Gestión del conocimiento Se asume que en la Universidad interactúan 3 elementos trascendentales: a) la generación libre de conocimiento, b) la expresión libre de conocimiento, c) la difusión libre del	Modernización de las estructuras administrativas y académicas, tomando como un eje central el mejoramiento gradual y Permanente hacia una educación universitaria con calidad, pertinencia y Equidad. Ante ello la Comisión de Transición en el Plan General para la Reforma	enfrentarse a la necesidad y obligación de revisar ciertos principios de la Reforma de Córdoba para ponerse a tono con los cambios internos e internacionales en que se vive Sumida la sociedad hondureña. El 15 de Octubre del año	Los grandes hechos que condicionan esta reforma son en primer lugar, las necesidades del pueblo hondureño sumido en un período de crisis económica y de valores; en segundo, lugar la revolución mundial del conocimiento y de la tecnología; en tercer lugar la	Las condiciones sociopolíticas en que se desenvolvía la universidad, que condujeron a una crisis política y administrativa al grado de haber perdido legitimidad ante la sociedad hondureña, no permitieron que se implementaran

¹⁵⁹ Es la época más larga, con un poco más de 8 décadas, el doble de las épocas anteriores) no obstante en el contexto de honduras en 1957 (época intermedia que duro casi 4 décadas (39) años), se da la autonomía.

¹⁶⁰ y le concedió el actual nombre de Universidad Nacional Autónoma de Honduras. En los 70's se cuestionan varios aspectos de este modelo de Córdoba; cogobierno estudiantil, la autonomía administrativa, y el libre ingreso a la Universidad pública.

<p>ón institucional, y luego en el 2009 se aprueba el nuevo modelo educativo con un enfoque de Gestión del conocimiento (como un nuevo quehacer) del DHS</p>	<p>conocimiento en todas las ramas del saber Científico y del arte, sin darle mayor importancia a una que a otra, sino provocando un desarrollo equilibrado en todas ellas.¹⁶¹</p>	<p>Integral de la Universidad 2005 expresa que la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, es por definición: universal, nacional, autónoma y de Honduras.</p>	<p>2000 se aprueban en el Consejo Universitario los Lineamientos Generales de la IV Reforma Universitaria</p>	<p>burocratización y politización interna de la UNAH que la torna ineficiente, deteriora su calidad y le impide cumplir adecuadamente su misión constitucional y, por último la Masificación de la población estudiantil y la escasez de los recursos.</p>	<p>las propuestas de la reforma y esto solamente fué posible cuando se emite la nueva Ley Orgánica de la Universidad aprobada por el Congreso Nacional de la República en diciembre del 2004.¹⁶²</p>
<p>Fuente: elaboración adaptada en base a Posas (2014)</p>					

¹⁶¹ Sin esta interacción, sin este equilibrio, sin la confrontación dialéctica de juicios, sin producción y difusión, bajo un compromiso social seriamente aceptado, sólo tendremos ilusoriamente una Universidad y lo que se diga de ella será discurso vacío.

¹⁶² Esta Ley dió vida a un período de transición. Se crea la Comisión de Transición, que entre otras funciones, asume la obligación de asegurar la reforma institucional integral, la organización de la nueva estructura universitaria, la instalación del nuevo gobierno universitario y en general la pronta aplicación de esta Ley.

Anexo 5. Vinculante al capítulo 4

Matriz 2: Comparación entre las fases del diseño de investigación, según varios autores

Fases	Según investigadores que utilizan diseños mixtos		Autor del presente estudio
	Greene (2007), Plano Clark y Creswell (2008), Creswell, 2009	Cameron (2013)	
Fase 1	Exploración cualitativa (empírica). utilizando datos primarios	Exploración cualitativa (entrevista semi-estructuradas), y cuantitativa (encuesta). Utilizando datos primarios. Diseminando los datos y/o resultados de la encuesta al final de esta fase	Exploración (cuanti-cualitativa); a) del estado del arte del campo de estudio (datos secundarios); 'aprendizajes previos', identificando los constructos más utilizados en el contexto internacional, b) documentos claves del proceso de reforma de la UNAH (ejemplo; modelo educativo y política de redes) el cual privilegia la perspectiva de Desarrollo Humano Sostenible y, c) también se hizo una colección y un análisis de contenido de datos secundarios del campo de estudio vinculado el Desarrollo Humano Sostenible (DHS) en el contexto de Honduras
Fase 2	Encuesta cuantitativa basada en elementos encontrados en la fase 1.	Colección y análisis de datos secundarios (cuantitativos) y una serie de 5 casos de estudio (cualitativos)	En base a lo obtenido en la fase 1 se procedió; (a) explorar, elaborar y validar los instrumentos cualitativos (entrevistas, talleres y grupos focales) en base a los conceptos y/o constructos más utilizados en los 'aprendizajes previos'; c) Colección,

	Utilizando datos primarios		análisis de datos (codificación ¹⁶³) y construcción de sub-corpus del discurso (información primaria y secundaria); definición de criterios y muestras para el análisis discursivo.
Fase 3		Entrevistas (cualitativa), recolectando datos primarios y una encuesta de datos secundarios, disseminando los resultados de dicha encuesta al final.	<p>Análisis del discurso (deconstrucción) aplicado a los sub-corpus de la fase 2.</p> <p>En futuros estudios, para contribuir a la madurez del campo de estudio, se requerirá con instrumentos cuantitativos más sofisticados, buscar mayor validez y confiabilidad en los resultados.</p>

¹⁶³ Se utilizaron tres tipos de codificaciones; a) abierta, b) axial, c) selectiva (Kuckartz, Udo, 2014: 22-26)

Figura 4. Diseño de investigación; Estrategia global de análisis

Evaluación de los tres niveles estructurales del modelo educativo UNAH (Macro, Meso y Micro)

Estrategia global de análisis

Diseño de la investigación:

tres fases secuenciales

Enfoque de investigación mixta: marco de calidad para diseños de investigación de modelos mixtos (GRAMMS, por sus siglas en Inglés)

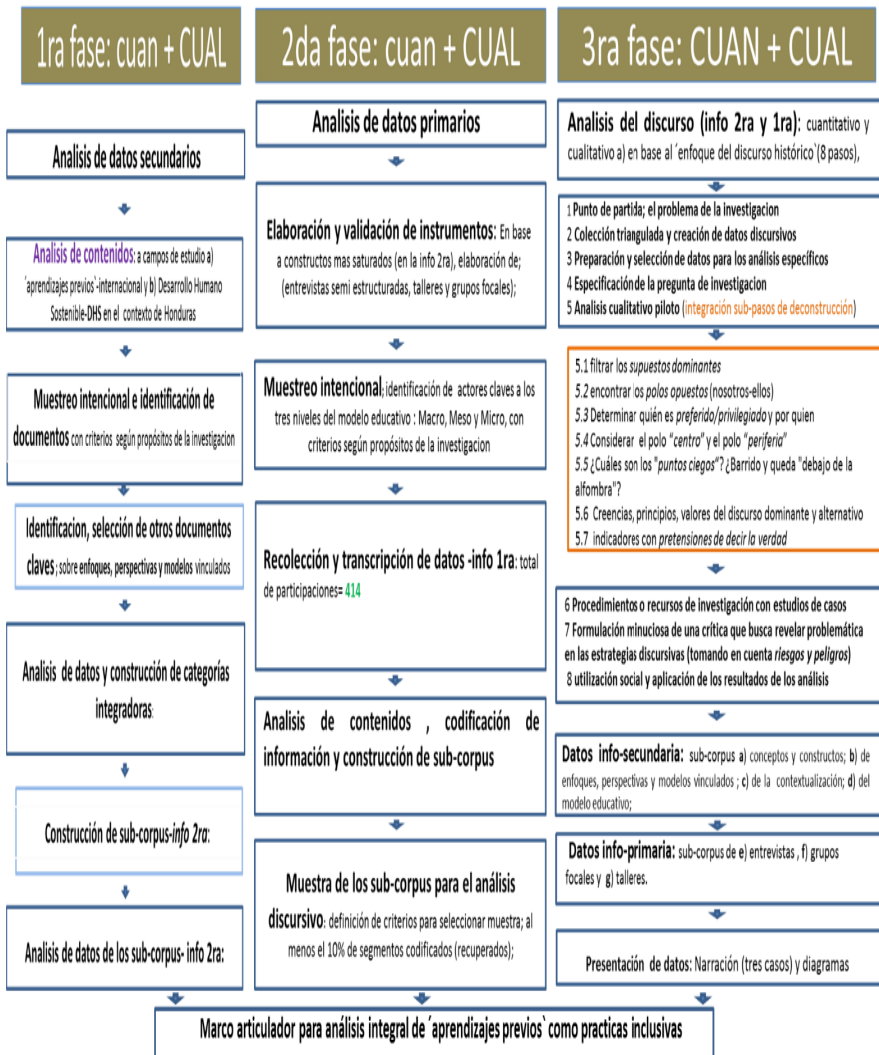


Tabla. 32. Directrices de calidad Primera Parte

Preguntas	Directrices de calidad
¿Es justificado el uso de investigación con métodos mixtos (MMR, por sus siglas en inglés) y se describe el diseño MMR?	1. Describir la justificación del uso de un enfoque de métodos mixtos para la pregunta de investigación
¿Es el papel de cada componente de la recopilación de datos clara y descrito con suficiente detalle?	2. Describir el diseño en términos de los propósitos, efectos, la prioridad y la secuencia de los métodos
¿Estos métodos son congruentes con las preguntas de investigación planteadas?	3. Describir cada método en términos de muestreo, recolección y análisis de datos
¿Se han abordado cuestiones de rigor y validez?	4. Describir cualquier limitación de un método asociado con la presencia de otro método
¿Qué tipo de integración se ha dicho y es oportuno para el diseño?	5. Describir dónde se ha producido la integración, la forma en que se ha producido y quien ha participado en ella
¿Hay claridad acerca de qué resultados han surgido de los distintos métodos y son las inferencias apropiadas?	6. Describir los conocimientos obtenidos de la mezcla o la integración de métodos
Fuente: O’Cathain, Murphy & Nicholl 2008, citado por Roslyn Cameron, et al (2013).	

Tabla. 33. Validez en investigación cuantitativa y cualitativa.

Validez	
En investigación cuantitativa	En investigación cualitativa
‘A menudo se refiere a: la objetividad, la generalización, la replicabilidad, la previsibilidad, la capacidad de control, las declaraciones nomotéticas’.	‘A menudo se refiere a: la honestidad, la riqueza (abundancia de los datos), la autenticidad, la profundidad, el alcance, la subjetividad, la fuerza de los sentimientos, la singularidad de captura, declaraciones ideográficas’.
Fuente: Cohen, L., et al (2009: 133)	

Tabla. 34. Sistema de notación para investigación con métodos mixtos

Sistema de notación para investigación con métodos mixtos
<p>¿Quién a participado?</p> <p>Fase 1: Documentos del campo de los 'aprendizajes previos', 'aprendizaje a lo largo de toda la vida', 'desarrollo humano sostenible', enfoques, perspectivas y modelos en educación y desarrollo</p> <p>Fase 2: Recolección, transcripción, análisis, codificación y construcción de sub-corpus de información primaria.</p> <p>Entrevistas, talleres y grupos focales con empleados académicos y administrativos de la UNAH y actores claves externos</p> <p>Fase 3: Sub-corpus info- secundaria: a) conceptos y constructos; b) enfoques, perspectivas y modelos vinculados; c) contextualización; d) modelo educativo UNAH. Sub-corpus info-primaria: e) entrevistas; f) grupos focales; g) talleres.</p> <p>Análisis del discurso en base al enfoque del discurso histórico (8 pasos) y ampliando el 5to paso con el enfoque de deconstrucción que consiste en 7 sub-pasos.</p> <p>¿Cómo a ocurrido?</p> <p>Fuente de datos=FD: primaria o secundaria</p> <p>Tamaño de muestra=TM</p> <p>Instrumento= I</p> <p>Tipo de análisis=TA</p>
Fuente: Adaptado de Roslyn Cameron (2013)

Tabla. 35. Tipología de preguntas y sus características

Código	Tipología de pregunta				Tipo de análisis	Fase	Cap.#
	Insumos	proceso	resultado/producto	síntesis concluyente			
a)	x				AC	F1	Cap#1
b)	x				AC	F1	Cap#1
c)	x				AC	F1	Cap#1
d)	x				AC	F1	Cap#1
e)	x				AC	F1	Cap#1
f)	x				AC	F1	Cap#1
g)	x				AC	F1	Cap#1
h)	x				AC	F1	Cap#1
i)	x				AC	F1	Cap#1

j)	x				AC	F1	Cap#1
k)	x				AC	F1	Cap#2
l)	x	x	x	x	AC y AD	F1, F3	Cap#2,5,6
m)		x	x		AC	F1,F2	Cap#5, 6
n)			x	x	AD	F3	Cap#5,6
o)	x	x	x	x	AC y AD	F1,F3	Cap#3,5,6
p)	x	x	x		AC	F1,F2	Cap#5,6
q)	x	x	x	x	AC y AD	F1,F2, F3	Cap#5,6
r)			x	x	AC y AD	F1,F2, F3	Cap#5,6
s)			x	x	AC y AD	F1,F2, F3	Cap#5,6
t)			x	x	AC y AD	F1,F2, F3	Cap#5,6
u)				x	AC y AD	F1,F2, F3	Cap#5,6
v)				x	AD	F3	Cap#5,6
w)	x	x	x		AC y AD	F1,F2, F3	Cap#5
x)			x		AC y AD	F2,F3	Cap#5
y)				x	AC y AD	F3	Cap#5,6
z)	x	x	x	x	AC y AD	F1,F2, F3	Cap#5,6
aa)	x	x	x	x	AC y AD	F1,F2, F3	Cap#1,2,3 ,4,5
bb)			x	x	AD	F3	Cap#5,6
cc)				x	AD	F3	Cap#5,6
dd)				x	AD	F3	Cap#5,6

Fuente: Elaboración propia

Tabla. 36. Descripción de la tipología de las preguntas (incisos)

Pregunta General: <i>¿Cómo integrar el aprendizaje previo, principalmente el aprendizaje informal y no formal, en el modelo educativo de la UNAH, para conducir a inclusión integral optima con justicia social redistributiva?</i>	
Preguntas orientadoras (P.O) sobre el campo de los aprendizajes previos	
a	¿Cuál es la fundamentación teórica o teorías (conceptos/constructos) dominantes y emergentes?
b	¿Cuáles son las perspectivas de modelos de aprendizaje previo más utilizados?
c	¿Qué metodologías de investigación son las más y menos desarrolladas?
d	¿Cuál es el nivel de desarrollo de los indicadores de calidad del campo de estudio?
e	¿Qué categorías de análisis han sido las más y menos utilizadas en el campo de estudio? Y ¿Que autores y países han contribuido a su construcción y desarrollo?
f	¿Cuál es el nivel de madurez en general del análisis de contenido de la literatura revisada sobre los aprendizajes previos (y del DHD y HDCA)?
g	¿Qué aspectos presentan mayores brechas de conocimiento y/o requieren de mayor estudio en el campo de los aprendizajes previos?
h	¿Qué revistas científica cuentan con el mayor factor de impacto, en la muestra de documentos seleccionados para el análisis?
i	¿Cuál es el nivel de maduración del campo de estudio de los aprendizajes previos y del campo vinculado del DHS (contexto hondureño), con base en las categorías de fundamentación teórica y estructurales?
j	¿Qué hipótesis se podrían derivar del análisis de contenido de la información secundaria sobre 'aprendizaje previo' en contextos internacionales?
Identificación de enfoques, modelos y perspectivas sobre educación, aprendizaje a lo largo de toda la vida y 'aprendizaje previo' a todos los niveles	
k	¿Qué tipo de modelos, enfoques, y perspectivas, se identifica en la revisión de literatura, vinculando la educación, aprendizaje a lo largo de toda la vida y aprendizaje previo, en todos los niveles de concreción del modelo educativo (multiniveles; <i>mega, macro, meso y micro</i>)?
l	¿Qué categorías integradoras, conducentes o no hacia una inclusión optima, logran articular los diferentes niveles de concreción y vincular la educación, 'aprendizaje a lo largo de la vida', y aprendizaje previo?
Analizar el 'aprendizaje a lo largo de toda la vida' implícito en el modelo educativo de la UNAH, en base a modelos de análisis institucional (énfasis nivel <i>meso</i>)	
m	¿Qué tipo de modelo analítico de política 'del aprendizaje y la educación de adultos' se logra identificar con mayor saturación en el modelo educativo de la UNAH?

n	¿Con base en la deconstrucción del discurso de los segmentos recuperados: ¿conducente o no hacia una inclusión óptima el modelo educativo de la UNAH?
Para contextualizar e identificar los elementos y/o mecanismos a todos los niveles.	
o	¿Cuáles son los mecanismos y/o elementos discursivos del `aprendizaje a lo largo de toda la vida`, `aprendizajes previos`, la economía y sociedad del conocimiento, contextualizados en el nivel <i>mega, macro, meso y micro</i> conducentes o no hacia una inclusión óptima?
Sobre el modelo educativo de la UNAH	
p	¿Cuáles son las categorías (conceptos/constructos) con mayor nivel de saturación (frecuencias) en el modelo educativo de la UNAH (a nivel teórico) y empírico (entrevistas y grupos focales)?
q	¿Qué aspectos sobre el modelo educativo, son similares, diferenciados y complementarios entre el nivel teórico y el empírico, conducentes a una inclusión óptima?
r	¿Qué hallazgos sobre el modelo educativo, se pueden dar únicamente con un enfoque mixto (cuanti-cualitativo) y con análisis múltiple (de contenidos y del discurso)?
s	¿Qué hallazgos sobre el modelo educativo, se pueden dar únicamente con un enfoque cuantitativo y con análisis múltiples (de contenidos y del discurso)?
t	¿Qué hallazgos sobre el modelo educativo, se pueden dar únicamente con un enfoque cualitativo y con análisis múltiples (de contenidos y del discurso)?
u	¿Qué validez y confianza se logró y que se requeriría hacer en futuros estudios?
v	¿Cuáles podrían ser las implicancias de los hallazgos del estudio, para políticas públicas conducentes a una inclusión integral (social, económica, política, cultural, ambiental, etcetera) óptima?
Sobre la aplicabilidad, entendimiento y/o percepción de los conceptos/constructos vinculados a los `aprendizajes previos` en el contexto de la UNAH	
w	¿Tienen los conceptos de aprendizaje previo aplicabilidad en el contexto interno de la UNAH, en los niveles estructurales del modelo educativo? Si tuvieran aplicación, ¿Qué formas podrían tomar y si orientan y/o conducen a una inclusión social óptima?
x	¿Existen diferencias de percepción de los actores, sobre el aprendizaje previo, según los niveles de concreción (<i>mega, macro, meso y micro</i>) del modelo educativo?
y	¿Qué aspectos relevantes y/o conclusiones se podrían extraer de los resultados empíricos exploratorios sobre `aprendizaje previo`, conducentes a una inclusión óptima, vinculado a los niveles de concreción (<i>mega, macro, meso y micro</i>) del nuevo modelo educativo?

Para ampliar el análisis del discurso; y como complemento al análisis crítico de contenido	
z	¿Cuáles son los sub-corpus que deberían integrar el corpus general del discurso del 'aprendizaje a lo largo de toda la vida' conducentes a una inclusión integral optima?
a a	¿Cuáles son los elementos y/o acciones de deconstrucción del discurso (suposiciones, creencias, principios, valores, opuestos, privilegios, peligros y riesgos), en cada uno de los sub-corpus que integran el corpus general del discurso (aprendizaje a lo largo de toda la vida), conducentes a una inclusión integral optima?
b b	? Qué aspectos relevantes se pueden identificar, al realizar un análisis triangulado de todos los sub-corpus que integran la unidad del corpus del discurso, conducente a una inclusión integral optima?
Para contribuir a una política pública en la educación superior de Honduras.	
c c	¿Cómo deberían estar definidos y estructurados los mecanismos y/o elementos del discurso de una política de 'aprendizaje a lo largo de toda la vida' y 'aprendizajes previos', para conducirse y orientarse a una inclusión integral optima?
d d	¿Cómo se podrían aplicar los mecanismos y/o elementos del entramado discursivo del 'aprendizaje a lo largo de toda la vida', para lograr una inclusión integral optima del 'aprendizaje previo' en el modelo educativo de la UNAH?
Fuente: Elaboracion propia.	

Anexo 6. Vinculante al capítulo 5.

Pais	Autores
UK-South Africa	Harris, Judy (2000)
Sweden-UK	Andersson, Per & Harris, Judy (2006)
UK	Harris, Judy (2006)
USA	Michelson, Helena (2006)
UK-South Africa-Canada	Harris, Judy, Breier, Mignonne & Wihak, Christine (2011)
Canada-Sweden	Guo, Shibao & Andersson, Per (2006)
UK	Peters, Helen (2006)
Portugal	Cardeiro, Roberto (2011)
UK	Pokorny, Helen (2006)
Sweden	Andersson, Per (2006)
South Africa	Shalem, Yael & Steinberg, Carola (2006)
South Africa	Osman, Ruksana (2006)
Australia	Cameron, Roslyn (2006)
Sweden	Anderson, Per & Fejes, Andrea (2011)
Australia	Wheelahan, Leesa (2006)

Sweden	Sandberg, Fredrik; Andersson, Per (2011)
Scotland	Whittaker, 2011)

Tabla. 37. Descripción de autores con mayor representación en la muestra

Autores		Frecuencias
Andersson, Per	PA	5
Harris, Judy	JH	4
Michelson, Helena	HM	1
Guo, Shibao	SG	1
Peters, Helen	HP	1
Cardeiro, Roberto	RC	1
Pokorny, Helen	Hpo	1
Breier, Mignonne	MB	1
Wihak, Christine	CW	1
Shalem, Yael	YS	1
Steinberg, Carola	CS	1
Osman, Ruksana	RO	1
Wheelahan, Leesa	LW	1
Whittaker, Ruth	RW	1

Fuente: Elaboración propia

Tabla. 38. Descripción de Países con mayor representación en la muestra

Pais / region	Frecuencias
UK	6
Sweden	5
South Africa	4
Australia	2
Canada	2
Portugal	1
Scotland	1
USA	1

Tabla. 39. Descripción de frecuencia de constructos trabajados y/o desarrollados según autores

Autores	Cantidad de constructos trabajados
Harris, Judy (2000)	6
Andersson, Per & Harris, Judy (2006)	5
Harris, Judy (2006)	5
Michelson, Helena (2006)	3
Harris, Judy, Breier, Mignonne & Wihak, Christine (2011)	5
Guo, Shibao & Andersson, Per (2006)	3
Peters, Helen (2006)	2
Cardeiro, Roberto (2011)	1

Tabla. 40. Descripción de frecuencia y saturación de conceptos/constructos según muestra de documentos

Constructos		Frecuencia
Conocimiento	Con	12
Poder	Po	10
Pedagogía	Pe	7
Aprendizaje	Ap	6
Experiencia	Ex	4

Pokorny, Helen (2006)	4	Aprendizaje de la experiencia Identidad Comunicación Cualificación	ApE	2						
Andersson, Per (2006)	1									
Shalem, Yael & Steinberg, Carola (2006)	4				Id	5				
Osman, Ruksana (2006)	3									
Cameron, Roslyn (2006)	2									
Anderson, Per & Fejes, Andrea (2011)	2						Co	2		
Wheelahan, Leesa (2006)	3									
Sandberg, Fredrik; Andersson, Per (2011)	1									
Whittaker, 2011)	2								Cu	2

Fuente: Elaboración propia

Tabla. 41. Describe en detalle los conceptos/constructos que contribuye y/o desarrolla cada autor

Pais	Autores	Co n	Po	Pe	A p	E x	Ap E	I d	Co	C u	Cantidad de constructo s trabajados
UK-South Africa	Harris, Judy (2000)	1	1	1	1	1	1				6
Sweden-UK	Andersson, Per & Harris, Judy (2006)	1	1	1	1			1			5
UK	Harris, Judy (2006)	1	1	1	1			1			5
USA	Michelson, Helena (2006)	1	1			1					3
UK-South Africa-Canada	Harris, Judy, Breier, Mignonne & Wihak, Christine (2011)	1	1	1		1	1				5
Canada-Sweden	Guo, Shibao & Andersson, Per (2006)	1	1			1					3
UK	Peters, Helen (2006)	1	1								2
Portugal	Cardeiro, Roberto (2011)	1									1
UK	Pokorny, Helen (2006)	1	1		1			1			4
Sweden	Andersson, Per (2006)	1									1

South Africa	Shalem, Yael & Steinberg, Carola (2006)	1	1	1	1						4
South Africa	Osman, Ruksana (2006)	1	1	1							3
Australia	Cameron, Roslyn (2006)			1				1			2
Sweden	Anderson, Per & Fejes, Andrea (2011)				1				1		2
Australia	Wheelahlan, Leesa (2006)							1		1	2
Sweden	Sandberg, Fredrik; Andersson, Per (2011)								1		1
Scotland	Whittaker, 2011)									1	1
		12	10	7	6	4	2	5	2	2	

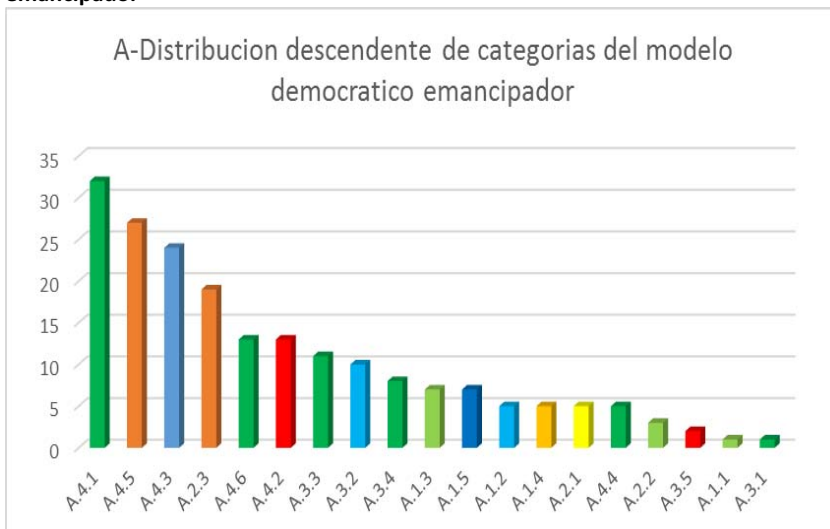
Fuente: Elaboración propia

Tabla. 42. Resultados de codificación en base a Sub-componentes modelo de análisis de análisis de política de aprendizaje y la educación de adultos

Sub-componentes modelo de análisis del 'aprendizaje a lo largo de toda la vida'		
A-Modelo democrático emancipador	Código	No. de frecuencias
Construcción de una sociedad democrática y participativa	A.4.1	32
Cambio político, económico y cultural	A.4.5	27
Solidaridad, justicia social y bien común	A.4.3	24
Formas participativas destinadas a decisiones colectivas	A.2.3	19
Integración de grupos ONG definición y adopción políticas Publicas	A.4.2	13
Educación y entrenamiento como proceso de empoderamiento	A.4.6	13
Dimensiones éticas y políticas de la educación	A.3.3	11
Apreciación de la experiencia y conocimiento colectivo	A.3.2	10
Proyectos de investigacion-acción, participativa	A.3.4	8
Apreciación de dinámicas de abajo hacia arriba - Bottom-up	A.1.3	7
Rol de líderes asociación de educación y movimientos sociales	A.1.5	7
Control descentralizado de las políticas y admón. educativa	A.1.2	5

Iniciativas auto-gestionadas con apoyo de actores locales	A.1.4	5
Apreciación de intervención de sociedad civil (asociación de sectores comunitarios preocupados con la educación de adultos, y asociaciones populares)	A.2.1	5
Educación establecida como derecho social básico	A.4.4	5
Auto-organización local, autonomía y creatividad de los gestores	A.2.2	3
Promoción de capacidades de formación y responsabilidad individual	C.3.8	3
Educación cívica básica	A.3.5	2
Educación poli céntrica	A.1.1	1
Educación de adultos heterogéneo y diverso	A.3.1	1
B-Modernización y control del estado		
Control político y administrativo de la educación centralizado	B.1.1	1
Educación para la modernización y desarrollo económico del estado nación	B.3.1	1
C- Gestión del recurso humano		
Adopción del gerenciamiento (gestión), procesos para la inducción y gestión del recurso humano	C.2.1	1
Aprendizaje útil y educación para la empleabilidad	C.3.4	1
Re contextualización de métodos activos y participativos (por ejemplo; el trabajo colaborativo)	C.3.6	1
Fomentar empleabilidad, competitividad, modernización económica	C.4.1	1
Fuente: Elaboración propia		

Gráfico. 8. Distribución en orden descendente del modelo 'democrático emancipador



Fuente: Elaboración propia

Tabla. 43. Frecuencias de conceptos/constructos en el modelo educativo (teorico) UNAH

Nombre	Frecuencias	% porcentajes
Pedagogía	129	60,85
Reconocimiento	22	10,38
Aprendizaje	15	7,08
Conocimiento	12	5,66
Poder	6	2,83
Competencias/capacidades	6	2,83
Comunicación	6	2,83
Teorías identificadas	6	2,83
Inclusión / exclusión/acceso	5	2,36
Experiencia	4	1,89
Identidad	1	0,47
Total	212	100,00
Total	212	100,00

Gráfico. 9. Frecuencias de conceptos/constructos en el modelo educativo (teorico) UNAH

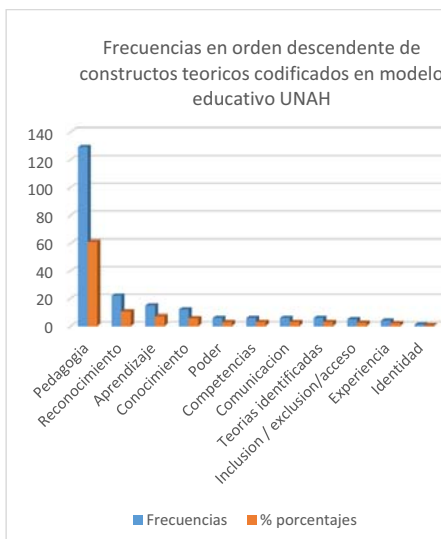


Tabla. 44. Descripción detallada de los entrevistados en los niveles de concreción macro y meso

Código Maxqda Entrevistado (anónimo) M=mujer H=hombre	Tipo de aprendizaje			Institución/otro
	Formal	No-formal	Informal	
Nivel Macro				
1-Ben-H	1			UNAH
2-Mon-H	1			UNAH
3-Nona-M	1			UNAH
4-Tor-H	1			UNAH
5-Lala-M	1			UNAH
6-Anfo-M	1			UNAH
7-Jai-M	1			Experto ind. en educación
Nivel Meso				
1-Orla-M	1	1		Experto ind. en educación
2-Leo-M	1			UNAH
3-Chep-H	1	1		UNAH
4-Arm-H	1			UNAH
5-Mag-M	1			UNAH
6-Daly-M	1	1		UNAH
7-Arca-M	1			UNAH
8-Mart-M	1			UNAH
9-Tico-M	1	1		Experta ind. en educación
10-Capi-H	1	1	1	Docente-Ihcafe
11-Sepa-H	1	1	1	Docente-Ihcafe
Fuente: Elaboración propia				

Tabla. 45. Descripción detallada de los entrevistados del nivel micro

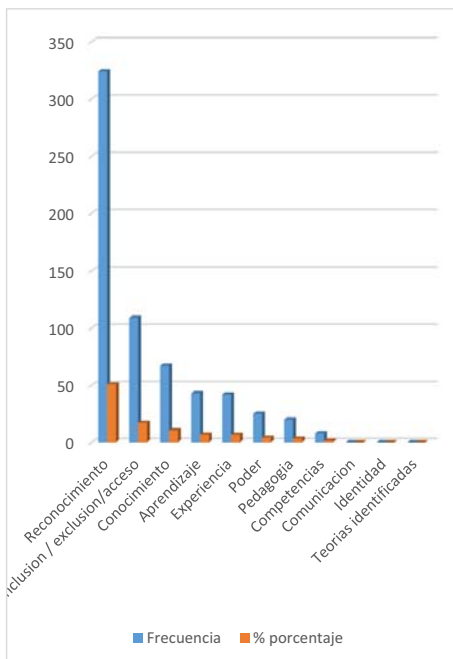
Código-Maxqda Entrevistado (anónimo) M=mujer H=hombre	Tipo de experiencia y aprendizaje			Institución/otro (Capacidades/cualificaciones)
	Formal	No-formal	Informal	
Nivel Micro				
1-Hecto-H*	1	1	1	Catador-Docente-Ihcafe
2-Cata2-H	1	1	1	Catador empírico-Exportadora

3-Cata3-H		1	1	Catador empírico-Exportadora
4-Cata5-H***			1	Catador empírico-Exportadora
5-Cata6-H			1	Catador empírico-Exportadora
6-Cata7-H		1	1	Catador empírico-Exportadora
7-Cata8-H			1	Catador empírico-Exportadora
8-Cata9-H		1	1	Catador empírico-Cooperativa
9-Cata10-H		1	1	Catador empírico-Exportadora
10-Cata11-H		1	1	Catador empírico-Exportadora
11-Cata12-M**		1		Catadora-Laboratorio-Ihcafe
12-Cata13-H	1	1	1	Catador empírico-Beneficio
13-Cata14-H*		1	1	Catador-Docente-Ihcafe
14-Cata15-H	1	1		Catador empírico-Cooperativa
15-Cata16-M	1	1	1	Experta en Café-Ing. Agrónoma
16-Cata17-H	1	1		Catador empírico-Cooperativa
17-Cata18-H		1	1	Catador empírico-Cooperativa
18-Cata19-M		1		Catadora-Cooperativa
19-Cata20-H		1	1	Catador empírico Empresa Familiar
20-Cata21-M		1	1	Experta mercadeo-Cooperativa
21-Cata22-M	1	1		Catadora-Cooperativa
22-Cata23-M		1	1	Catador empírico-Cooperativa
23-CataElim-M			1	Catadora-Cooperativa
24- CataElim-H			1	Catadora-Cooperativa
25- CataElim-H			1	Catadora-Cooperativa
26- CataElim-H			1	Catadora-Cooperativa
Entrevistas seleccionada bajo el principio del máximo contraste: todos los tipos de aprendizaje y experiencia (un extremo)= *				Aprendizaje y experiencia no-formal (término medio)= ** aprendizaje y experiencia (otro extremo)=***
Fuente: Elaboración propia				

Tabla. 46. Frecuencias de constructos en entrevistas, talleres y grupos focales (dimensión empírica)

Nombre	Frecuencia	%
Reconocimiento	324	50,78
Inclusión / exclusión/acceso	109	17,08
Conocimiento	67	10,50
Aprendizaje	43	6,74
Experiencia	42	6,58
Poder	25	3,92
Pedagogía	20	3,13
Competencias/ cualificaciones	8	1,25
Comunicación	0	0,00
Identidad	0	0,00
Total	638	100,00

Gráfico. 10. Frecuencias de constructos en entrevistas, talleres y grupos focales (dimensión empírica)



Fuente: Elaboración propia

Tabla. 47. Comparación entre codificación del modelo educativo (teórico) UNAH versus las entrevistas, talleres y grupos focales.

Documento modelo educativo (teórico) UNAH Entrevistas, talleres y grupos focales

Nombre	Frecuencias	% porcentajes
Pedagogía	129	60,85
Reconocimiento	22	10,38
Aprendizaje	15	7,08
Conocimiento	12	5,66
Poder	6	2,83
Competencias	6	2,83
Comunicación	6	2,83
Teorías identificadas	6	2,83
Inclusión / exclusión/acc eso	5	2,36
Experiencia	4	1,89
Identidad	1	0,47
Total	212	100,00
Total	212	100,00

Nombre	Frecuencia	% porcentaje
Reconocimiento	324	50,78
Inclusión / exclusión/acc eso	109	17,08
Conocimiento	67	10,50
Aprendizaje	43	6,74
Experiencia	42	6,58
Poder	25	3,92
Pedagogía	20	3,13
Competencias / cualificaciones	8	1,25
Comunicación	0	0,00
Identidad	0	0,00
Total	638	100,00

Fuente: Elaboración propia

Tabla. 48. Datos cuantitativos generales de los segmentos seleccionados para la deconstrucción.

Mecanismo	# Se R	Nivel de concreción				Mecanismos discursivos # de segmentos deconstruidos				%
		Mega	Macro	Meso	Micro	CoC	AEI	CyE	FyF	
Conceptos/constructos	30	12	11	2	5	30	16	1	3	
Categorías integradoras:										
Ihu: Inmaterial humanistas-inclusión integral optima	24	0	6	10	14	21	13	0	5	29 %
Tendencias intermedias *	14	1	5	11	8	7	4	2	0	16 %
Mm: Material mercantilista-exclusión/ desigualdad	37	15	15	16	27	21	29	1	7	55 %
	105	28	37	39	54	73	62	4	15	
		17,7 %	23,4 %	24,7 %	34,2 %	49,4 %	38,3 %	2,5 %	9,4 %	

Legenda de abreviaciones –Mecanismos discursivos	CyE: Conferencias y eventos
CoC: Conceptos/constructos	FyF: Financiamiento y Fondos
AEI: Agendas, Estrategias, Iniciativas	# SeR: Numero de Segmentos Recuperados
* Categoría intermedia Tlh: Tendencia Inmaterial humanista-inclusión integral-parcial Tmm: Tendencia Material mercantilista y/o tradicional del modelo educativo-exclusión/desigualdad	
Fuente: Elaboración propia	

Tabla. 49. Descripción general (enfoque cuantitativa) del discurso dominante

Conceptos/constructos	Elementos de deconstrucción del 3.1.1 discurso Dominante (categorías integradoras)					Categorías integradoras (verificación/confrontación de efectos)			
	SUP	PTV	CPV	PEO	PeRi	Ihu	Tlh	TMm	Mm
Conceptos/constructos	15	5	6	18	22	0	7	19	7
Categorías integradoras:									
Ihu: Inmaterial humanistas-inclusión integral optima	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Tendencia intermedia *	0	0	0	0	2	0	0	0	0
Mm: Material mercantilista-exclusión/desigualdad	12	3	16	38	38	0	10	21	20
	27	8	22	56	62	0	17	40	27
Legenda de abreviaciones - Elementos de deconstrucción: SUP: Suposiciones PTV: Pretensiones de tener la verdad CPV: Creencias / principios/ valores PEO: Que privilegia, Encontrar lo Opuesto /binario / los polos PeRi: Peligros y Riesgos					Categorías integradoras: Ihu: Inmaterial humanistas- inclusión integral optima Tlh: Tendencia Inmaterial humanista-inclusión integral-parcial TMm: Tendencia Material mercantilista y/o tradicional del modelo educativo-exclusión/desigualdad Mm: Material mercantilista-exclusión/desigualdad				

Fuente: Elaboración propia

Tabla. 50. Descripción general (enfoque cuantitativo) del discurso Alternativo

Conceptos/constructos	Elementos de desconstrucción del 3.5.2.2 discurso Alternativo (modelo tradicional)					Categorías integradoras			
	SUP	PTV	CPV	PEO	PeRi	Ihu	Tih	TMm	Mm
Conceptos/constructos	5	0	2	6	1	4	2	0	0
Categorías integradoras:									
Ihu: Inmaterial humanistas- inclusión integral optima	24	0	21	25	19	25	1	0	0
Tendencia intermedia *	13	2	12	13	14	0	14	13	0
Mm: Material mercantilista- exclusión/ desigualdad	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	42	2	35	44	34	29	17	13	0
Legenda de abreviaciones - Elementos de desconstrucción: SUP: Suposiciones PTV: Pretensiones de tener la verdad CPV: Creencias / principios/ valores PEO: Que privilegia, Encontrar lo Opuesto /binario / los polos PeRi: Peligros y Riesgos					Categorías integradoras: Ihu: Inmaterial humanistas- inclusión integral optima Tih: Tendencia Inmaterial humanista- inclusión integral-parcial TMm: Tendencia Material mercantilista y/o tradicional del modelo educativo- exclusión/ desigualdad Mm: Material mercantilista- exclusión/ desigualdad				

Fuente: Elaboración propia

Tabla. 51. Descripción cuantitativa de los mecanismos y/o elementos discursivos (dominantes y alternativos) del sub-corpus del marco conceptual-multiniveles

Concepto s/ constructos	Niveles de concreción En ambos discursos				Elementos de desconstrucción del 3.2.1 Discurso Dominante (marco conceptual)						Categorías integradoras			
	Meg a	Mac ro	Me so	Mic ro	SU P	PT V	CP V	PE O	Pe Ri	Ih u	TI h	TM m	M m	
Conocimiento	3	3	6	6	4	3	2	5	5	0	0	5	1	
Conocimiento/ Poder	3	5	10	10	3	2	3	3	6	0	0	5	1	
Pedagogía	0	1	3	6	1	0	2	4	4	0	1	3	1	
	6	9	19	22	8	5	7	12	15	0	1	13	3	
Legenda de abreviaciones Elementos de desconstrucción SUP: Suposiciones PTV: Pretensiones de tener la verdad CPV: Creencias / principios/ valores PEO: Que privilegia, Encontrar lo Opuesto /binario / los polos PeRi: Peligros y Riesgos							Categorías integradoras: Ihu: Inmaterial humanista-inclusión integral optima TIh: Tendencia Inmaterial humanista-inclusión integral-parcial TMm: Tendencia Material mercantilista y/o tradicional del modelo educativo-exclusión/desigualdad Mm: Material mercantilista-exclusión/desigualdad							
Conceptos/ constructos		Elementos de desconstrucción del 3.2.2 Discurso Alternativo (marco conceptual)					Categorías integradoras							
		SUP	PTV	CPV	PEO	PeRi	Ihu	TIh	TM m	Mm				
Conocimiento		5	0	4	4	0	0	5	0	0				
Conocimiento/Poder		7	1	5	7	5	0	6	5	0				
Pedagogía		1	0	1	2	2	1	1	0	0				
		13	1	10	13	7	1	12	5	0				
Legenda de abreviaciones Elementos de desconstrucción					Categorías integradoras:									

<p>SUP: Suposiciones</p> <p>PTV: Pretensiones de tener la verdad</p> <p>CPV: Creencias / principios/ valores</p> <p>PEO: Que privilegia, Encontrar lo Opuesto /binario / los polos</p> <p>PeRi: Peligros y Riesgos</p>	<p>lhu: Inmaterial humanistas- inclusión integral optima</p> <p>Tlh: Tendencia Inmaterial humanista- inclusión integral-parcial</p> <p>TMm: Tendencia Material mercantilista y/o tradicional del modelo educativo- exclusión/desigualdad</p> <p>Mm: Material mercantilista- exclusión/desigualdad</p>
---	---

Fuente: Elaboración propia

Subcorpus-marco y/o sistema de análisis - discurso académico

Dimensión Cualitativa

Discurso dominante

Sobre el elemento deconstructivo de las *suposiciones y/o asunciones*, se identificaron los siguientes segmentos de conceptos discursivos con incidencia y/o implicancia a todos los niveles (*multiniveles*; mega, macro, meso, micro). Las siguientes supuestos se identificaron en conceptos vinculantes al ‘aprendizaje previo’, en el caso del concepto de la “globalización e internacionalización” se identifica lo siguiente;

Multiniveles; conceptos discursivos

“La internacionalización en el ámbito académico contiene la movilidad [...] mejorar la calidad de la educación, y corregir los déficits” “haciendo hincapié en la importancia de las actividades transfronterizas y la comprensión intercultural”

La *internacionalización* “Hacer de la educación un asunto internacional; haciendo hincapié en la importancia de las actividades transfronterizas y la comprensión intercultural”

“La *globalización* y la *internacionalización* están *relacionados*, pero no es lo mismo. La *globalización* es el contexto de las tendencias económicas y académicas que forman parte de la realidad del siglo 21”

“Incluye las políticas y prácticas llevadas a cabo por los sistemas e instituciones-y académicos incluso individuos-para hacer frente al entorno académico global”

“pensado como la pronta libertad de circulación, de personas, servicios, capitales, bienes, ideas y conocimientos a través de las fronteras nacionales, que abarca todo el globo” “Se afirma que la globalización hace que el mundo sea similar o análogo a un pequeño pueblo”

“Se afirma que la *globalización* hace que el mundo sea similar o análogo a un pequeño pueblo en el tiempo y el espacio de compresión, con las nuevas tecnologías ser un facilitador importante de esta interconectividad”

“La internacionalización de la educación superior es visto como una de las formas en que un país responde al impacto de la globalización”

“La *identidad y la cultura* nacional son la clave para la internacionalización de la educación superior”.

“motivaciones (...) incluyen ventaja comercial, el conocimiento y la adquisición del lenguaje, la mejora del plan de estudios con contenido internacional, y muchos otros”

En general en el concepto de *‘economía del conocimiento’* desde el discurso dominante se identificó lo siguiente:

“Por supuesto, muchas etiquetas y definiciones alternativas son más expansivas que la nuestra, pero optamos por mantenernos centrados en la producción de nuevas ideas que posteriormente conducen a nuevos o mejorados bienes y servicios y prácticas organizacionales”

“Proponiendo además el desafío para la investigación de las Ciencias sociales de conectar los abundantes indicadores cuantitativos con estudios cualitativos con sustantivos cambios en las practicas organizacionales y sus resultados”.

Luego, de forma más específica se identifica las siguientes *suposiciones*;

“Se deriva de la idea que el conocimiento y educación pueden ser tratados como producto de negocios, y que los productos y servicios educacionales y de innovación intelectual, pueden ser exportados con un alto valor de retorno”

“la producción y los servicios basados en actividades intensivas en conocimiento que contribuyen a un ritmo acelerado de los avances tecnológicos y científicos, así como la obsolescencia igualmente rápida”

“incluye una mayor dependencia en capacidades intelectual que en los insumos físicos o recursos naturales, combinados con los esfuerzos a integrar mejoras en todas las etapas del proceso de producción”

“aumento de la participación relativa del producto interior bruto que es atribuible al capital "intangible"”

“podría estar emergiendo un sector europeo *‘Economía del conocimiento y aprendizaje a lo largo de toda la vida’*, con elementos que remarcan “nuevo discurso sobre viejas instituciones”.

“se ha enfocado fuertemente en la producción de conocimiento, atendiendo menos la diseminación del conocimiento y su impacto”

La *‘sociedad del conocimiento’* considera los siguientes *supuestos*:

“1) altos conocimientos serán necesarios en todos los niveles de la actividad económica, 2) las personas y los países pueden "hacerlo" al confiar únicamente en la adquisición de conocimientos y habilidades, y 3) no existen impedimentos para la adquisición de tales conocimientos”

“las características de las políticas y los déficits asumidos en los sectores nacionales de educación que solo pueden remediarse en programas colectivos de la comunidad europea”

“la escala europea es un sector separado, además se presenta un problema entre sectores”

“El discurso del capital humano está incrustado en la idea de la sociedad del conocimiento”.

“nuevo tipo de sociedad, que denominan sociedad del conocimiento y que tiene su base material en una revolución tecnológica liderada por las TIC’s”

Los *supuestos* en el *‘aprendizaje a lo largo de toda la vida’*:

“en el nivel supranacional son establecidas un conjunto de definiciones de la educación (vinculadas a una economía global del conocimiento), las cuales son distintas del nivel nacional tanto en sus definiciones como en lo asumido”

“La educación no puede ser restringida a la escolarización formal, y tampoco limitada al tiempo. El aprendizaje a lo largo de toda la vida a llegado a ser un importante conductor de la transformación de la vida social y política, mediante llegar a igualarse con la educación”

“toma como premisa la idea de que las personas necesitan ser alentados a invertir en su potencial a lo largo de sus vidas, incluyendo y teniendo en cuenta su experiencia y el *aprendizaje previo* como una base para el aprendizaje continuo”

Multiniveles; enfoques, modelos y perspectivas hacia lo material mercantilista

Las *categorías integradoras* de enfoques, modelos y perspectivas hacia lo *material mercantilista*, se identificó lo siguiente:

Enfoque de capital humano:

“La educación, el aprendizaje, la formación de habilidades (es decir, la acumulación de capital humano) hacen que la gente sea más productiva”

“influir positivamente en el proceso de generación de ingresos y el bienestar del individuo, así como el crecimiento económico del país”

“concibe a los seres humanos principalmente como insumos para el proceso de producción”

“La educación juega un papel instrumental indirecto para el bienestar individual”

“La educación como mercancía promueve la competencia, tasa de retorno, amplias opciones y eficiencia” “es juzgada por su tasa interna de retorno” “y el individuo debe ser responsable y, rendir cuentas de sus propias decisiones dentro de un mercado privatizado y privilegiando el libre mercado”

“El análisis del capital humano asume que “los individuos deciden sobre su propia educación (...) mediante el peso de los beneficios y costos”

“la racionalidad económica de los procesos de decisión en el ámbito social mediante cálculos de costo-beneficio y los criterios del mercado, es representada por el comportamiento emprendedor y competitivo”

Modelo de gestión del recurso humano:

En cuanto a la dimensión de orientación política administrativa;

“Rol principal adscrito al mercado, sociedad civil, y el individuo (del lado de la demanda);”

“Adopción de políticas activas para la integración y convergencia en el contexto de la Unión Europea”;

“Combinación de lógica de servicios públicos y lógica de programas, aunque en la lógica de la Unión Europea domina la de proyectos”;

“Promoción de asociaciones entre estado y otros actores institucionales”.

Sobre Prioridades políticas;

“Educación como una mercancía” “Es basado en la provisión privada” “Educación y entrenamiento como instrumentos de capital humano y adaptación a los imperativos económicos; promoción de capacidades de formación y responsabilidad individual”

“Acompaña a ver la educación desde el capital humano, dando prioridad a los conocimientos, habilidades y valores que serán de beneficios para la economía, ve a los estudiantes como ‘consumidores’ o ‘clientes’ cuyo paso por la educación superior y, con mayor frecuencia, en la educación adicional (further) es cada vez más facilitada por medio de la modularización y el marco (estructural) de crédito” “una de las muchas características de un ambiente de aprendizaje centrado en el estudiant

“a) Vocacionalismo y entrenamiento vocacional continuo; b) Producción de capital humano; c) Entrenamiento continuo para remediar la obsolescencia del conocimiento vocacional, reentrenamiento, reciclaje; d) Aprendizaje útil y educación para la

empleabilidad; e) Mejora de cualificaciones y adquirentes de habilidades para competir; f) Re contextualización de métodos activos y participativos (por ejemplo; el trabajo colaborativo); g) Resemantización de ideas tales como; democracia, participación, autonomía y libertad; h) promoción de capacidades de formación y responsabilidad individual.”

Perspectiva técnica/mercado (REAP)

“Ve la educación desde la tradición de valores que benefician a la economía, privilegiando la lógica del capital humano, al ver a los estudiantes como clientes o consumidores, implícitamente la educación y/o aprendizaje es como una mercancía.”

“Se asocia con la formación técnica y profesional, y con un poco de instrucción de habilidades genéricas. RPL dentro de esta tradición incluye la acreditación de aprender de la experiencia informal siempre que se pueda comparar con los resultados de aprendizaje predefinidos.”

“ se hace generalmente a través de pruebas de provocación, examen, demostraciones y la producción de `evidencia` y, a veces a través de `resultados orientado a portafolios` que buscan crédito contra resultados específicos de aprendizaje” (Harris, 2000, en Breier, 2006).

“Énfasis en los resultados formales de aprendizaje, específico, así como genérico”

“el RECAP en algunos contextos (países) ha sido promovido como un importante vehículo para resolver desventajas educativas ocasionadas por la segregación y en otros contextos ha sido más enfocado en un ambiente de aprendizaje centrado en el estudiante (Breier, 2006).”

“los conocimientos, habilidades y valores que se priorizan, son los que dan retornos positivos a la economía.”

En cuanto al elemento deconstructivo de `pretensiones de tener la verdad` se identificó lo siguiente:

En relación al concepto de la *globalización e internacionalización*;

“los procesos de educación y reforma educativa en el contexto global e internacional, han sido dominados por la perspectiva económica.”

“El rol de la educación como productor de trabajo, de lo básico y altas capacidades, de valores, como ser empresas y emprendedurismo, y el conocimiento comercial, como respuesta a los requerimientos de la competencia de la economía internacional.”

En la `economía del conocimiento`;

“Debido al problema intersectorial a escala europea que ha generado las metas de la agenda de Lisboa, en el sentido que los objetivos de los sistemas nacionales de

educación (especialmente lo de competitividad) solo se pueden encontrar a nivel de la comunidad europea y no de estados miembros individuales, las características de las políticas y los déficits asumidos en los sectores nacionales de educación que solo pueden remediarse en programas colectivos de la comunidad europea. Con lo anterior se asume que la escala europea es un sector separado, además se presenta un problema entre sectores”.

“Las tecnologías digitales establecen las bases de un nuevo tipo de economía y sociedad”

“hacia una nueva economía global del conocimiento; las capacidades de aprendizaje y de innovación de los agentes económicos y la flexibilidad organizativa e institucional constituyen la fuente principal de los aumentos de productividad, competitividad y bienestar; incorporación y uso intensivo del conocimiento a la esfera económica”.

“las políticas (...) han sido hechas para responder a la globalización, las cuales son manejadas o influenciadas por agentes supranacionales, así como el trabajo de intelectuales y la moda de políticas y prácticas, resultando en donaciones, exportaciones, préstamo y venta de ideas de política, es decir un flujo de políticas entre países. A través de la idea de la *economía del conocimiento*, en el discurso se logra implicar de manera muy significativa a la educación.”

En la ‘Economía basada en el conocimiento`:

“El impacto de la globalización y el desarrollo de la economía basada en el conocimiento han causado mucho cambio dramático al carácter y funciones de la educación superior en Malasia. La tendencia principal es la reforma y reestructuración de la educación superior privada en Malasia, para que sea más competitiva a nivel mundial”

“la economía en la cual ‘la generación y la explotación del conocimiento ha venido a jugar una parte predominante en la creación de riqueza. No solo es mover y ampliar las fronteras del conocimiento; es también sobre el uso más efectivo y explotación de todos los tipos de conocimiento en todas sus formas de actividad”

“En el caso de Pakistán, el Ministerio de Educación en el 2004, ‘un graduado bien educado es el bloque de construcción fundamental de una *economía basada en el conocimiento*. También el Ministerio de Educación de Bangladesh (Ibid) expresa lo siguiente ‘ el sistema educativo se encuentra actualmente en reformas con el fin de satisfacer las necesidades y los retos actuales y futuras de los desarrollos socio-económicos del país, así como los imperativos de la economía global del conocimiento”

“algunos países (Reino Unido) en su Discurso político definen la economía basada en el conocimiento como; la economía en la cual ‘la generación y la explotación del conocimiento ha venido a jugar una parte predominante en la creación de riqueza. No

solo es mover y ampliar las fronteras del conocimiento; es también sobre el uso más efectivo y explotación de todos los tipos de conocimiento en todas sus formas de actividad”.

“El crecimiento de la industria del futuro [...] toda dependerá de fuerza de trabajo altamente educada que genere un ruptura que los mantenga competitivos”

El aprendizaje a lo largo de toda la vida;

“se convierte en una norma en todo el mundo” [...] ” y se da una difusión de políticas de forma sistemática, mediante agendas globales de varios organizaciones e instituciones, como es el caso de OECD (por sus siglas en Ingles), UNESCO, Unión Europea y Banco Mundial, influyendo significativamente en las agendas nacionales y locales, traduciéndose en iniciativas de políticas, programas y proyectos nacionales, así como en algunos casos en el diseño y asignación de recursos y cooperación condicionada”

“Influencia en los sistemas de educación para ser transformados o reconfigurados para definir qué es lo que cuenta en educación” [...] mediante los indicadores y parámetros estadísticos basados en los intereses de los países miembros a través de organizaciones internacionales (OECD, EU y Banco Mundial) [...] En el caso de la UNESCO el re direccionamiento, ajuste y cambio que tuvo que hacer en el enfoque, propósito y posibilidades de sus estadísticas educativas, en base a la presión de otros colectores, con esto se cambia de énfasis de una educación como derecho humano a una educación que se pueda comparar entre países en base a mejores prácticas

“Uno de estos intentos está procediendo bajo el título discursivo de la sociedad del conocimiento.” La Comisión Delors (UNESCO, 1996) ha pedido la creación de una "comunidad de aprendizaje" global en el que "el aprendizaje a lo largo de la vida" será un concepto clave”

“producir trabajadores flexibles altamente cualificados con conocimientos en la gestión, manejo de información, comunicación, resolución de problemas y toma de decisiones”

“Busca la modernización económica y la producción de mano de obra calificada, con pautas vocacionales centradas en la producción de capital humano”

Elemento deconstructivo sobre *creencias, principios y valores* orientadores:

En el concepto *internacionalización*;

“Las motivaciones para la *internacionalización* incluyen ventaja comercial, el conocimiento y la adquisición del lenguaje, la mejora del plan de estudios con contenido internacional, y muchos otros”

En la '*economía del conocimiento*';

"el conocimiento y educación pueden ser tratados como producto de negocios, y que los productos y servicios educacionales y de innovación intelectual, pueden ser exportados con un alto valor de retorno"

Ideas

" Las ideas básicas sobre la nueva economía; 1ra) es global, digital y con una llamada creciente de mercancías con carácter intangible, 2da) es la economía del conocimiento, 3ra) nuevas capacidades, 4ta) en la empresa, la nueva economía es e-business y empresa en red, 5ta) más innovación, 6ta) en el trabajo nuevas contradicciones, 7ma) nueva formación (utilizar las TIC para formarse a lo largo de toda la vida, la formación permanente pasa a ser el vehículo mediante el cual se construye la nueva economía), 8va) nueva política económica del conocimiento (generación, difusión, distribución), 9na) nuevas oportunidades de desarrollo, 10ma) nuevo tipo de sociedad (la sociedad del conocimiento se fundamenta en una economía basada en el conocimiento)"

"La idea de la economía del conocimiento [...] describe las diferencias entre un trabajador manual y un trabajador con conocimiento"

Principios

Hacia nueva economía global del conocimiento; "capacidades de aprendizaje y de innovación", "flexibilidad organizativa e institucional [...] aumentos de productividad, competitividad y bienestar""e-business y empresa en red." "Tecnologías digitales"

En la '*sociedad del conocimiento*';

"Existe un cierto consenso interdisciplinario en el ámbito de las ciencias sociales ´durante la última parte del siglo XX se han establecido las bases de un nuevo tipo de sociedad, que denominan *sociedad del conocimiento* y que tiene su base material en una revolución tecnológica liderada por las TIC's"

"Necesidad de asegurar ` un constante intercambio de ideas entre el hombre y su ambiente social y ofrecer a cada uno la oportunidad de la *sociedad del aprendizaje*"

"Eficiencia, rentabilidad, la elección, la competencia, y el crecimiento económico."

"Imperativos económicos; mercado de consumo en libre economía" "eficacia, efectividad, competitividad"

"Responsabilidades individuales" "Del individuo"

De la deconstrucción del subcorpus de las categorías integradoras de enfoques, modelos y perspectivas, se resumen los siguientes opuestos.

Tabla. 52. Palabras y frases que describen el discurso dominante de las categorías integradoras y sus opuestos

Palabras y frase que describen el discurso dominante de las categorías integradoras	Lo opuesto
<i>globalización y la internacionalización</i>	
la movilidad física, la cooperación y la transferencia de conocimiento	Reducida e insipiente movilidad...
Se pone en práctica las ideas y estructuras de un sistema a otros	se conservan los sistemas nacionales
libertad de circulación, de personas, servicios, capitales, bienes, ideas y conocimientos	Limitada circulación...
mundo sea similar o análogo	diverso
motivaciones [...] incluyen ventaja comercial, el conocimiento y la adquisición del lenguaje	Motivaciones de cooperación e intercambio y ventajas humanas multiculturales
mejora del plan de estudios con contenido internacional, y muchos otros	Plan de estudio con contenido nacional
<i>economía del conocimiento / basada en el conocimiento</i>	
el conocimiento y educación pueden ser tratados como producto de negocios [...] exportados con un alto valor de retorno	Conocimiento y educación tratados como bien público –accesible y sin restricciones para la toda gente
mayor dependencia en capacidades intelectual que en los insumos físicos o recursos naturales	Desarrollo integrado equilibrado y sostenible del uso y manejo de todos los recursos
remarcan “nuevo discurso sobre viejas instituciones	Nuevo discurso con nuevas perspectivas en instituciones reformadas y transformadas
Conocimiento exclusivo, escaso	Conocimiento accesible y abundante
<i>sociedad del conocimiento</i>	
El discurso del capital humano está incrustado en la idea de la sociedad del conocimiento	Discurso de capacidades humanas en desarrollo sostenible
<i>aprendizaje a lo largo de toda la vida</i>	
definiciones de la educación	Definiciones de integrales de educación y desarrollo
La educación no puede ser restringida a la escolarización formal	Educación y aprendizaje amplio en todo los espacios; formales, no formales e informales
experiencia y el aprendizaje previo como una base para el aprendizaje continuo	

Categorías integradoras	
Material /mercantilista	inmaterial
acumulación de capital humano	Distribución del conocimiento para el talento humano
generación de ingresos y el bienestar del individuo	Generación de bienestar objetivo y subjetivo individual y colectivo
seres humanos ... insumos para el proceso de producción	Seres humanos centro del desarrollo (objeto y sujeto)
educación juega un papel instrumental; promueve la competencia, tasa de retorno, amplias opciones y eficiencia	Educación papel clave en el desarrollo humano; promueve las capacidades en libertad, para el ser y hacer de los individuos
mercado privatizado y privilegiando el libre mercado	Privilegia lo inmaterial humanista; justicia social redistributiva
racionalidad económica de los procesos de decisión en el ámbito social	Racionalidad integral privilegiando lo humano
comportamiento emprendedor y competitivo	Comportamiento solidario y de cooperación
Educación como una mercancía	Educación como un bien publico
prioridad a los conocimientos, habilidades y valores que serán de beneficios para la economía	Privilegia los beneficios inmateriales-humanistas
aprendizaje centrado en el estudiante	Educación y aprendizaje centrado en desarrollar capacidades humanas
Fuente: Elaboración propia	

Características distintivas y/o aspectos relevantes, en función de riesgos y peligros

El termino de *'economía del conocimiento'* es muy utilizado en las políticas de educación contemporánea, pero como concepto es esquivo y engañoso. Se deriva de la idea que el conocimiento y educación pueden ser tratados como producto de negocios, y que los productos y servicios educacionales y de innovación intelectual, pueden ser exportados con un alto valor de retorno."

"A lo interno de las políticas, la educación es considerada primeramente desde un punto de vista económico."

"se ha enfocado fuertemente en la producción de conocimiento, atendiendo menos la diseminación del conocimiento y su impacto" generando y potenciando la exclusión y desigualdad.

"podría estar emergiendo un sector europeo *'Economía del conocimiento y aprendizaje a lo largo de toda la vida'*, con elementos que remarcan "nuevo discurso sobre viejas instituciones", diferenciándose de los sectores nacionales de educación sobre énfasis

en; El aprendizaje no la educación; las competencias no el contenido; lo particular (solo para mi) no universal; la naturaleza de su participación de/con TIC; específico, el empleo relacionado, el enfoque, en lugar de una política integral social, la construcción de la nación, etc”

“Los propósitos sociales y económicos han colapsado en uno solo, primordial énfasis en hacer políticas para la competitividad económica, y un incremento en la negación del propósito social de la educación, es decir que es importante cuestionarnos entonces el para qué es la educación.”

“tres tipos de crítica a la *economía del conocimiento* entre los analistas políticos, cada uno de los cuales trata a la idea de la *economía del conocimiento* de forma diferente en función de su realidad, y, si sus efectos son reales; 1) al trabajar en y a través de las políticas nacionales de educación, es un discurso construido con un enfoque reducido e instrumental a la *economía del conocimiento* y cultura intelectual en general, el conocimiento es mercantilizado. 2) la segunda crítica es bastante diferente, planteando y cuestiona acerca del real significado de la economía del conocimiento. La evidencia empírica para la economía del conocimiento es aún débil, incluso en el mejor de los casos. 3) El tercer punto de la crítica es que los avances en relación con la economía del conocimiento, el desarrollo tecnológico - inversiones en innovación e investigación - por un lado, y la expansión de la educación, por el otro, juntos refuerzan las *desigualdades sociales sistemáticas* y la exacerbación y polarización social”.

Partiendo de críticas al discurso dominantes, elaboradas por autores que proponen el discurso alternativo:

“Para explotar el conocimiento y convertirlo en capital, la empresa capitalista tiene que privatizarla y hacerla escasa por todo tipo de licencias privadas y derechos de autor. Pero debido a su naturaleza *inmaterial* es casi imposible de medir en términos monetarios la nueva forma de creación de riqueza y, como consecuencia, las bases tradicionales de la economía han comenzado a *desmoronarse*. En este sentido, la *economía del conocimiento* es la *crisis del capitalismo*”

“Hay una crisis del concepto de valor en la economía del conocimiento”

“Algunas formaciones sociales modernas tardías se han enfocado en las necesidades de una economía globalizada y virtualizada, mediante la subordinación de las necesidades de los agentes en una localidad a la racionalidad universal”

“Desde ambas perspectivas, políticas y económicas, la economía de la producción se está superpuesta gradualmente por una economía de consumo. El tiempo, que antes

ocupaba en la producción, ahora se requiere cada vez que se gasta en consumo. Un requisito de reducción laboral representa una posibilidad de expansión del consumo. Como un conjunto de condiciones técnicas [...], esta situación puede ser irreversible, [...], la aparentemente irreversible explosión de la población mundial [...]"

"El principio de la socialización se dirige a ordenar las transacciones y relaciones de arriba hacia abajo por medio de principios universales, las técnicas de medición y definición, [...]. Sociabilidad, en contraste, no reconoce principio por ejemplo, el embarazo, la pobreza, la falta de vivienda, la desintegración familiar, crisis personales"

"Los mercados se comportan como lo hacen invariablemente, ocultando la fuerza distributiva de las dotaciones de capital (social) detrás de lo que son, aparentemente, las condiciones de acceso abierto, la libertad de información y el funcionamiento de reglas universales"

"crítica socialista, en cuanto al conflicto relacionado y la raíz de la tensión moral, por ejemplo; el carácter irreconciliable de lo racional y lo normativo con la naturaleza de las reclamaciones en la esfera moral, 'Las responsabilidades morales funciona bastante bien cuando todos encontraran *inclusión* como vecinos dentro de la relevancia de la comunidad' pero no cuando la globalización nos vuelve extranjeros a todos nosotros.

"reproduciendo y acumulando altos índices de inequidad, desigualdad y exclusión en el acceso y cobertura de los estratos y segmentos de grupos vulnerables de la población"

En el contexto de Honduras "sin cobertura en los municipios más pobres o de extrema pobreza, y además con bajos porcentajes de ingreso de los estratos con ingresos más bajos y privilegiando a segmentos de población con mayores ingresos.

Discurso alternativo

Sobre el elemento deconstructivo de las *suposiciones y/o asunciones*, Las siguientes *propuestas* se identificaron en conceptos vinculantes al 'aprendizaje previo', en el caso del concepto de la "*aprendizaje a lo largo de toda la vida*" se identifica lo siguiente: Ir "hacia una *economía de aprendizaje a lo largo de toda la vida* re conceptualizando las relaciones entre el aprendizaje y la vida"

"el aprendizaje a lo largo de toda la vida (Lifelong Learning) debe buscar propósitos que sean más que instrumentales [...]."

"debemos atender seriamente el diseño e implementación de una política de 'aprendizaje a lo largo de toda la vida'. Volviendo urgente la necesidad de nuevas

políticas sociales cuando se dan; Incrementos en desregular y con bajos salarios en los puestos de trabajo, así como pre-calcular el subempleo masivo”

Multiniveles; enfoques, modelos y perspectivas hacia lo inmaterial humanista

Las *categorías integradoras* de enfoques, modelos y perspectivas hacia lo *inmaterial humanista*, se identificó lo siguiente:

Enfoque de capacidades para desarrollo humano

Este enfoque, es un marco multidimensional y de multiniveles para definir y analizar el bienestar y el desarrollo. Según (Sen, 2004, Nassbaum, 20005, citados por Ron Balsera, 2011) diría que la “educación es una cuestión de justicia social que va más allá de las fronteras del estado abogando por el cosmopolitismo (Sen, 2004, Nussbaum, 2005)”. ´

El tipo de democracia que necesita la educación, cuando es considerada una capacidad, es donde la razón publica decidirá el mejor tipo de política social (Sen, 2009).

La educación juega un rol social instrumental que permite “el razonamiento público y los debates sociales, el fomento de la participación política. También cumple un papel instrumental en el proceso, [...] fomentando la interacción con otras personas, la comunicación interpersonal, permitiendo diferentes puntos de vista y el pensamiento crítico. [...]

“También tiene efectos de empoderamiento, en que las personas puedan tener la libertad de elegir lo que tienen razones para valorar, fomentar su libertad (agencia). [...] tiene efectos redistributivos, [...] permite una perspectiva crítica de los grupos sociales, inter e intra, los hogares y las desigualdades de la familia” (Unterhalter, 2009: 214; Walker y Unterhalter, 2007: 8; Sen, 1992, cit. en Ron Balsera, 2011).

Pone de relieve [...] la diversidad humana ´en términos de heterogeneidades físicas y mentales, las variaciones en los recursos no personales, las diversidades ambientales y diferentes posiciones relativas` [...] (Ron Balsera, 2011)

El propósito de la educación como una capacidad, es mejorar la ´autonomía, el conocimiento, las relaciones sociales, el respeto y el reconocimiento, la aspiración, la voz, la integridad física y la salud corporal, integridad emocional y emociones`.

Según Ron Balsera (2011) la aspiración es central en la educación, con el propósito de ampliar el conjunto de capacidades del individuo, no para que se adapte a los niveles más bajos de bienestar, sino que para la gama de opciones disponibles.

El objetivo de la educación en el marco del enfoque de las capacidades es aumentar el bienestar, el desarrollo humano a través de la ampliación de los conjuntos de

capacidades individuales y sociales. Además la educación puede ser considerada tanto un funcionamiento (functioning) y una capacidad (capability).

También tiene un valor intrínseco, que permite a la persona florecer y desarrollar su potencial humano (Robeyns, 2006, Unterhalter, 2003, cit. en Ron Balsera, 2011).

Sen (1999) define el funcionamiento como "Las diversas cosas que una persona puede valorar hacer o ser" mientras que la capacidad se refieren a " las combinaciones alternativas de funcionamientos que sean factibles para ella para lograr" (1999: 75), o como Robeyns sugiere: "lo que la gente son efectivamente capaces de hacer y de ser" (2005: 94).

El Enfoque de Capacidades (CA, por sus siglas en inglés) presta especial atención a los funcionamientos, las capacidades y la agencia, en relación con la promoción de la libertad y el bienestar, mirando tanto a los resultados sino también los procesos. Por lo tanto las políticas deben promover la expansión de las capacidades y el objetivo de eliminar la privación de capacidades (por ejemplo REAP).

Modelo Democrático emancipador

Dimensión de orientación política administrativa [...] 'se refieren a las leyes, reglas y normas que permiten que una política pública sea adoptada. 'Consisten en el aparato legislativo que proporciona los medios para una política a implementar e incluyen el establecimiento de condiciones de acceso a las iniciativas de Educación y Aprendizaje de Adultos (EAA) y la participación de las personas que asisten a ellas. Se incluyen, además, la financiación, control y evaluación de las acciones propuestas, y la organización y la gestión relacionada con el desarrollo de estas actividades`

Las subcategorías son: a) educación policéntrica; b) control descentralizado de las políticas y administración de la educación; c) Apreciación de dinámicas de abajo-hacia arriba (Bottom-up); d) Iniciativas auto gestionadas con apoyo de actores locales; d) Rol de liderazgo de las asociaciones de educación y movimientos sociales

Dimensión organizacional y administrativa; [...] se refieren a la organización, administración y gestión relacionada a la adopción de una política pública, incluyendo las estructuras centralizadas y descentralizadas, los procedimientos y procesos técnicos involucrados en la realización de actividades de EAA, aseguramiento de la calidad, evaluación, y procedimientos de rendición de cuentas.

Las subcategorías son: "a) Apreciación de intervención de sociedad civil (asociación de sectores comunitarios preocupados con la educación de adultos, y asociaciones populares); b) Auto-organización local, autonomía y creatividad de detrás de las

iniciativas; c) Formas participativas destinadas a decisiones colectivas Ej; Presupuesto participativo.”

Dimensión principales elementos conceptuales de políticas públicas; Estos tienen que ver con los referentes teóricos que subyacen a los fines, métodos, y los procesos inherentes a la implementación de una política pública (por ejemplo, las concepciones de EAA, modelos pedagógicos, formas de participación y evaluación, etc.).

Las subcategorías son; a) el sector de la educación de adultos es caracterizado por ser diverso y heterogéneo; b) Apreciación de la educación básica, educación popular, alfabetización básica, socio cultural, además la animación socio-educacional; c) La naturaleza educacional de las acciones, apreciación del conocimiento colectivo y la experiencia; d) Dimensiones éticas y políticas de la educación; e) Proyectos de investigación acción e investigación participativa; f) Educación cívica básica (con propósitos en la democratización política y económica, transformación de las relaciones de poder, cambio social).

Dimensión de prioridades políticas; Las prioridades políticas se refieren a los extremos apuntados por EAA, y los dominios que una política pública se concentra en los grupos destinatarios pertinentes, y la cantidad de los fondos públicos asignados.

Las subcategorías son: a) Construcción de una sociedad democrática y participativa; b) Integración de grupos de básicos y de organizaciones no gubernamentales (ONG) en la definición y adopción de políticas públicas; c) Solidaridad, justicia social y bien común; d) Educación establecida como derecho social básico; e) Cambio político, económico y cultural; f) Educación y entrenamiento como proceso de empoderamiento.

Perspectiva crítica/radical

REAP (RPL, por sus siglas en Inglés) es visto como una estrategia para la reparación social, un medio por el cual los grupos o formas de conocimiento subyugado o marginados pueden tener acceso a la academia y desafiar la autoridad de los discursos hegemónicos (Breier, 2006).

La educación es vista como muy significativa para transformar el individuo y la sociedad. “esta perspectiva está asociada con movimientos sociales tales como sindicatos o grupos feministas, y un discurso crítico, emancipatorio que ve la educación como un significado para transformar el individuo y la sociedad” (Breier, citando Harris, 1999).

invita a ver los escenarios en términos de temas de marginalización, voz y poder y su relación con diferentes formas de conocimiento; Hay varios tipos de conocimiento que son ignorados por los procesos pedagógicos oficiales; el de los trabajadores, indígenas,

mujeres, etc, dichos conocimientos han sido resultado del aprender de la vida laboral y la experiencia, cuando se aprende de la experiencia informal se le ve como la base para grupos de sensibilización, acción comunitaria y el cambio social (Weil y McGill, 1989 en Breier, 2006),

“dos conceptos con gran influencia en esta perspectiva son; la ‘falsa conciencia’ promovida por Marx y el de ‘concientización’ por Freire.”

En esta perspectiva se dan ‘algunas versiones que se basan en el construccionismo social y destacan las respectivas teorías puntuales, las cuales problematizan las nociones de conocimiento, la experiencia y la subjetividad. Argumentando que socialmente todo es construido y con igual valor. También considera una influencia política y cultural en la ‘Razón’ y esta se encuentra situado en cierto contexto y no en un lugar universal, además considera que hay muchas formas valiosas de saber que no depende únicamente de la razón. La experiencia no debe ser vista como coherente (Fraser, en Breier,2006) [...]

“debe estar vinculada con su historia y/o condiciones sociales ideológicas (Brah y Hoy, en Breier,2006).” [...] “la subjetividad es vista como cambiante, múltiple y situada, en forma y distorsionado por las relaciones de poder de todos los días (Usher, en Breier,2006)”

Michelson (en Breier, 2006, p 83), propone una fundamentación conceptual diferenciada para RECAP; la cual ve al conocimiento como situado y visibilizado en el ámbito académico, además escribe sobre la relación entre aprendizaje experiencial y la autoridad académica.

(Harris, 1999, en Breier, 2006) ella le denomina “Modelo Caballito de Troya”, lo describe como ‘aspiracional’ y ‘en los hechos’, sugiriendo que este podría ‘ser parte de una investigación sobre la construcción social del conocimiento y de los planes de estudio (curricula)’, además habrían intentos audaces para darle ‘valor a la formación previa en sí mismo y no sólo en términos de su grado de ajuste a las normas o los planes de estudio existentes o con las capacidades cognitivas considere necesario para tener éxito en términos tradicionales’

Abogar por el reconocimiento de voces alternativas, (...) esto exigiría un currículo que era flexible, incluso negociable o un nuevo plan de estudios completo. El reto sería lograr esto sin perjudicar a los que necesitan con urgencia un título, cualquiera que sea o que pudiera implicar en su currículo-plan de estudios, con el fin de obtener un empleo (Breier, 2006). No obstante, se pueden dar casos en los procesos de RECAP, en ambientes academicistas, una desigualdad de las relaciones de poder entre profesor y

alumno y de los requisitos de la academia que el conocimiento debe ser presentado en sus términos por sí sola (Ibid).

La *categoría integradora* intermedia con diferentes énfasis ; más hacia lo inmaterial y/o más hacia lo material, se identificó lo siguiente.

Sobre el Enfoque en derechos humanos:

Según Sen, (2005: 152) "los derechos humanos pueden ser vistos como los derechos a ciertas capacidades" (citado por Ron Balsera, 2011). Para poder realizar los derechos a la educación, es necesario vincularlo al concepto de "Des mercantilización", el cual permite explicar el papel consagrado en el estado de bienestar, el cuales es requerido no tanto para la participación en el mercado laboral, sino más bien para tener el derecho de asistencia social.

Es decir que no puede estar sujeto a las fuerzas del mercado (Polanyi, 1957, citado por Ron Balsera, 2011). En el estado benefactor que se asume en este enfoque, se tendría un gran reto con la desigualdad del enfoque basado en el mercado (Ron Balsera, 2011).

Es cuando la responsabilidad de proveer educación libre y de calidad, es considerada un derecho, y recae en el gobierno, es decir que asume las implicancias requeridas en un estado benefactor;

Los derechos individuales a que se le provea dicho derecho, impulsan la igualdad de oportunidades mediante la promoción de participación, rendición de cuentas, no discriminación, empoderamiento y legalidad.

Además, una sociedad basada en el respeto y equidad cuyo propósito o fin es el pleno desarrollo de la persona humana y su respectiva participación en dicha sociedad.

Perspectiva liberal/humanista

Es una tradición que "enfatisa que la experiencia previa de los aprendices, y particularmente los aprendices adultos, deberían valorar y usar como un recursos para aprendizaje adicional; y el aprendizaje debe ser activo, lleno de significado y relevante a las agendas de la vida real " (Weil and McGill, en Breier, 2006)

Algunas de posibles implicancias que puede tener la experiencia, según lo reconocen algunos autores como Knowles, este autor menciona efectos negativos de sesgo, hábitos y prejuicios los cuales deberían ser examinados (Kowles, en Breier, 2006). Continua (Breier, 2006) argumentando, en base a lo desarrollado por Brookfield en 1998,

“que no hay base para suponer que una experiencia de aprendiz siempre constituye un rico recurso que los educadores pueden construir. De hecho lo contrario es a menudo que las experiencias de casos y adultos pueden estar distorsionadas, auto-cumplida, sin examinar y restrictiva. Además, no todos los adultos tienen la misma capacidad para aprender de la experiencia”.

“[...] efectos negativos de sesgo, hábitos y prejuicios los cuales deberían ser examinados (Kowles, en Breier, 2006). Continúa (Breier) argumentando, en base a lo desarrollado por Brookfield en 1998, “que no hay base para suponer que una experiencia de aprendiz siempre constituye un rico recurso que los educadores pueden construir. De hecho, lo contrario es, a menudo, que las experiencias de casos y adultos pueden estar distorsionadas, auto-cumplida, sin examinar y restrictiva. Además, no todos los adultos tienen la misma capacidad para aprender de la experiencia”.

Exhortaría a los profesores para proporcionar oportunidades para que sus estudiantes relaten sus experiencias reflejadas en ellos, y luego considerar las formas en que su aprendizaje es compatible o se diferencia de la del conocimiento formal. El objetivo sería apoyar al estudiante a ganar ‘acceso epistemológico’ (Morrow, 1992, en Breier, 2006) no para reformar el plan de estudios. El reto sería hacer esto en un período de tiempo limitado, en el contexto de un plan de estudios no negociable, de una manera que haga justicia a la experiencia del alumno (Breier, 2006).

Los principales elementos conceptuales se dan en base al ‘ciclo de aprendizaje’ propuesto por Kolb's (1984), en el cual se da una teorización del proceso de aprendizaje experiencial en una participación de cuatro etapas; experiencia -concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa, son varios los autores que han validado este ciclo de aprendizaje en aprendizaje experiencial, RPL y la educación de adultos, entre los cuales destacan; Boud et al, 1985; Fraser, 1995; Harris et al., 1994; Jarvis, 1995 (Breier, 2006).

“Knowles (en Breier, 2006) hace hincapié en el valor de la experiencia de adultos, y la describió como la ‘rica fuente de aprendizaje’ en un entorno de educación de adultos que, si se ignoran o devalúan, será percibida por los estudiantes adultos como el rechazo de sí mismos como personas, ya que derivan su propia identidad de sus experiencias posteriormente.

En base a ver casos con el enfoque de la teoría liberal humanista, se pueden dar situaciones de resentimiento entre la interacción de un estudiante cuando el docente tiene vacíos para escuchar la complejidad de la experiencia del estudiante y conectarla con la regla y hacer una reflexión crítica (Breier, 2006).

Modelo modernización y control del estado (véase Lima, 2011)

Dimensión de orientación política administrativa; [...] gestión Público-Privada con eficiencia y eficacia, incrementando la productividad, la internacionalización de la economía y competitividad en democracia capitalista; [...] Control político y administrativo de la educación centralizado por el estado (del lado de la oferta educativa); c) Aprecia la intervención del estado como garante de una educación universal y publica libre.

En cuanto al elemento deconstructivo de '*pretensiones de tener la verdad*' se identificó lo siguiente:

“una verdadera *economía del conocimiento*, sería una economía basada en el intercambio de costo cero y en recursos agrupados, en el cual el conocimiento sería tratado como propiedad común humanitaria.”

Elemento deconstructivo sobre *creencias, principios y valores* orientadores:

No privatizar, ni volver escaso el conocimiento [...]

Medir de otra forma la riqueza inmaterial

“Autonomía individual y sus requerimientos, resalta algunas acciones de las capacidades afectivas y cognitivas; como el juego, la creatividad [...] se dan en espacios de formación y ejercicio moral.

“crear condiciones, para aumentar la transparencia, y el dominio de la racionalización debe ser ampliado [...] Los nuevos imperativos, de la apertura de la información, el cumplimiento de la regulación y armonización de derechos, conducen a la elaboración de sistemas expertos para el seguimiento, vigilancia y control. Condiciones controladas por expertos de transparencia...”

“El conocimiento autóctono es el conocimiento que la gente de una comunidad o región en particular ha desarrollado con el transcurrir del tiempo y que continúan desarrollando. Se basa en la experiencia que a menudo ha sido probada a través de siglos de su utilización, habiendo sido adaptada a la cultura y al ambiente local, siendo dinámica y cambiante”

Tabla. 53. Describe palabras y frases implícitas en las categorías integradoras del discurso alternativo.

Palabras y frase que describen el discurso alternativo	Lo opuesto
relaciones entre el aprendizaje y la vida	Privilegia el aprendizaje economicista
propósitos que sean más que instrumentales	Propósitos instrumentales
transacciones económicas reconstituidas pueden ser distribuidos de manera más equitativa	Acumulación económica
Relaciones de dar al otro lo más posible, a dar todo	relaciones sociales están dominados por la idea de la igualdad de cambio
acciones morales dentro del repertorio de la acción humana individual [...] la orientación de la persona es estar ahí para el otro	Acciones egocéntricas
economía basada en el intercambio de costo cero [...] el conocimiento sería tratado como propiedad común humanitaria	Relación beneficio/costo [...] conocimiento tratado como mercancía
No privatizar, ni volver escaso el conocimiento [...]	Privatizar y volver exclusivo y escaso el conocimiento
Medir de otra forma la riqueza inmaterial, considerar lo subjetivo y cualitativo también	Enfoque positivista, se privilegia lo objetivo y cuantitativo
conocimiento autóctono [...] Se basa en la experiencia [...] probado con su utilización [...] adaptada a la cultura y ambiente local, dinámica y cambiante	Conocimiento universal
Fuente: Elaboración propia	

Características distintivas y/o aspectos relevantes, en función de riesgos y peligros

Más *riesgos y peligros*, vinculándolos al contexto de Honduras:

Según lo cuantitativo estadístico: Según lo cuantitativo estadístico: los resultados en las categorías integradoras, específicamente las intermedias, presentan mayor saturación en doble discurso y, riesgo y peligro de generar mayor exclusión, desigualdad, y en el mejor de los caso inclusión parcial de ciertos grupos (los deseables).

El riesgo de las subcategorías inclusivas es que van en contra la corriente---menos recursos, esta menos arraigado y menos tradición y menos cultura.

En el contexto de Honduras, el discurso alternativo del Desarrollo Humano Sostenible entra en contradicciones con el discurso dominante de la nueva ley fundamental de educación y modelo de desarrollo nacional el cual corresponde a una economía de libre mercado plena. Pero además se dan tensiones con las agendas regionales (Centroamérica y Latinoamérica) y globales (Ej Unión Europea, iniciativas Alfa). Es decir que para lograr viabilidad en la propuesta alternativa, se requiere de estrategias que permitan por un lado consolidar su potencialidad y aprovechar las oportunidades, y por el otro lado, contrarrestar el discurso dominante y los diversos mecanismos y elementos que lo integran.

Existe el *riesgo* que por las limitantes del discurso alternativo (ej mecanismos de fondos y logística) sea boicoteado por la abundancia de recursos materiales que soportan, promueven y privilegian el discurso dominante. Importante mencionar que una de las críticas que se da al discurso alternativo, es que no hay suficiente evidencia que demuestre sostenibilidad en el tiempo, ya que tradicionalmente no es el que se ha venido practicando. No obstante que la evidencia del discurso dominante tradicional y el nuevo, es de generar y reproducir mayor desigualdad.

Otro de los *riesgos* es que en los mecanismos y/o elementos conceptuales se dan muchas similitudes (de términos; no necesariamente de conceptos/definiciones y/o perspectivas) entre el discurso dominante y el alternativo, al reflexionar por ejemplo la gestión del conocimiento contextualizado a nivel institucional en la UNAH como un discurso alternativo, es importante para evitar ambigüedades y confusiones, el rescatar que los tres elementos que asume el modelo educativo son similares a los que considera en su conceptualización la *economía del conocimiento* (en diversos contextos), pero variando en el contenido de las perspectivas explícitas e implícitas de lo que se asume y de lo que se pretende, así como de los principios y creencias. Es decir que la gestión del conocimiento de la UNAH persigue un Desarrollo Sostenible con tendencia humana-inmaterial, y poniendo énfasis en la distribución y difusión del conocimiento, y reducción de inequidades y la responsabilidad de la UNAH de dar atención a sectores excluidos de la Educación Superior (al menos en el modelo teórico a través del acuerdo vinculante de Redes Educativas Regionales de la UNAH [...], no necesariamente en la praxis). Con principios de equidad, pertinencia y calidad, y en el principio de equidad en el acceso declarando la inclusión del conocimiento tácito, implícito, autóctono y local (aprendizaje, experiencia y conocimiento informal).

Además, Es importante y determinante hacer notar que los tipos de conocimiento promovidos por dicho acuerdo de Redes Educativas de la UNAH [...], por sus características se desarrollan o han venido desarrollando como aprendizajes

informales, muy afín a los conceptos de aprendizaje informal y no formal promovidos principalmente en los contextos de agendas globales e internacionales, por organizaciones como UNESCO, OECD, CEDEFOP, UE, entre otros. No obstante, las perspectivas en el contexto de la UNAH son con una tendencia a lo inmaterial/humanista, y en el caso de la difusión de agendas globales privilegia la categoría material/mercantilista.

Subcorpus-marco conceptual y principales constructos-discurso académico

Discurso dominante

Se contribuye a responder la pregunta: **t**) ¿Qué hallazgos (sobre los conceptos/constructos teóricos) se pueden dar únicamente con un enfoque cualitativo (análisis de contenidos y del discurso)?

En relación al elemento deconstructivo de las *suposiciones y/o asunciones*, se identificaron los siguientes segmentos del sub-corpus del marco conceptual derivado del Capítulo No.1.

Sobre el Conocimiento

“el discurso vertical ´adquiere la forma de coherente, explícito, estructura sistemática de principios, organizado jerárquicamente [...] los contextos son especializados (disciplinares)”

“La colección de códigos en el currículo se refiere a los contenidos curriculares que está bien aislada de otros contenidos, asignaturas o disciplinas”.

Poder

“Guo, & Andersson (2006 al citar a estudiosos de teoría crítica y posmoderna como ser (Cunningham, 2000; Foucault, 1980; McLaren, 2003) ellos mantienen “que el ´conocimiento` es poder; el conocimiento es socialmente construido, culturalmente mediado e históricamente situado; y nunca es neutral y objetivo.”

Pedagogía

“Un punto crucial es que el discurso vertical, se adquieren a través de las relaciones pedagógicas formales y se realiza de acuerdo a los valores y discursos del contexto,”

“Pedagogías de proyección (a veces llamados pedagogías económicas) atención directa con el mundo exterior - a los campos de práctica, por ejemplo, o para las necesidades del mercado.” (Bernstein, 1996). Bernstein argumenta que la pedagogía de proyección

es más profundamente penetrante en un proceso de socialización donde "la maestra es la que enseña más" entra en el marco educativo. Esto se vincula con el concepto de gubernamentalidad de Foucault (1988) - la forma actual en que se produce la regulación social (cit. en Harris, 2000).

"Usher y Edwards (1994) sugieren que las prácticas educativas son cada vez más confesional - mediante una mayor atención al establecimiento de perfiles, la auto-evaluación, asesoramiento y demás - y que estos enfoques son las formas en que se convierten en atributos internos externalizados, en última instancia, para la regulación a través de la autorregulación. Quizá REAP es parte de este movimiento?"

En cuanto al elemento deconstructivo de '*pretensiones de tener la verdad*' se identificó lo siguiente:

Conocimiento

"El modo 1 casi siempre es presentado como fijo y universal, privilegia el conocimiento codificado"

Los contenidos son así "cerrados" y relativamente fijos e impermeables - aunque existen diversas variedades "puras" e "impuras", especializados y no especializados de colección de códigos.

Conocimiento y poder

"Las distinciones, aunque rígidos, no deben ser sobre dicotomizados. Hay evidencia de lo vertical en los conceptos horizontales y viceversa, así como los conceptos adicionales también las estructuras de conocimiento horizontales que se encuentran dentro de los discursos verticales"

Según Guo, & Andersson (2006) "las equivalencias de contextos (migraciones), basados en perspectivas desde la teoría crítica y el pos-modernismo [...] la problemática que se puede dar al transferir credenciales y experiencia de un contexto a otro, sus argumentos los basan en que `el principal problema es la errónea percepción epistemológica de la diferencia y el conocimiento, así *como los fundamentos ontológicos del positivismo y el universalismo liberal que domina las practicas actuales de reconocimiento.*

Pokorny (2006) al referirse a la teoría de actor en red y validarla empíricamente [...] "intéressement (los candidatos aceptan un determinado conjunto de funciones, actividades y reglas), la matrícula (se vuelven más firmemente comprometidos en una red institucional más amplio de reglamentos, actores y actuantes) y la movilización (es

la decisión final donde los candidatos, sus procesos de aprendizaje y sus conocimientos previos son totalmente canalizados por la red dominante)

Elemento deconstructivo de ´creencias/principios/valores`

En relación al constructo **Conocimiento**

“la cuestión de la calidad de dicha evaluación del REAP lo hace usando términos de validez, fiabilidad, credibilidad y relevancia...”

“fundamentado en confiabilidad; cerrado/convergente; función de selección; sumativo y predictivo)”

Poder

“fundamentos ontológicos del positivismo y el universalismo liberal que domina las practicas actuales de reconocimiento”

En cuanto al elemento deconstructivo sobre *lo que se privilegia y es preferido* por el discurso dominante.

Conocimiento

“El modo 1... privilegia el conocimiento codificado”

“uno que busca adaptar el REAP al sistema (fundamentado en confiabilidad; cerrado/convergente; función de selección; sumativo y predictivo)”

Poder

Guo,& Andersson (2006) en relación al ´conocimiento`, expresa que es usado como poder para mantener fuera a los indeseables.

Pokorny, 2006; “en base a la teoría de actor en red ve como el uso de la *reflexión* divide la experiencia y el conocimiento y des empodera los candidatos REAP al remover o quitar su experiencia del contexto social.

Pokorny (2006) Para ilustrar las etapas por las que los candidatos REAP hacen que su conocimiento previo sea puntualizado y traducido en una red académica (dominante), [...]; Problematicación (los candidatos llegan a aceptar los problemas y las soluciones que ofrecen sus asesores en REAP), intéressement (los candidatos aceptan un

determinado conjunto de funciones, actividades y reglas), la matrícula (se vuelven más firmemente comprometidos en una red institucional más amplio de reglamentos, actores y actuantes) y la movilización (es la decisión final donde los candidatos, sus procesos de aprendizaje y sus conocimientos previos son totalmente canalizados por la red dominante).

Tabla. 54. Resume palabras y/o frases que describen desde el discurso dominante, a partir de los segmentos deconstruidos provenientes del sub-corpus de los conceptos teóricos (Capitulo No.1):

Resumen de opuestos

Palabras que describen los constructos (conocimiento, poder, pedagogía...) del marco teórico	Lo opuesto/ binario/ los polos
Conocimiento	
Fijo y universal	Móvil, concreto
Codificado	Descodificado
Vertical	Horizontal
Coherente	Ilógico, incoherente, incongruente
Explicito	implícito
Estructura sistemática de principios	Asistemático
Organizado jerárquicamente	Anarquía
Contextos especializados (disciplinares)	Contextos específicos y múltiples (interdisciplinares-transdisciplinarios)
Cerrados	Abierto
Fijos	Móvil
Impermeables	Permeable
Validez	invalidez
Fiabilidad	No confiable
Credibilidad	No creíble
Relevancia	Irrelevante
Sumativo y predictivo	formativo
Función de selección	Función de transformación
Poder	
deseables	indeseables
empoderar	des empoderar
Pedagogía	
Relaciones pedagógicas formales	Relaciones pedagógicas no formales, actividades informales
Dicotomisar	Integrar
Proyección	

Regulación social; regulación a través de la regulación	
Fuente: Elaboración propia	

Discurso alternativo

Se contribuye a responder la pregunta: **t**) ¿Qué hallazgos (sobre los conceptos/constructos teóricos) se pueden dar únicamente con un enfoque cualitativo (análisis de contenidos y del discurso)?

Sobre el elemento deconstructivo de las *suposiciones y/o asunciones*, se identificaron los siguientes segmentos del sub-corpus del marco conceptual derivado del Capítulo No.1.

Conocimiento

“El modo 2, es el socialmente construido por múltiples actores, en contextos específicos y múltiples.”

“En el discurso horizontal, la construcción tiene una tendencia más informal, integrando el conocimiento local y experiencial- cuyo `conocimiento` es segmentado, dependiente del contexto, tácito, de varias capas, a menudo contradictorias entre contextos, pero no dentro de los contextos”

“si se busca en REAP teorizar conocimiento y planes de estudio, así como prácticas más matizada, más genuinas e inclusivas en lo social y epistemológico, los practicantes deben ampliar el ámbito de sus competencias interrelacionado tres niveles que se basan en la metáfora 'Conociendo las fronteras y cruzando las líneas', dichos niveles interrelacionados son; 1) dentro de la corriente principal de los programas de educación superior; 2) en términos de la naturaleza de los conocimientos que aportan los candidatos al REAP; y 3) dentro del 'currículo` REAP.”

Poder

“Michelson (2006.,p 143); se refiere al conocimiento situado, ´explorar cómo las epistemologías alternativas que son ofrecidas por las teorías del conocimiento situado las cuales podrían dinamizar tanto la práctica del REAP, así como permitir al REAP que pueda desafiar las relaciones de poder dentro de las cuales el conocimiento se legitima y se reconoce`.

Pedagogía”

“Los discursos horizontales se adquieren a través de la actividad informal y discursos asociados y de valores (del lugar de trabajo, por ejemplo)”

“Peters, 2006; utilizando conceptos de poder y conocimiento, desde Foucault y Fairclough y Chouliaraki. En el caso de Foucault utiliza los conceptos de ´discurso, poder/conocimiento, biopoder y tecnología del poder para explorar porque las prácticas del REAP no han tenido éxito en desafiar la hegemonía académica ó empoderar candidatos.

“Peters postula que REAP está atrapado en un aprieto, y los candidatos en una "lucha discursiva””.

Según Pokorny (2006) la teoría ´actor en red` o ´actor-red`, en la que se teoriza el conocimiento como producido, organizado y distribuido a través de patrones de redes en material heterogéneo

La conclusión de (Pokorny, 2006) es que la teoría del actor en red ofrece un enfoque para superar dilemas asociados con la reflexión. Ella sostiene que REAP podría (y debería) comprometerse con la heterogeneidad de las redes de conocimiento del candidato en lugar de enfocarse únicamente en la convergencia hacia los académicos, es decir que deberían tomarse más las demandas o necesidades diversas de los diferentes grupos de candidatos en REAP. Además (Ibid) se refiere a las implicancias en una *´investigación de los conocimientos equivalentes basado en la exploración detallada de la complejidad interna de las redes de los candidatos. De esta manera, REAP podría plantear un desafío más teorizado a las prácticas de redes que definen el conocimiento académico`.*

Pedagogía

“Pedagogías de introyección (cual puede tomar formas liberal, populista o radical) tienen que ver con el desarrollo de la conciencia interna del alumno. Por esta razón Bernstein se refiere a tales pedagogías como terapéutica”.

Elemento deconstructivo de **´creencias/principios/valores`**

En relación al constructo Conocimiento

“Fundamentado en validez; abierto/divergente; función de transformación; formativo.”

Poder

Algunas paradojas *´muchos candidatos ven el REAP como la ampliación de lo que cuenta como un conocimiento valido (disciplinario), pero al mismo tiempo se requieren candidatos (ellos mismos) que compran un discurso y conocimiento institucional existente`.*

En cuanto al elemento deconstructivo sobre *lo que se privilegia y es preferido* por el discurso alternativo.

Conocimiento /aprendizaje/experiencia

“El modelo 2...le da mérito al conocimiento personal originado de la aplicación y resolución de problemas

“En el discurso horizontal [...] integrando el conocimiento local y experiencial... tácito”

“Currículo (planes de estudio) con integración de código ocurren donde las fronteras están menos aisladas y con más contenido dialógico con otros contenidos, asignaturas, etc, por lo tanto, más permeable.

“REAP como un ámbito o espacio de preocupación académica contemporánea, que *logra combinar* una justificación teórica clara el desarrollo de prácticas y la realización de los objetivos políticos y de políticas.”

“otro que busca que el REAP cambie el sistema (fundamentado en validez; abierto/divergente; función de transformación; formativo).”

Poder

“el conocimiento situado”

Peters (2006) [...] las prácticas claman ser sobre desafiar tecnologías institucionales de poder pero que en realidad es normalizar candidatos. Paradójicamente, su evidencia empírica muestra cómo los candidatos ven sus conocimientos previos como diferente de los conocimientos definidos por la institución, mientras que los evaluadores de RPL buscan algo con lo que están familiarizados.

Peters (2006) [...] también a un nivel empírico problematiza aspectos discursivos, utilizando a Chouliaraki y de Fairclough hace un análisis crítico y ve aspectos discursivos en las dimensiones prácticas del REAP. Además Peters agrega enfoque y textura utilizando a Halliday hace análisis lingüístico y análisis crítico del discurso con Fairclough mirando dos prácticas asociadas con RPL; a) el uso de los resultados de aprendizaje y b) enfocado en los portafolios.

Según Pokorny (2006) “la teoría ‘actor en red` [...] patrones de redes en material heterogéneo: tales como actividades, artefactos, tecnologías y narrativas de la práctica” [...]” resultados de aprendizaje”

Pedagogía

“Los discursos horizontales se adquieren a través de la actividad informal [...]”

“Pedagogía de introyección tiende a permitir altos niveles de variación y la heterogeneidad en la pedagogía y la evaluación - por ejemplo, "la evaluación en el tiempo" con los criterios que a menudo no son explícitas y se basa en una base ideológica común y tácito que permite una discreción considerable para los profesores.”

Tabla. 55. Resume palabras y/o frases que describen desde el discurso alternativo, a partir de los segmentos deconstruidos provenientes del sub-corpus de los conceptos teóricos (Capitulo No.1):

Resumen de opuestos

Palabras que describen los constructos (conocimiento, poder, pedagogía...) del marco teórico	Lo opuesto/ binario/ los polos
Conocimiento	
Construido por múltiples actores	Construido por un actor
Contextos específicos y múltiples	Contextos especializados
Aplicación y resolución de problemas	Teorización
Horizontal	Vertical
Local	Universal
Experiencial	Inexperiencia
Tácito	Implícito
Integración	Desintegración, aislarse
Menos aislado	Más aislado
Contenido dialógico	Conductismo y memorización
Permeable	Impermeable
REAP combina lo teórico de práctico	Solo lo teórico, o solo lo práctico
Validez	invalidez
Abierto/divergente	Cerrado/convergente
Función de transformación	Función tradicionalista
Poder	
Empoderar candidatos REAP	Hegemonía académica
Conocimiento situado	Conocimiento universal
Conocimientos previos (formales, no formales e informales)	Conocimientos existente institucionales formales
Aprendizajes previos (formales, no formales e informales)	Resultados de aprendizaje (competencias), aprendizajes enfocados en los portafolios (estandarización, cerrada)
Pedagogía	
Actividades Informales	Pedagogía formal
Heterogeneidad de las redes de conocimiento	Convergencia únicamente hacia los académicos

exploración detallada de la complejidad interna de las redes de los candidatos	
Introyeccion	
permitir altos niveles de variación y la heterogeneidad	
Fuente: Elaboración propia	

Sub-corpus-Contextualizacion-discurso mixto

Tabla. 56. Descripción cuantitativa de los mecanismos y/o elementos discursivos (dominantes y alternativos) del sub-corpus de la contextualización-nivel Mega

Nivel Mega: Mecanismos discursivos	Elementos de desconstrucción del 3.3.1 Discurso Dominante (contextualización)					Categorías integradoras			
	SUP	PTV	CPV	PEO	PeRi	Ihu	Tih	TM m	Mm
Conceptos; leyes, reglamentos, normativa; agendas, estrategias e iniciativas; conferencias y eventos; acuerdos y compromisos.	8	12	3	34	36	0	2	31	2
Legenda de abreviaciones Elementos de desconstrucción SUP: Suposiciones PTV: Pretensiones de tener la verdad CPV: Creencias / principios/ valores PEO: Que privilegia, Encontrar lo Opuesto /binario / los polos PeRi: Peligros y Riesgos					Categorías integradoras: Ihu: Inmaterial humanista- inclusión integral optima Tih: Tendencia Inmaterial humanista- inclusión integral-parcial TMm: Tendencia Material mercantilista y/o tradicional del modelo educativo- exclusión/ desigualdad Mm: Material mercantilista- exclusión/ desigualdad				
Nivel Mega: Mecanismos discursivos	Elementos de desconstrucción del 3.3.2 Discurso Alternativo (contextualización)					Categorías integradoras			
	SUP	PTV	CPV	PEO	PeRi	Ihu	Tih	TM m	Mm

Conceptos; leyes, reglamentos, normativa; agendas, estrategias e iniciativas; conferencias y eventos; acuerdos y compromisos.	8	1	4	17	18	0	18	3	0
Legenda de abreviaciones Elementos de deconstrucción SUP: Suposiciones PTV: Pretensiones de tener la verdad CPV: Creencias / principios/ valores PEO: Que privilegia, Encontrar lo Opuesto /binario / los polos PeRi: Peligros y Riesgos					Categorías integradoras: Ihu: Inmaterial humanistas- inclusión integral optima Tih: Tendencia Inmaterial humanista- inclusión integral-parcial Tmm: Tendencia Material mercantilista y/o tradicional del modelo educativo- exclusión/desigualdad Mm: Material mercantilista- exclusión/desigualdad				

Fuente: Elaboración propia

Tabla. 57. Descripción cuantitativa de los mecanismos y/o elementos discursivos (dominantes y alternativos) del sub-corpus de la contextualización-nivel Macro

Nivel Macro: Mecanismos discursivos	Elementos de deconstrucción del 3.3.2 Discurso Dominante (contextualización)					Categorías integradoras			
	SUP	PTV	CPV	PEO	PeRi	Ihu	Tih	Tmm	Mm
Conceptos; leyes, reglamentos, normativa; agendas, estrategias e iniciativas; conferencias y eventos; acuerdos y compromisos.	5	0	1	12	12	0	0	9	3
Legenda de abreviaciones Elementos de deconstrucción SUP: Suposiciones PTV: Pretensiones de tener la verdad CPV: Creencias / principios/ valores					Categorías integradoras: Ihu: Inmaterial humanista- inclusión integral optima Tih: Tendencia Inmaterial humanista- inclusión integral-parcial				

PEO: Que privilegia, Encontrar lo Opuesto /binario / los polos PeRi: Peligros y Riesgos					Tm: Tendencia Material mercantilista y/o tradicional del modelo educativo-exclusión/desigualdad Mm: Material mercantilista-exclusión/desigualdad				
Nivel Macro: Mecanismos discursivos	Elementos de deconstrucción del 3.3.2 Discurso Alternativo (contextualización)					Categorías integradoras			
	SUP	PTV	CPV	PEO	PeRi	Ihu	Tih	TMm	Mm
Conceptos; leyes, reglamentos, normativa; agendas, estrategias e iniciativas; conferencias y eventos; acuerdos y compromisos.	9	1	4	9	11	0	2	8	0
Legenda de abreviaciones Elementos de deconstrucción SUP: Suposiciones PTV: Pretensiones de tener la verdad CPV: Creencias / principios/ valores PEO: Que privilegia, Encontrar lo Opuesto /binario / los polos PeRi: Peligros y Riesgos					Categorías integradoras: Ihu: Inmaterial humanistas- inclusión integral optima Tih: Tendencia Inmaterial humanista- inclusión integral-parcial Tm: Tendencia Material mercantilista y/o tradicional del modelo educativo-exclusión/desigualdad Mm: Material mercantilista-exclusión/desigualdad				

Fuente: Elaboración propia

Tabla. 58. Descripción cuantitativa de los mecanismos y/o elementos discursivos (dominantes y alternativos) del sub-corpus de la contextualización-nivel Meso

Nivel Meso: Mecanismos discursivos	Elementos de desconstrucción del 3.3.2 Discurso Dominante (contextualización)					Categorías integradoras			
	SUP	PTV	CPV	PEO	PeRi	lhu	Tlh	TMm	Mm
Conceptos; leyes, reglamentos, normativa; agendas, estrategias e iniciativas; conferencias y eventos; acuerdos y compromisos.	4	3	4	5	5	0	1	4	0
Legenda de abreviaciones Elementos de desconstrucción SUP: Suposiciones PTV: Pretensiones de tener la verdad CPV: Creencias / principios/ valores PEO: Que privilegia, Encontrar lo Opuesto /binario / los polos PeRi: Peligros y Riesgos					Categorías integradoras: lhu: Inmaterial humanista- inclusión integral optima Tlh: Tendencia Inmaterial humanista- inclusión integral-parcial TMm: Tendencia Material mercantilista y/o tradicional del modelo educativo- exclusión/desigualdad Mm: Material mercantilista- exclusión/desigualdad				
Nivel Meso: Mecanismos discursivos	Elementos de desconstrucción del 3.3.2 Discurso Alternativo (contextualización)					Categorías integradoras			
	SUP	PTV	CPV	PEO	PeRi	lhu	Tlh	TMm	Mm
Conceptos; leyes, reglamentos, normativa; agendas, estrategias e iniciativas; conferencias y eventos; acuerdos y compromisos.	24	4	20	35	36	0	32	34	0

<p>Legenda de abreviaciones Elementos de deconstrucción SUP: Suposiciones PTV: Pretensiones de tener la verdad CPV: Creencias / principios/ valores PEO: Que privilegia, Encontrar lo Opuesto /binario / los polos PeRi: Peligros y Riesgos</p>	<p>Categorías integradoras: Ihu: Inmaterial humanistas- inclusión integral optima Tih: Tendencia Inmaterial humanista- inclusión integral-parcial TMm: Tendencia Material mercantilista y/o tradicional del modelo educativo- exclusión/desigualdad Mm: Material mercantilista- exclusión/desigualdad</p>
--	--

Fuente: Elaboración propia

Tabla. 59. Descripción cuantitativa de los mecanismos y/o elementos discursivos (dominantes y alternativos) del sub-corpus de la contextualización-nivel Micro

Nivel Micro: Mecanismos discursivos	Elementos de deconstrucción del 3.3.2 Discurso Dominante (contextualización)					Categorías integradoras			
	SUP	PTV	CPV	PEO	PeRi	Ihu	Tih	TMm	Mm
Conceptos; leyes, reglamentos, normativa; agendas, estrategias e iniciativas; conferencias y eventos; acuerdos y compromisos.	1	1	0	1	1	0	1	1	0
<p>Legenda de abreviaciones Elementos de deconstrucción SUP: Suposiciones PTV: Pretensiones de tener la verdad CPV: Creencias / principios/ valores PEO: Que privilegia, Encontrar lo Opuesto /binario / los polos PeRi: Peligros y Riesgos</p>	<p>Categorías integradoras: Ihu: Inmaterial humanista- inclusión integral optima Tih: Tendencia Inmaterial humanista- inclusión integral-parcial TMm: Tendencia Material mercantilista y/o tradicional del modelo educativo- exclusión/desigualdad Mm: Material mercantilista- exclusión/desigualdad</p>								

Nivel Micro: Mecanismos discursivos	Elementos de desconstrucción del 3.3.2 Discurso Alternativo (contextualización)					Categorías integradoras			
	SUP	PTV	CPV	PEO	PeRi	Ihu	Tih	Tm	Mm
Conceptos; leyes, reglamentos, normativa; agendas, estrategias e iniciativas; conferencias y eventos; acuerdos y compromisos.	5	0	3	5	6	0	4	5	0
Legenda de abreviaciones Elemento de desconstrucción SUP: Suposiciones PTV: Pretensiones de tener la verdad CPV: Creencias / principios/ valores PEO: Que privilegia, Encontrar lo Opuesto /binario / los polos PeRi: Peligros y Riesgos					Categorías integradoras: Ihu: Inmaterial humanistas- inclusión integral optima Tih: Tendencia Inmaterial humanista- inclusión integral-parcial Tm: Tendencia Material mercantilista y/o tradicional del modelo educativo- exclusión/desigualdad Mm: Material mercantilista- exclusión/desigualdad				

Fuente: Elaboración propia

Tabla. 60. Descripción cuantitativa de los mecanismos y/o elementos discursivos (dominantes y alternativos) del sub-corpus de la contextualización-Multiniveles

Multiniveles: Mecanismos discursivos	Elementos de desconstrucción del 3.3.2 Discurso Dominante (contextualización)					Categorías integradoras			
	SUP	PTV	CPV	PEO	PeRi	Ihu	Tih	Tm	Mm
Conceptos; leyes, reglamentos, normativa; agendas, estrategias e iniciativas; conferencias y eventos; acuerdos y compromisos.	17	15	8	51	53	0	3	44	5

Legenda de abreviaciones Elementos de deconstrucción SUP: Suposiciones PTV: Pretensiones de tener la verdad CPV: Creencias / principios/ valores PEO: Que privilegia, Encontrar lo Opuesto /binario / los polos PeRi: Peligros y Riesgos					Categorías integradoras: Ihu: Inmaterial humanista- inclusión integral optima Tih: Tendencia Inmaterial humanista- inclusión integral-parcial TMm: Tendencia Material mercantilista y/o tradicional del modelo educativo- exclusión/desigualdad Mm: Material mercantilista- exclusión/desigualdad					
Multiniveles: Mecanismos discursivos		Elementos de deconstrucción del 3.3.2 Discurso Alternativo (contextualización)				Categorías integradoras				
		SUP	PTV	CPV	PEO	PeRi	Ihu	Tih	TMm	Mm
Conceptos; leyes, reglamentos, normativa; agendas, estrategias e iniciativas; conferencias y eventos; acuerdos y compromisos.		41	6	28	61	65	0	52	45	0
Legenda de abreviaciones Elementos de deconstrucción SUP: Suposiciones PTV: Pretensiones de tener la verdad CPV: Creencias / principios/ valores PEO: Que privilegia, Encontrar lo Opuesto /binario / los polos PeRi: Peligros y Riesgos					Categorías integradoras: Ihu: Inmaterial humanistas- inclusión integral optima Tih: Tendencia Inmaterial humanista- inclusión integral-parcial TMm: Tendencia Material mercantilista y/o tradicional del modelo educativo- exclusión/desigualdad Mm: Material mercantilista- exclusión/desigualdad					

Fuente: Elaboración propia

Discurso dominante

Se contribuye a responder la pregunta: t) ¿Qué hallazgos (sobre el modelo educativo) se pueden dar únicamente con un enfoque cualitativo (análisis de contenidos y del discurso)?

Sobre el elemento deconstructivo de las *suposiciones y/o asunciones*, se identificaron los siguientes conceptos discursivos con incidencia y/o implicancia a todos los niveles (*multiniveles*; mega, macro, meso, micro). Las siguientes supuestos se identificaron en conceptos vinculantes al 'aprendizaje previo'¹⁶⁴.

A Nivel Mega, Sobre el mecanismo de Conceptos:

Globalización e Internacionalización de la educación superior

"En 2003, el objetivo de la Agenda de Lisboa era asegurarse de que Europa se convierta en "la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social" (2003). En 2010, la CE pidió "un crecimiento inteligente, sostenible e integrador" para superar una crisis económica sin precedentes, y preservar su cohesión política"

"El aprendizaje a lo largo de toda la vida como marco integrador de todas las formas de educación y formación no es nuevo. Sin embargo, su emergencia reciente como una característica del discurso de política deriva de cambios relacionados de importancia global: la globalización económica y cultural; el simultáneo predominio y crisis de las economías de mercado; los procesos de modernización social y la transición hacia sociedades del conocimiento"

Sociedad del conocimiento

"será necesario hallar un equilibrio entre la protección de la propiedad intelectual y la promoción del dominio público del conocimiento. El acceso universal al conocimiento debe seguir siendo el pilar en el que se apoye la transición hacia sociedades del conocimiento".

"En el contexto Latinoamericano [...] la Universidad latinoamericana se encuentra en la encrucijada de sus tendencias y macrotensiones, contextualizándolo en "la nueva educación de la sociedad del conocimiento", [...] "el cambio tecnológico y el nuevo paradigma societario, el nuevo rol del conocimiento, las nuevas transformaciones de

¹⁶⁴ El aprendizaje previo es un concepto vinculado y relacionado al concepto del 'aprendizaje a lo largo de toda la vida'

los mercados laborales, la gestación de una nueva educación (ej. La Educación Permanente o aprendizaje a lo largo de toda la vida), las nuevas universidades de la sociedad del conocimiento”

En relación al mecanismo de Agendas, Estrategias, e Iniciativas

“La *Economía del Conocimiento* representa un cambio cualitativo de las prescripciones y lo asumido en las políticas de los años 80’s y 90’s, basado en análisis de documentos producidos por Banco Mundial y OECD, en relación a la composición, ajuste y/o configuración de la agenda.”

En el Nivel Macro y Meso, al referirse a La Educación Superior en el contexto de Honduras, se identificaron los siguientes segmentos:

Según Mario Posas (2014) “Los momentos claves de construcción histórica de la UNAH, para lo cual toma principalmente en cuenta los criterios de relaciones de poder (dominancia y autonomía),”

“el derecho a la educación y su garantía, además de ser la educación una función del estado con la participación de toda la sociedad hondureña”

En cuanto al elemento deconstructivo de ‘*pretensiones de tener la verdad*’ se identificó lo siguiente:

En el nivel Mega y Macro:

“El reconocimiento de aprendizaje no formal e informal es parte de un largo debate acerca de la sociedad del conocimiento y el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

“El desafío se ha enfocado en base a la economía del conocimiento, no obstante de ser estrechas, las orientaciones prácticas se han dado más desde el punto de vista de la competitividad económica de los recursos humano. “

“En los estudios de tendencias de las universidades europeas del 2015, al referir a la realidad de la nueva economía, además de referirse a la crisis económica, y el desempleo de los jóvenes, menciona los requerimientos de la sociedad del conocimiento y la globalización, y menciona cambios incrementales en el aumento de estudiantes matriculados, por el orden de un 10% el incremento de la participación. También se reportan marcados cambios hacia una educación profesionalizante.”

“No obstante, de que ha habido un avance en las mejoras en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) las tendencias son diversas y heterogéneas en cada país miembro, por ejemplo los Marcos de cualificaciones ha tenido una participación amplia, pero el liderazgo académico en muchos países es mayor que en otros, otro ejemplo es que el reconocimiento de créditos continua siendo un obstáculo para la movilidad, “

En vinculación a los **Marcos de cualificaciones y aseguramiento de la calidad**;

“el progreso de los marcos jurídicos elaborados por los hacedores de políticas lleva un progreso lento en comparación con las instituciones y agencias que aseguran la calidad, lo que ha resultado en que se elige de manera discrecional que agencia va asegurar la calidad.”

“la Comisión Europea tiene una fuerte voz en la agenda de políticas nacionales, promoviendo “La agenda de *modernización de las universidades*”

“Sobre los cambios en la concepción de la enseñanza, se nota continuos progresos en la implementación de resultados de aprendizaje (competencias), no en todos los países, se ven beneficios de seguir esta modalidad, sin embargo se necesita mayor trabajo a nivel de evaluación de cambios en el curriculum. La calidad de la enseñanza es apoyada por los procesos de *aseguramiento de la calidad*”

En relación al mecanismo de Agendas, Estrategias, Iniciativas, en niveles macro (estado nación) en muchos de los casos influenciados por agendas regionales e internacionales:

“1) Cultura Común Mundial sobre la Educación' (CWEK, siglas en Ingles) y 'Agenda Globalmente Estructurada para la Educación '(GSAE, siglas en Ingles), identifica importante evidencia de como el discurso y la practica asociada con la Economía del Conocimiento (EC) llega a globalizarse.”

“La Comisión Europea (CE) ha jugado un rol clave apoyando los procesos de espacios comunes de educación superior, en países europeos y no-europeos del proceso de Bolonia, con políticas, instrumentos y fondos, tales como créditos académicos, marcos de cualificaciones, sistemas de aseguramiento de la calidad, programas de movilidad, etc.”

“La Economía del Conocimiento representa un cambio cualitativo de las prescripciones y lo asumido en las políticas de los años 80's y 90's, basado en análisis de documentos producidos por Banco Mundial y OECD, en relación a la composición, ajuste y/o configuración de la agenda.”

“Se están logrando avances en el desarrollo de marcos nacionales de cualificación, pero pareciera que hay poco entendimiento o comprensión institucional en dos aspectos importantes como ser; a) la relevancia de los resultados de aprendizaje (competencias) en su rol central dentro de los marcos de cualificación, así como b) la facilitación de la movilidad y el aprendizaje a lo largo de toda la vida, a través del Reconocimiento de Experiencias y Aprendizajes Previos –RECAP (RPL, RPL, por sus siglas en Ingles).”

En el Nivel Macro propiamente,

Se identificó sobre el mecanismo de *compromisos* en materia de educación de adultos, lo siguiente:

“Honduras como estado miembro de la UNESCO ha participado en las diferentes Conferencias de Educación de Adultos (CONFINTEA) y asumió compromiso con la declaración de Hamburgo en el año 1997, sobre la educación de adultos a la agenda para el futuro. Previo CONFINTEA VI, como etapa preparatoria (2008-2009), participo en la Conferencia regional celebrada en México, para lo cual presento un informe de país con aspectos de política, legislación y financiación para el aprendizaje y la educación de adultos.”

Elemento deconstructivo sobre *creencias, principios y valores* orientadores:

En el Nivel Mega:

El concepto ***Globalización e Internacionalización de la educación superior***;

"un crecimiento inteligente, sostenible e integrador"

En cuanto al elemento deconstructivo sobre *lo que se privilegia y es preferido* por el discurso dominante.

En el Nivel Mega

Sobre el mecanismo de los conceptos se identificó lo siguiente:

Globalización e Internacionalización de la educación superior

“el reconocimiento y la validación en especial de la educación no formal e informal es importante en la equidad, acceso y el mercado de trabajo”

“Cambios relacionados de importancia global: la globalización económica y cultural; el simultáneo predominio y crisis de las economías de mercado”

“El aprendizaje informal es el más eficaz para muchos de los socialmente excluidos.”

“El desafío se ha enfocado en base a la economía del conocimiento, no obstante de ser estrechas, las orientaciones prácticas se han dado más desde el punto de vista de la competitividad económica de los recursos humano. “

“La *globalización e internacionalización* de la educación superior en Europa son de importancia estratégica, para lo cual los desafíos siguen siendo enormes, las *políticas nacionales* al nivel nacional presentan mejores resultados que a nivel de todo el espacio europeo, urgen los enfoques europeos comunes (“Los enfoques de políticas varían de un país a otro y hay muy poca coordinación a nivel Europeo”). Para lo cual la

comisión europea y el proceso de Bolonia esperan trabajar en asociación con todos los actores claves

“Según el presidente de la asociación de universidades europeas (EUA, por sus siglas en Inglés) hace ver que dentro de las tendencias y cambios en Europa, la preocupación vital es la empleabilidad de los graduados, y la internacionalización y aprendizaje a lo largo de toda la vida se han convertido en aspectos centrales. Además se refiere al vínculo entre la investigación, la enseñanza y la innovación como *un factor crítico de éxito y el más importante* en la conducción de las sociedades del conocimiento (EUA, 2010).”

“Así como también en el contexto del proceso de Bologna, se ve afectada la educación superior en la última década por la importancia cada vez mayor dirigida por la economía del conocimiento y el aumento de la competencia global, “cuyos cambios han resultado en dos principales políticas europeas: el proceso de Bolonia y la estrategia de Lisboa¹⁶⁵, incluyendo la agenda de modernización para Universidades”.

“En 2003, el objetivo de la Agenda de Lisboa era asegurarse de que Europa se convierta en “la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social” (2003). En 2010, la CE pidió “un crecimiento inteligente, sostenible e integrador” para superar una crisis económica sin precedentes, y preservar su cohesión política.”

“La pos industrialización y la emergencia de las economías basadas en el conocimiento han puesto la educación superior en el centro de las políticas del desarrollo [...] la competencia mundial exacerbada ha encontrado su traducción en los rankings internacionales de las “mejores” instituciones de educación superior del mundo”. En ambas mediciones, del 2010 y 2015, la competencia y cooperación entre instituciones de educación superior son de alta importancia.”

“En cuanto a la influencia del proceso de Bolonia en las agendas de políticas nacionales, las agendas de políticas compartidas han determinado y/o influido las reformas a nivel nacional e institucional, durante los pasados 15 años y de datos con tendencias longitudinales, el *aseguramiento de la calidad* se identifica como un cambio dirigido de particular importancia [...] con mayor énfasis en los procesos internos, los sistemas

¹⁶⁵ In 2003, the goal of the Lisbon Agenda was to ensure that Europe becomes “the most competitive and dynamic knowledge-based economy in the world, capable of sustainable economic growth with more and better jobs and greater social cohesion” (2003). In 2010, the EC called for “smart, sustainable and inclusive growth” to overcome an unprecedented economic crisis, and preserve its political cohesion.

externos de aseguramiento de calidad están considerando involucrando más la participación de los estudiantes y otros actores claves.”

“el sistema está en una gran transformación...´esas fuerzas en acción y reacción y que se retroalimentan mutuamente conforman un escenario tendencial diverso, conflictivo y contradictorio de transformaciones que tiende a aumentar el nivel de entropía del sistema terciario en la región Latinoamericana y del Caribe en el contexto de la globalización, la mercantilización, los cambios tecnológicos y la expansión de los conocimientos”

Sobre el mecanismo de las Agendas, Estrategias, Iniciativas.

Implicancias de la *Economía del Conocimiento* (EC) aspectos cruciales:

“a) no hay un discurso único de EC, pero si identifica pilares comunes enfatizando por ejemplo, menor relevancia de la producción del ‘conocimiento` en comparaciones institucionales (OECD vrs Banco Mundial) se dan diferentes visiones del rol del mercado.”

“ b) el discurso de EC tiene significativo efecto, no obstante que las imprecisiones del concepto, las organizaciones internacionales contribuyen al desarrollo y legitimación del discurso, además usándolo para estructurar la agenda que siguen sus miembros (ej, la disposición de los ministerios de educación del mundo de seguir las líneas futuras de escolarización que propone la OECD).”

“En los estudios de tendencias del 2015, en los cambios de contexto, los resultados muestran que las universidades ha respondido con muchas nuevas iniciativas para incrementar una participación más amplia, proveyendo a los estudiantes con la posibilidad de desarrollar habilidades; especialmente en el campo de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), la *internacionalización* como estrategia importante con alto crecimiento, y lo de los ranking internacionales” (EUA, 2015)

“resultados de aprendizaje (competencias) en su rol central dentro de los marcos de cualificación, [...] movilidad y el aprendizaje a lo largo de toda la vida, a través del Reconocimiento de Experiencias y Aprendizajes Previos –REAP.”

“La internacionalización se identificó en las instituciones de educación superior como el tercer cambio más importante, en los últimos tres años de la década, y con tendencias a moverse en los siguientes 5 años al primer cambio más importante”

Sobre el mecanismo de las Conferencias y eventos.

“Debido a situación estimada en el 2010 de que la tercera parte de la fuerza de trabajo de europa (72 millones de trabajadores poco cualificados), y que solo el 15% de los

nuevos puestos de trabajo serán para ese perfil, y que el 50% sería para nuevos puestos de trabajo con requerimientos de nivel de cualificación terciaria.”

“La Conferencia Internacional en la Educación de Adultos (CONFINTEA, por sus siglas en Inglés) ha jugado un rol clave en la educación de adultos y el desarrollo, además ha servido de compromiso y referentes en los contextos nacionales para definir políticas, programas, proyectos y líneas de acción”

“la formación basada en competencias, la pertinencia de los planes de estudio.”

“La conferencia mundial sobre la educación superior de 1998, [...] En los planes de acción (acordados por los participantes) *sobresale, el énfasis* en recordar y tener en cuenta los principios de los derechos humanos para acceso a la educación basado en pliegue de reuniones, comisiones, conferencias, declaraciones y acuerdos que se han venido realizando durante los últimos 60 años, declarando lo siguiente “Nos comprometemos a ... abrir las escuelas, colegios y universidades a los educandos adultos [...]

Se pidió a la Conferencia Mundial [sobre la] Educación Superior (París, 1998) que fomentara la transformación de las instituciones de enseñanza postsecundaria en instituciones de educación permanente, y definiera en consecuencia la función de las universidades”, educación accesible a lo largo de toda la vida a fin de poner en primer plano a los estudiantes y de que puedan integrarse plenamente en la sociedad mundial del conocimiento del siglo por venir.”

“En lo concerniente a forjar la nueva visión de la educación superior en la igualdad de acceso (Art. 3) a) “[...] en la perspectiva de la educación a lo largo de toda la vida, podrá tener lugar a cualquier edad, tomando debidamente en cuenta las competencias adquiridas anteriormente.”

“Se debe facilitar activamente el acceso a la educación superior de los miembros de algunos grupos específicos, como los pueblos indígenas, las minorías, de grupos desfavorecidos, de pueblos que viven en situación de ocupación, puesto que esos grupos, [...] pueden poseer experiencias y talentos que podrían ser muy valiosos para el desarrollo de las sociedades y naciones. Una asistencia material especial y soluciones educativas pueden contribuir a superar los obstáculos con que tropiezan esos grupos tanto para tener acceso a la educación superior como para llevar a cabo estudios en ese nivel”.

“Sobre *Métodos educativos innovadores*: pensamiento crítico y creatividad, el inciso a) [...] necesidad de un nuevo modelo de enseñanza superior, que debería estar centrado en el estudiante...c) puede ser necesario reformular los planes de estudio y utilizar

métodos nuevos y adecuados...facilitar el acceso a nuevos planteamientos pedagógicos y didácticos y fomentarlos para propiciar la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico,... en los que la creatividad exige combinar el saber teórico y práctico tradicional o local con la ciencia y la tecnología de vanguardia [...] Cuando se propone pasar de la visión a la acción,”

“El progreso del aprendizaje y la educación de adultos desde la CONFINTEA V, desde la perspectiva del aprendizaje a lo largo de toda la vida resalta hacer frente a las cuestiones y retos globales de la educación, siendo una filosofía desde sus orígenes, con un marco conceptual y principios que permiten organizar todas las formas de educación, basándose en valores emancipatorios, democráticos, humanísticos y de inclusión; Cubriendo y siendo parte integral de la visión de una *sociedad basada en el conocimiento*”

“Se reafirman los cuatro pilares de aprender a lo recomendado por la Internacional Comisión de Educación para el Siglo XXI, es decir, aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a Ser y aprender a vivir juntos”

“se deja ver que el AED es un componente esencial del proceso de aprendizaje a lo largo de la vida, incluyendo un aprendizaje continuo que considera desde el aprendizaje formal, al no formal e informal”

Nivel Macro

Sobre aspectos demográficos de Honduras y las cifras oficiales reportadas:

“En cuanto al nivel educativo (en miles de personas) de la PEA la distribución se da en primaria con un valor de 1,849.8 (53.05%), seguido por secundaria con 922.3 (26.45%), en el caso del nivel superior un valor de 298.4 (8.56%), finalmente se identifica un grupo de personas sin nivel educativo de 416.5 (11.94%) “

“En relación al nivel de educación superior (el caso de la UNAH), en el examen de admisión participaron estudiantes de 176 Municipios, que representan el (59%) del territorio nacional; lo anterior se podría traducir como un indicador de falta de equidad en el acceso a la oferta educativa de la UNAH. A lo anterior se suma que el Nivel de Educación Superior en el país no ha logrado aumentar su cobertura en función de atender la creciente demanda de la población, sobre todo de los/las jóvenes, manteniéndose el índice de cobertura en 14.3% del 2002 hasta la fecha.

“Luego en el informe estadístico de la Dirección de Sistema de Admisión en relación a los resultados de los procesos de admisión acumulados al año 2014, el comportamiento en relación a los candidatos admitidos y los respectivos porcentajes

de admisión del año 2006 al 2014 ha tenido un tendencia decreciente, en el año 2006 en términos absolutos fueron admitidos 9,430 representado el 87.7% de admisión, a 25,428 admitidos los cuales en términos relativos fue de un 62% de admisión. No obstante que en cuanto al número absoluto de admitidos incremento, en términos relativos se redujo en un 25.2%”

“el ingreso mensual reportado por los aspirantes admitidos del 2006 al 2014, lo integran 43,676 (23,1%) con un ingreso menor de Lps. 5,000¹⁶⁶ (238.1 \$ a una tasa de 21 lps por dólar), seguido por 124,316 (65,7%) con un ingreso del rango de entre Lps. 5,000 a 20,000 (238,1 \$ a 952,4\$), luego por el grupo de aspirantes de 19,356 (10,2%) el cual cuenta con un rango entre 20,000 y hasta más de 70,000 Lps (952,4 \$ a más de 3,300 \$).”

Sobre aspectos Económicos

“Los modelos económicos ensayados en Honduras y Centro América responden principalmente a tres tipos: El modelo agroexportador (1920-1960), el modelo de sustitución de exportaciones (1960-1979) y el modelo neoliberal de (1980- a la actualidad)...

“lo más destacable de los últimos años, es un nuevo modelo de desarrollo basado en la libre operación de las fuerzas del mercado y una decidida apertura externa, de lo más reciente y actual por ejemplo la ley orgánica de las zonas de empleo y desarrollo económico (ZEDE) aprobada en el 2013”

Compromisos en materia de educación de adultos

Privilegia el Aprendizaje y Educación de Adultos

“además dentro de los indicadores de impacto: “desarrollar un currículo nacional integrado y articulado [...] sistemas de supervisión, evaluación, y certificación de la calidad, fomentar la cultura de científica-tecnológica desarrollando el *capital humano* para propiciar la competitividad nacional e internacional”, así como el desarrollo de un modelo de formación, capacitación y educación continua...en los sub sistemas, modelos y modalidades.”

“El nivel superior de la educación comprenderá la educación formal y la educación no formal. La educación formal responderá a una estructura de grados académicos pudiendo incluir además estudios técnicos y de especialización. La educación no formal se desarrollará en cursos libres, conferencias, seminarios y otras formas que contribuyan a la investigación científica, humanística y tecnológica, a la difusión

¹⁶⁶ Lps= Lempiras es la moneda oficial de Honduras.

general de la cultura y al estudio de los problemas nacionales. Se emitirán las correspondientes normas académicas de la educación superior”.

“reducir el analfabetismo; mejorar la pertinencia y la calidad de los aprendizajes; mejorar la capacidad de generación de ingresos de la población adulta; incrementar la productividad del país, empleo digno y mejorar la distribución de los ingresos”

Nivel Meso

Educación Superior en el contexto de Honduras, en relación al mecanismo de Agendas, Estrategias, Iniciativas.

“Los principios caracterizadores de la educación superior de Honduras, según los Artículos 4, Cap. II, Art. 7 de la ley y las Normas Académicas de Educación Superior: su carácter democrático, sin discriminaciones por razón de raza, credo, ideología, sexo, edad y condición económica o social; libre acceso al nivel educativo superior, sin más limitaciones que la aprobación del nivel de educación media y el cumplimiento de los requisitos reglamentarios (Riaipe, 2009)”

Etapa de inicio (1847 a 1881) ´enfoque era basado ´en el aprendizaje por repetición y evocación de lo memorizado` [...] *modelo escolástico*

Etapa de 1882-1917 ´enfoque basado en el conductismo´ [...] perspectiva-Elitista; énfasis en la profesionalización [...] Se dio la época de la ´reforma liberal` [...] predominó el *modelo napoleónico*.

Etapa de 1918-2000 ´enfoque público, laico, gratuito, cogobernado y autónomo` [...] modelo monopólico educativo universitario [...] perspectiva expansión de cobertura y acceso

Etapa del 2000 al momento actual. Enfoque ´Nuevo modelo en el siglo XXI para la Gestión del conocimiento [...] con calidad, pertinencia y equidad [...] con perspectiva hacia el ´desarrollo humano sostenible`.

Tabla. 61. Resume palabras y/o frases que describen desde el discurso dominante, a partir de los segmentos deconstruidos provenientes del sub-corpus de la contextualización en el nivel megaResumen de opuestos del Nivel Mega

Palabras que describen los mecanismos	Lo opuesto/ binario/ los polos
Conceptos	
Competitividad, competitivo	Incapacidad, Incapaz
Dinámica	Estático, Pasivo
Inteligente	Estúpido
Crecimiento inteligente, sostenible, integrador	Decrecimiento estúpido, insostenible, desintegrador
Modernización social	Arcaico, obsoleto
Global	Estado nación
Eficaz	Ineficaz
Cambio cualitativo	Estabilidad cualitativa
Mercantilización, privado	Publico
Educación profesionalizante	Educación integral
Movilidad	Estático
Modernización, moderno	Antigüedad, antiguo, arcaico
Discrecional, libre	Controlada
Beneficios	Costos
Espacios comunes	Espacios individuales, diversos
Empleabilidad	Desempleabilidad
Agendas, Estrategias, Iniciativas	
Menor relevancia a la producción del conocimiento	Mayor relevancia a la producción y distribución equitativa del conocimiento
Tecnologías de información y comunicación	Tecnologías de diversos sectores
Internacionalización	Localización
Ranking internacionales (estandarizados)	Ranking diversos
Resultados de aprendizaje (competencias)	Aprendizaje sin resultados (incompetencia)
Movilidad	Inmovilidad
Reconocimiento	Desconocimiento
Conferencias y eventos	
Cualificados	Poco cualificado, descualificado
Fuente: Elaboración propia	

Tabla. 62. Palabras y frases que describen de los mecanismos y/o elementos el discurso dominante en la contextualización del modelo educativo de la UNAH –Nivel Macro

Resumen de opuestos del Nivel Macro

Palabras que describen los mecanismos (conceptos, agendas, etc...) en la contextualización del modelo educativo de la UNAH	Lo opuesto/ binario/ los polos
Aspectos demográficos de Honduras	
Población económicamente activa	Población social, cultural, activa
Estratos sociales altos	Estratos sociales bajos
Libre operación de las fuerzas del mercado	Control de las fuerzas del mercado
Desigualdad educativa	Equidad, igualdad educativa
Compromisos en materia de educación de adultos	
Competitividad nacional e internacional	mediocridad
Calidad	defectuoso
Eficiencia	Deficiencia
Capital humano	Capacidades humanas, derechos humanos
Educación formal (Estructura de grados académicos)	No formal (Sin grado o reconocimiento académico)
Fuente: Elaboración propia	

Tabla. 63. Palabras y frases que describen de los mecanismos y/o elementos el discurso dominante en la contextualización del modelo educativo de la UNAH –Nivel Micro

Resumen de opuestos del Nivel Meso

Educación Superior en el contexto de Honduras	
Autonomía responsable	Autonomía irresponsable
Exclusividad de rectorar en democracia (a lo interno y externo)	Exclusividad de rectorar con autoritarismo y centralización (a lo interno y externo)
Desarticulación entre sub-sistemas de educación (formal, no formal e informal)	Articulación entre los demás sub-sistema de educación
Modelo educativo escolástico; conductista; monopólico	Modelo educativo para gestión del conocimiento
Fuente: Elaboración propia	

Discurso alternativo

Se contribuye a responder la pregunta: **t**) ¿Qué hallazgos (sobre el modelo educativo) se pueden dar únicamente con un enfoque cualitativo (análisis de contenidos y del discurso)?

Sobre el elemento deconstructivo de las *suposiciones y/o asunciones*, se identificaron los siguientes conceptos discursivos con incidencia y/o implicancia a todos los niveles (*multiniveles*; mega, macro, meso, micro). Los siguientes supuestos se identificaron en conceptos vinculantes al aprendizaje previo

A Nivel Mega

Sobre el mecanismo de Conceptos:

Sociedad del conocimiento

“El acceso universal al conocimiento debe seguir siendo el pilar en el que se apoye la transición hacia *sociedades del conocimiento*”.

“incrementando la diversidad de estudiantes maduros, discapacitados y perteneciente a grupos desfavorecidos, minorías étnicas y estudiantes que no cuentan con los requisitos de entrada estándar”

Sobre el mecanismo de conferencias y eventos:

“La Conferencia Internacional en la Educación de Adultos (CONFINTEA, por sus siglas en Inglés)” [...] “se asume que estas cinco conferencias han proporcionado elementos del cómo mejorar la educación de adultos para que pudiera llegar y beneficiar a los más desfavorecidos y marginados (una perspectiva de inclusión social en educación)”

“A nivel de Europa antes de llevarse a cabo CONFINTEA 2009, el reconocimiento y la validación en especial de la educación no formal e informal es importante en la equidad, acceso y el mercado de trabajo. El aprendizaje informal es el más eficaz para muchos de los socialmente excluidos.”

“la importancia fundamental de la educación superior para el desarrollo sociocultural y económico, desafíos de igualdad de condiciones de acceso a los estudios y durante el transcurso de los mismos” [...] “se reafirma la misión de contribuir al desarrollo sostenible” (Conferencia Mundial de Educación Superior, 1998)

“el aprendizaje a lo largo de la vida tiene un rol o papel determinante para el abordaje global de los problemas y desafíos educativos, (CONFINTEA)

“el AED provee lo necesario en conocimientos, capacidades, habilidades, competencias y valores para ejercer y promover (CONFINTEA)

“imperativo para lograr la equidad e inclusión, aliviar la pobreza, y para la construcción equitativa, tolerante, y sostenible de las *sociedades basadas en el conocimiento*” (CONFINTEA).

Compromisos en materia de educación de adultos

Según el informe de Honduras COFINTEA VI (2008) se han venido planteando objetivos en diferentes periodos, del 2002-2005 se gestionaron programas y proyectos en materia de educación para el trabajo y educación de adultos, luego en el año 2006 se le da prioridad a la alfabetización, creando un programa nacional de alfabetización de tres años de duración, es acá en este mandato constitucional en donde el Aprendizaje y Educación de Adultos es estimado como determinante para lograr crecimiento económico y desarrollo social, siendo considerada además dentro de la estrategia general de desarrollo de país,

“La ley fundamental de educación [...] expresa que el Sistema Nacional de Educación está conformado por los componentes 1) Educación formal; 2) Educación no formal; y, 3) Educación informal. Específicamente al conceptualizar el componente 3) define lo siguiente "Artículo 19.- La Educación Informal es todo conocimiento libre y espontáneamente adquirido, proveniente de la familia, personas, entidades, medios masivos de comunicación, medios impresos, herramientas de información y comunicación digital, tradiciones, costumbres, comportamientos sociales y otros no estructurados. Estos aprendizajes se desarrollan a lo largo de la vida y son simultáneos con la Educación Formal y No Formal.”

“retos de país, se encuentran en iniciativas influenciadas, alineadas y delimitadas por agendas globales de organismos internacionales, como es el caso del el Plan de Educación para Todos (Plan EFA), los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) y los planes de gobierno. [...] Algunos de los retos en AEA; “en los diferentes niveles educativos el aseguramiento del acceso y permanencia de la población; [...]”

Educación Superior en el contexto de Honduras

La etapa o época en la cual está inmersa actualmente la UNAH, da inicio en el año 2000 [...] importante destacar que debido varios aspectos en términos de corrupción, e impunidad, así como una diversidad de cuestionamientos de la gobernanza institucional y no respuesta al rol conferido por la constitución de la república en el artículo 160, “como punto de partida se demandaba un proceso de reforma integral promovido tanto por la comunidad universitaria, como por grupos organizados de la sociedad hondureña”. Dicho proceso ya lleva más de una década (15 años) y oficialmente se aprobó la nueva ley orgánica en el 2004 (hace 11 años), el actual modelo vigente fue aprobado en el año 2008 (hace 7 años). En el contexto de Honduras

se define como la IV reforma... La UNAH institucionalmente considera que avanza hacia un nuevo modelo en el siglo XXI para la Gestión del conocimiento.”

El modelo vigente de la UNAH expresa [...] “Asumiendo que en la Universidad interactúan 3 elementos trascendentales: a) la generación libre de conocimiento, b) la expresión libre de conocimiento, c) la difusión libre del conocimiento en todas las ramas del saber, poniendo un marcado énfasis en este último y en la distribución equitativa e incluyente de dicho conocimiento hacia un Desarrollo Humano Sostenible”

Nivel Macro/Meso

El programa RIAIPE es un marco interuniversitario de política para la equidad y cohesión social en la Educación Superior, asume que hay una agenda de globalización neoliberal, se viene desarrollando desde el año 2006 y su tercera fase fue del 2011-2013, este ha sido integrado por equipos de investigación de universidades de Europa y América Latina. Como punto de partida toma en cuenta la necesidad de construir una alternativa a las políticas de educación en la agenda de la globalización neoliberal, donde el conocimiento es considerado un bien comerciable, con efectos e impactos significativos (fuertes) a la región Latino américa y Europa.

El Aprendizaje permanente o ‘Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida` es un concepto introducido y ampliamente difundido desde mediados de los años 90 y hoy en día se asocia con el reconocimiento de la formación y el aprendizaje como un crecimiento para los individuos y la sociedad en su conjunto.

El desarrollo del proyecto logro; a) Levantamiento del “Estado del arte” acerca del LLL en los diversos países latinoamericanos involucrados, b) Definición de un marco metodológico para el diseño del currículo de ‘Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida` considerando aspectos como “créditos y competencias”, “metodologías con apoyo de TIC y e-learning”, y”sistemas de aseguramiento de la calidad”. c) Implementación de los currículos de ‘Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida`. d) Informes; Evaluación, divulgación y debate de los resultados.

La participación estuvo conformada por un consorcio de 20 instituciones de IES (15 de América Latina y 5 para Europa), realizo y experimento diferentes experiencias curriculares en la formación permanente, la participación de diferentes actores locales y el fomento de un proceso capaz de reflejar las necesidades institucionales y sociales, con el fin de ser actores efectivos en el aprendizaje.

La Red Pila tiene como objetivo crear una plataforma de aprendizaje para intercambiar prácticas de gestión en PI dentro de las IES de Latinoamérica, con el propósito de incentivar la interacción entre las universidades, las empresas y los gobiernos,

contribuyendo con ello a la innovación para el desarrollo económico y social de los países latinoamericanos. Así como: Materializar el lazo de intercambio permanente de experiencias y capacitaciones entre las IES de América Latina y Europa, a través de sus universidades, organismos y personas jurídicas individuales relacionados con la materia de PI y Transferencia de Tecnología (TT).

En cuanto al elemento deconstructivo de *‘pretensiones de tener la verdad’* se identificó lo siguiente:

Nivel Mega

“Imperativo para lograr la equidad e inclusión, aliviar la pobreza, y para la construcción equitativa, tolerante, y sostenible de las *sociedades basadas en el conocimiento*” (CONFINTEA)

Nivel Macro y Meso

Iniciativa Alfa III Puentes; *‘Como parte de la estrategia el proyecto está a cargo de un consorcio constituido por 22 organizaciones, en su mayoría asociaciones de universidades de América Latina y Europa. El proyecto está coordinado por la Asociación Europea de Universidades (EUA). Por Mesoamérica participan: CSUCA, UNAH, CONARE, CRP, UV-OUI, y ANUIES. Mediante diversos talleres de consulta e investigación-acción participativa se ha ido construyendo la propuesta marco, pero esta es centrada únicamente en la educación superior, quedando pendiente el marco ampliado de aprendizaje a lo largo de toda la vida’.*

“El proyecto apoyo tres iniciativas sub-regionales (del Mercosur, la Comunidad Andina y la Región Mesoamericana) centradas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la movilidad, y la internacionalización, el control de la calidad y la gestión universitaria”.

Un aspecto relevante diferenciador de la red Gira, es que surge desde las Universidades de Latinoamérica. Diferentes a las iniciativas Alfa-UE que surgen y son lideradas por Universidades Europeas.

Elemento deconstructivo sobre *creencias, principios y valores* orientadores:

En el Nivel Mega:

“La diversificación como medio de reforzar la igualdad de oportunidades a) La diversificación de los modelos de educación superior y de las modalidades”

“Imperativo para lograr la equidad e inclusión” (CONFINTEA)

Sobre el concepto de ***Sociedad del conocimiento***:

“Pone de manifiesto la necesidad de sentar las nuevas bases de una ética que oriente a las sociedades del conocimiento en su evolución. Una ética de la *libertad* y *responsabilidad* que ha de basarse en el aprovechamiento compartido de los conocimientos.”

Compromisos en materia de educación de adultos

“En el 2007 se da paso a la formulación del ‘Plan Estratégico Sectorial de Educación’ el cual expresa que mediante mayor “calidad, eficiencia y equidad de la educación en los diferentes subsistemas, niveles y modalidades [...] mejorar el nivel de escolaridad y garantizar entre otros aspectos las competencias para la vida productiva”.

“Convertir esta Red en un foro permanente de discusión que impulse buenas prácticas y procesos asimilables entre Latinoamérica y el resto del mundo sobre la gestión y la protección de la PI en la IES y los organismos nacionales respectivos, encargados de la PI. Crear una plataforma de educación para la capacitación y el intercambio permanente entre las instituciones participantes de la Red que promueva la generación de capacidades, el intercambio y las buenas prácticas para el fomento de la innovación en los países y la Región”.

Nivel Macro

En la etapa de 1918 al 2000, [...] el modelo educativo de la UNAH tuvo un “enfoque fue público, laico, gratuito, cogobernado y autónomo “

Nivel Macro/Meso

El Artículo 4, de la Ley orgánica menciona que para realizar sus objetivos la UNAH se fundamenta en los principios de: Equidad, libertad de cátedra, universalidad de la ciencia, investigación, representatividad, pluralismo, participación democrática, responsabilidad, igualdad de oportunidades, transparencia, rendición de cuentas, pertinencia, solidaridad y subsidiariedad’

El reporte de Riaipe3 resalta del modelo educativo de la UNAH, que tiene sus principios básicos coincidentes con la Conferencia Mundial promovida y realizada por la UNESCO en 1998. En el caso de la equidad se entiende ‘ *como justicia distributiva del bien social que es la educación superior, en este caso referida a la igualdad de oportunidades en y para la educación universitaria con calidad y pertinencia, así como la oportunidad de acceder a la información, al conocimiento científico, al arte y la cultura.*’

Iniciativa “Aprendizaje a lo largo de la vida Transatlántico” Alfa-TRALL [...] las agencias de IES y formación necesitan para hacer frente a desafíos complejos, en particular: a) ofrecen las oportunidades de formación adecuados, respondiendo a las necesidades de la sociedad actual, especialmente en cuanto a las demandas del mercado de trabajo,

participación de los interesados en el diseño y desarrollo curricular (Pequeñas y Medianas Empresas (SME, siglas en Inglés), los gobiernos nacionales y locales, organizaciones públicas y privadas, etc.), b) utilizar las herramientas y estrategias en los itinerarios de formación que permitan el reconocimiento y la certificación del aprendizaje no formal- e informal.

Nivel Micro

Inclusión a la educación superior

La iniciativa de proyecto denominado ‘Sistema de mejora continua de la calidad y equidad de la admisión, ingreso, permanencia y egreso’

En cuanto al elemento deconstructivo sobre *lo que se privilegia y es preferido* por el discurso dominante.

En el Nivel Mega

Sobre el mecanismo de los conceptos se identificó lo siguiente:

“imperativo para lograr la equidad e inclusión, aliviar la pobreza, y para la construcción equitativa, tolerante, y sostenible de las *sociedades basadas en el conocimiento*” (CONFINTEA)

“El *acceso universal* al conocimiento debe seguir siendo el pilar en el que se apoye la transición hacia sociedades del conocimiento”

“c) la EC requiere de cambios significativos; la transformación de los sistemas educativos actuales, una reforma radical no sería suficiente para llevar a cabo el cambio de "la educación en las instituciones 'a' aprender en cualquier lugar, en cualquier momento y sólo para mí", por lo tanto está muy lejos de lograr las implicancias de la EC en los sistemas de educación.”

Sobre el mecanismo de conferencias y eventos:

“beneficiar a los más desfavorecidos y marginados”

“es indispensable para responder a la tendencia internacional de masificación de la demanda y a la vez para dar acceso a distintos modos de enseñanza y ampliar el acceso a grupos públicos cada vez más diversos, con miras a la *educación a lo largo de toda la vida*, lo cual supone que se pueda ingresar en el sistema de educación superior y salir de él fácilmente”

“el concepto de calidad [...] debe ser con miras a tener en cuenta la diversidad y evitar la uniformidad, debería prestarse la atención debida a las particularidades de los contextos institucional, nacional y regional [...] el Art.13 habla de reforzar la gestión y

el financiamiento de la educación superior [...] es indispensable fomentar la cooperación Norte-Sur con miras a lograr una *financiación apropiada* para fortalecer la educación superior en los países en desarrollo”.

Nivel Macro

Aspectos demográficos de Honduras

Existen algunas políticas para mejorar la cobertura y equidad, pero no existen políticas de acceso para grupos vulnerables. Es decir que no necesariamente por tener cobertura, se está dando acceso a los grupos con menor capacidad para acceder al sistema de educación superior.

Aspectos económicos

“Los modelos económicos ensayados en Honduras y Centro América responden principalmente a tres tipos: El modelo agroexportador (1920-1960), el modelo de sustitución de exportaciones (1960-1979) y el modelo neoliberal de (1980- a la actualidad)...

“lo más destacable de los últimos años, es un nuevo modelo de desarrollo basado en la libre operación de las fuerzas del mercado y una decidida apertura externa, de lo más reciente y actual por ejemplo la ley orgánica de las zonas de empleo y desarrollo económico (ZEDE) aprobada en el 2013”

“[...] la ley orgánica de las zonas de empleo y desarrollo económico (ZEDE) aprobada en el 2013”, en su declaración ‘tiene como propósito generar fuentes de empleo que garanticen oportunidades de desarrollo en los sectores de salud, educación, infraestructura, seguridad pública, entre otros’, y algunos la describen como un avance de la reforma del estado que busca la descentralización y nueva definición de políticas sociales”

Compromisos en materia de educación de adultos

“Procurar la igualdad de oportunidades educativas a lo largo de toda la vida y en el marco de proyecto de país que implique un nuevo orden económico, político y social; Enfatizar el enfoque de aprendizaje en los subsistemas niveles y modalidades de la educación nacional, en: aprender hacer, conocer, hacer cosas y convivir pacíficamente.”

En un contexto ampliado de educación permanente se ha incrementado y mejorado la oferta educativa para responder a los desafíos de la sociedad y con elementos de perspectiva de desarrollo humano expresan lo siguiente “orientando la educación en función del proceso de desarrollo humano, fortaleciendo la autoestima del hondureño/a, la formación integral del individuo y las potencialidades del ser humano”.

La definición de educación alternativa no formal por la CONEANFO es la siguiente; ‘toda actividad y proceso, intencional o no, horizontal, flexible, abierto, organizado, sistemático, diversificado, participativo, integrador ligado a las necesidades y aspiraciones educativas de las personas carentes de oportunidades dentro del sistema educativo formal, tanto niños/niñas, jóvenes como adultos/as’.

A nivel de la legislación de la educación superior (ley de educación superior de 1989 y ley orgánica de la UNAH Decreto No. 209-2004) se excluye de reconocimiento académico la educación no formal, y se desconoce totalmente lo informal en términos de aprendizaje, experiencia y conocimiento. No obstante que la ley vigente de educación superior reconoce los componentes formales, no formales e informales. Al no actualizarse y armonizar la normativa académica vigente de la educación superior con la legislación del sistema nacional de educación, se da el riesgo y peligro de continuar excluyendo componentes no formales e informales de la educación.

En los retos de país y alineamiento con iniciativas globales, se privilegia ‘reducir el analfabetismo; mejorar la pertinencia y la calidad de los aprendizajes; mejorar la capacidad de generación de ingresos de la población adulta; incrementar la productividad del país, empleo digno y mejorar la distribución de los ingresos’.

Nivel Macro/Meso

Educación Superior en el contexto de Honduras

En la etapa de 1918-2000 [...] a partir de 1957 ‘la perspectiva era de lograr mayor expansión de la cobertura y el acceso’. [...] ‘en los 70’s se cuestionan varios aspectos de este modelo de Córdoba, entre los cuales destaca; el cogobierno estudiantil, la autonomía administrativa, y el libre ingreso a la Universidad pública’

Etapa del 2000 al momento actual [...] en teoría el estudiante es la prioridad, [...] así como un modelo hacia el nuevo pilar de la educación superior “la gestión del conocimiento” con un marcado énfasis en la difusión libre del conocimiento en todas las ramas del saber, y en la distribución equitativa e incluyente de dicho conocimiento hacia un Desarrollo Humano Sostenible.

Se aprobó para complementa la gestión del conocimiento, antes de la aprobación del modelo educativo, la política institucional de ‘Redes educativas regionales de la UNAH para la gestión del conocimiento con calidad, pertinencia y equidad` Acuerdo CT-No.314-A-207

La ley orgánica de la UNAH no hace referencia a la educación y/o aprendizaje informal, pero si se refiere a la gestión del conocimiento, durante el proceso de la IV reforma se emitió el acuerdo (CT-No.314-A-207) de la Política de Redes Educativas para la Gestión del Conocimiento con Calidad, Pertinencia y Equidad, en seguimiento a lo establecido en la ley orgánica sobre gestión del conocimiento (nuevo pilar del quehacer universitario), gestión en red, considerando los principios de las conferencias regionales (Latinoamérica y el caribe) y mundiales de educación superior promovidas por la UNESCO, y en base los niveles de acceso, cobertura y exclusión del sistema de educación superior Hondureño.

Sobre mecanismo de conceptos y políticas:

Surgen nuevos conceptos en la ley fundamental de educación (2012); [...] ‘educación formal, no formal e informal, es decir que cada subsistema debe integrar y desarrollar los tres conceptos internamente”.

“La Educación Informal (Art 19) es todo conocimiento libre y espontáneamente adquirido, proveniente de la familia, personas, entidades, medios masivos de comunicación, medios impresos, herramientas de información y comunicación digital, tradiciones, costumbres, comportamientos sociales y otros no estructurados, Estos aprendizajes se desarrollan a lo largo de la vida y son simultáneos con la Educación Formal y No formal”.

Sobre mecanismo de Leyes, reglamentos, normativa:

“la ley fundamental de educación y su desarrollo global al momento actual, no existen aún los mecanismos de implementación de los tres componentes del Sistema Nacional de Educación (formal, no formal e informal)”.

Sobre el mecanismo de Estrategias, e iniciativas:

En el caso del Proyecto Tuning – América Latina: Innovación educativa y social, se ha venido promoviendo y centrándose en el concepto de la competencias (generales y

específicas buscando puntos comunes de referencia. ‘Uno de sus propósitos centrales es contribuir al desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles «desde adentro», en base a los objetivos que la titulación se marque, desde los perfiles buscados para los egresados, ofreciendo elementos que posibiliten ampliar la articulación entre los sistemas de educación superior de los países de América Latina”.

“Mediante la línea de trabajo del crédito académico se ha tenido un impacto en los marcos jurídicos y normativos, logrando actualmente consensuar la creación del crédito Latinoamericano, Centroamericano y en proceso de aprobación al nivel nacional de cada uno de los socios del proyecto”.

Los proyectos internamente cuentan con estrategias e iniciativas ya definidas, y con el liderazgo y coordinación general están son orientadas a los intereses establecidos por la Unión Europea y que las Universidades Europeas diseñan y elaboran los documentos bases en correspondencia a lo establecido por el donante, con su propia metodología busca enfocarse en una agenda que tiene cuatro grandes líneas de trabajo; ‘1) Competencias (genéricas y específicas de las áreas temáticas); 2) enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación de estas competencias; 3) Créditos académicos; 4) Calidad de los programas”.

“Iniciativa Alfa III-Puentes; es un proyecto estructural que tiene entre sus objetivos fortalecer la capacidad de las Asociaciones de Universidades, de apoyar a sus miembros en la modernización institucional e internacionalización de la educación superior y contribuir al desarrollo de los sistemas de educación superior. Además, pretende impulsar procesos de convergencia regional y subregional que incluyan reforma del aseguramiento de calidad, mejoramiento del reconocimiento de grados académicos, marcos de cualificaciones o titulaciones, e incremento de la movilidad académica, a través de iniciativas de mutuo aprendizaje entre las asociaciones de universidades europeas y latinoamericanas y sus miembros”.

Se ha logrado ir construyendo una propuesta y en procesos de aprobación el marco de cualificación Centroamericano y Hondureño, lo cual tendría una repercusión en el marco jurídico y normativo de la educación superior. Ha contado con co-financiamiento de la unión europea durante 3 años (hasta marzo 2014) el presupuesto fue por el orden de 3.5 millones de Euros (2.7 millones aportados por la Comisión Europea), el número de participantes fue de 24 socios en América Latina y en Europa.

Como parte de la estrategia el proyecto está a cargo de un consorcio constituido por 22 organizaciones, en su mayoría asociaciones de universidades de América Latina y Europa. El proyecto está coordinado por la Asociación Europea de Universidades (EUA). Por Mesoamérica participan: CSUCA, UNAH, CONARE, CRP, UV-OUI, y ANUIES.

Mediante diversos talleres de consulta e investigación-acción participativa se ha ido construyendo la propuesta marco, pero esta es centrada únicamente en la educación superior, quedando pendiente el marco ampliado de aprendizaje a lo largo de toda la vida.

“El proyecto Puentes apoyo tres iniciativas sub-regionales (del Mercosur, la Comunidad Andina y la Región Mesoamericana) centradas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la movilidad, y la internacionalización, el control de la calidad y la gestión universitaria”.

La evidencia sugiere que algunos mecanismos, como la transferencia de créditos, el reconocimiento de aprendizajes previos, los marcos de cualificaciones y la participación de los actores de la educación, son especialmente poderosos para la promoción del aprendizaje a lo largo de toda la vida (OCDE, 2007).

Según la (OCDE, 2007), ‘desde hace una década la importancia que se da a la economía del conocimiento y la necesidad de invertir en el capital humano para fomentar la productividad y la competitividad, ha reforzado significativamente la importancia del aprendizaje de los adultos en las prioridades de la política pública`

Iniciativa TRALL [...] En la sociedad del conocimiento un papel importante es jugado por las Instituciones de Educación Superior- IES, agencias y la dimensión individual de la persona consciente de que aprende el entrenamiento, usando una variedad de oportunidades y estrategias, aprovechando una amplia gama de instituciones educativas durante toda la vida.

El proyecto TRALL, partiendo del concepto de *‘Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida’ (Lifelong learning)* estableció una red de carácter académico entre universidades europeas y latinoamericanas con particular atención a promover el *potenciamiento de las universidades latinoamericanas en la definición de una política y procesos adecuados de `aprendizaje a lo largo de toda la vida`.*

La Red Gira es una Red Interuniversitaria de Cooperación, se creó en 11 de noviembre de 2008, el objetivo principal es trabajar juntas en favor de un desarrollo incluyente para la Región.

“La misión de la Red Pila es fortalecer la cooperación entre las Instituciones de Educación Superior de América Latina en todos los aspectos relacionados a Propiedad Intelectual (PI) e Innovación, promoviendo la ayuda mutua para la consolidación de acciones de gestión de Propiedad Intelectual” .

Nivel Micro

Inclusión a la educación superior

La iniciativa de proyecto denominado ‘Sistema de mejora continua de la calidad y equidad de la admisión, ingreso, permanencia y egreso’, según el Acuerdo del Consejo Universitario CU-0-092-010-2009, para el cumplimiento de cada uno de los incisos (a) Proyecto de investigación sobre población indígena y afrodescendiente; b) Estrategia de abordaje de la población indígena y afrodescendiente; c) Plan de atención integral a estudiantes con discapacidad y de grupos vulnerables (Concepto del PNUD), d) Sistema de seguimiento del desempeño académico de estudiantes con discapacidad y de grupos vulnerables, e) Diseño de requisitos de ingreso por campo de conocimiento y componentes del sistema de admisión; Ampliación de componentes sistema de admisión. Además es parte del acuerdo, el “Sistema integrado de información estudiantil sobre admisión, ingreso, permanencia y egreso. [...] Y la “Mejora de la calidad del sistema educativo nacional- Articulación de estrategias para la operativización de cumbres iberoamericanas”

Tabla. 64. Resume palabras y/o frases que describen desde el discurso alternativo, a partir de los segmentos deconstruidos provenientes del sub-corpus de la contextualización en el nivel mega

Resumen de opuestos del Nivel Mega

Palabras que describen los mecanismos (conceptos, agendas, etc...) en la contextualización del modelo educativo de la UNAH	Lo opuesto/ binario/ los polos
Conceptos	
Acceso universal	Inacceso universal, acceso parcial y/o incompleto
Requisitos no estandarizados	Requisitos no estandarizados
Ética de la libertad y responsabilidad	Libertinaje e irresponsabilidad
Aprovechamiento compartido	Aprovechamiento monopolizado
Agendas, Estrategias, Iniciativas	
Cambios significativos de la EC	Cambios mediocres
Transformación de sistemas educativos	Status quo de sistemas educativos
Reforma radical	Reforma parcial
Conferencias y eventos	
Diversificación	Uniformizar (Homogenizar, estandarizar)
Igualdad de oportunidades	Desigualdad de oportunidades

Acceso a distintos modos de enseñanza	Acceso a modos únicos de enseñanza
Acceso a grupos públicos cada vez más diversos	Acceso a grupos privados homogéneos
financiación apropiada	Financiación inapropiada
Equitativa	Inequitativa
Tolerante	Intolerante
Sostenible	Insostenible
Fuente: Elaboración propia	

Tabla. 65. Palabras y frases que describen de los mecanismos y/o elementos el discurso alternativo en la contextualización del modelo educativo de la UNAH –Nivel Macro y MesoResumen de puestos del Nivel Macro

Palabras que describen los mecanismos (conceptos, agendas, etc...) en la contextualización del modelo educativo de la UNAH	Lo opuesto/ binario/ los polos
Aspectos demográficos de Honduras	
Aspectos económicos	
Descentralización	Centralización
Compromisos en materia de educación de adultos	
Procurar (quizás)	Asegurar
Desarrollo integral	Desarrollo parcial
Horizontal	Vertical
Flexible	Inflexible
Abierto	Cerrado
Diversificado	Especializado
Participativo	Abstenerse, callar
Integrador	Excluyente
en diferentes niveles educativos el aseguramiento del acceso y permanencia de la población	Solo en algunos niveles; el aseguramiento del acceso y/o permanencia
Educación Superior en el contexto de Honduras	
Calidad	
Pertinencia	
Equidad	
Equidad, libertad de cátedra, universalidad de la ciencia, investigación, representatividad, pluralismo, participación democrática, responsabilidad, igualdad de oportunidades,	

transparencia, rendición de cuentas, pertinencia, solidaridad y subsidiariedad	
Fuente: Elaboración propia	

Tabla. 66. Palabras y frases que describen de los mecanismos y/o elementos el discurso alternativo en la contextualización del modelo educativo de la UNAH –Nivel Micro

Resumen de opuestos del Nivel Micro

Palabras que describen los mecanismos (conceptos, agendas, etc...) en la contextualización del modelo educativo de la UNAH	Lo opuesto/ binario/ los polos
Inclusión a la educación superior en el contexto de Honduras	
calidad y equidad de la admisión, ingreso, permanencia y egreso (educación formal, no formal e informal)	Solo un aspecto y no todos de manera integral; ejemplo solo calidad y no equidad, solo admisión e ingreso, y no permanencia y egreso, etc.
Fuente: Elaboración propia	

Primera parte: deconstrucción del modelo educativo UNAH en base al aprendizaje y educación de adultos

Tabla. 67. Datos cuantitativos generales de los segmentos seleccionados para codificar la deconstrucción

Conceptos/ constructos	Nivel de concreción				# de segmentos deconstruidos	Porcentaje %
	Mega	Macro	Meso	Micro		
Pedagogía *	3	13	47	53	80	56,3
Poder	6	8	7	8	10	7,0
Competencia/capacidades	0	0	0	10	10	7,0
Aprendizaje	0	0	4	8	9	6,3
Conocimiento	0	0	3	8	8	5,6
Reconocimiento	0	0	5	5	7	4,9
Comunicación	0	0	6	8	9	6,3
Inclusión/acceso/exclusión	0	2	3	3	5	3,5

Experiencia	0	0	2	2	3	2,1
Identidad	0	1	0	1	1	0,7
	9	24	77	106	142	100,0
	4,2%	11,1%	35,6%	49,1%		

(*)Concepto/constructo que logro mayor relevancia durante el proceso

Fuente: Elaboración propia

Tabla. 68.Descripción general (enfoque cuantitativa) del discurso dominante

Conceptos/constructos	Elementos de deconstrucción del 3.5.2.1 discurso Dominante (modelo tradicional)					Categorías integradoras			
	SUP	PTV	CPV	PEO	PeRi	lhu	Tlh	TMm	Mm
Pedagogía	6	0	0	4	6	0	2	7	0
Poder	1	1	1	2	2	0	0	2	0
Competencia	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Aprendizaje	0	0	0	1	1	0	0	1	0
Conocimiento	2	1	0	2	3	0	0	2	0
Reconocimiento	1	1	0	1	1	0	0	1	0
Comunicación	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Inclusión/acceso/ exclusión	2	2	2	2	2	0	0	2	0
Experiencia	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Identidad	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	12	5	3	12	15	0	2	15	0
Legenda de abreviaciones - Elementos de deconstrucción: SUP: Suposiciones PTV: Pretensiones de tener la verdad CPV: Creencias / principios/ valores PEO: Que privilegia, Encontrar lo Opuesto /binario / los polos PeRi: Peligros y Riesgos					Categorías integradoras: lhu: Inmaterial humanistas- inclusión integral optima Tlh: Tendencia Inmaterial humanista-inclusión integral-parcial TMm: Tendencia Material mercantilista y/o tradicional del modelo educativo-exclusión/desigualdad Mm: Material mercantilista-exclusión/desigualdad				

Fuente: Elaboración propia

Tabla. 69. Descripción general (enfoque cuantitativo) del discurso Alternativo

Conceptos/constructos	Elementos de deconstrucción del 3.5.2.2 discurso Alternativo					Categorías integradoras			
	SUP	PTV	CPV	PEO	PeRi	Ihu	Tlh	TMm	Mm
Pedagogía	61	3	31	59	51	1	68	26	0
Poder	8	1	5	8	7	0	6	0	0
Competencia	5	0	1	5	2	0	10	0	0
Aprendizaje	8	0	1	9	7	0	8	0	0
Conocimiento	7	0	1	6	5	0	5	0	0
Reconocimiento	6	0	0	4	4	0	6	0	0
Comunicación	7	0	6	9	0	4	5	0	0
Inclusión/acceso/ exclusión	3	0	2	3	2	0	3	1	0
Experiencia	3	0	2	2	2	1	2	1	0
Identidad	1	0	1	1	1	0	1	1	0
	109	4	50	106	81	6	114	29	0
Legenda de abreviaciones - Elementos de deconstrucción: SUP: Suposiciones Pretensiones de tener la verdad PTV: Creencias / principios/ valores PEO: Que privilegia, Encontrar lo Opuesto /binario / los polos PeRi: Peligros y Riesgos					Categorías integradoras: Ihu: Inmaterial humanistas- inclusión integral optima Tlh: Tendencia Inmaterial humanista-inclusión integral-parcial TMm: Tendencia Material mercantilista y/o tradicional del modelo educativo-exclusión/desigualdad Mm: Material mercantilista-exclusión/desigualdad				

Fuente: Elaboración propia

Tabla. 70. Palabras y frases que describen las categorías de análisis del 'aprendizaje a lo largo de la vida' en el modelo educativo de la UNAH

Resumen de opuestos

Palabras y frase que describen el modelo educativo de la UNAH	Lo opuesto/ binario/ los polos
Construcción de una sociedad democrática y participativa	
Transformar	Conservar, preservar (statu quo)
Formación integral	Formación parcial, no integral
Participativa e incluyente	Excluyente

Desarrollo humano sostenible- inmaterial humanista	inhumano material mercantilista
descentralizada	Centralizada
Transparente	Opaco, turbio, oscuro
Democrático	Autoritario
Nueva y actualizada perspectiva pedagógica	Perspectiva pedagógica tradicional y desfasada
Producir y divulgar conocimiento	Conocimiento sin divulgación
Cambio político, económico y cultural	
Visión integradora	Visión aislada
calidad de vida acorde con nuestras aspiraciones, capacidades y potencialidades	Calidad de vida definida desde entes externos
responder a las exigencias de innovación, creatividad y cambio	Responder al ´status quo`
mejoramiento del acceso	Perpetuación del inacceso y exclusión
respuesta a las actuales y potenciales demandas sociales que enfrenta la educación superior	Respuesta centrada en la tradición institucional
perspectiva teórico – práctica de la vinculación social de la UNAH	Perspectiva teórica desvinculada de la realidad
conocimiento se traduce en capacidades para transformar los principales problemas	Conocimiento traducido en privilegio a grados
Fuente: Elaboración propia	

Segunda parte: deconstrucción del discurso en base a conceptos/constructos de los aprendizajes previos

Tabla. 71. Datos cuantitativos generales de los segmentos seleccionados para codificar la deconstrucción.

Conceptos/ constructos	Nivel de concreción			# de segmentos deconstruido s	Porcentaj e%
	Macr o	Meso	Micro		
Poder*	12	21	16	49	19,7
Reconocimiento	13	15	14	42	16,9
Inclusión/acceso/excl usión	4	19	17	40	16,1

Pedagogía	6	16	12	34	13,7
Conocimiento	10	4	11	25	10,0
Aprendizaje	4	2	14	20	8,03
Competencia/capacidades	7	8	5	20	8,03
Experiencia	2	4	10	16	6,43
Identidad	1	1	1	3	1,20
Comunicación				0	
	59	90	100	249	100
(*) Concepto/constructo que logro mayor relevancia durante el proceso					
Fuente: Elaboración propia					

Tabla. 72. Descripción general (enfoque cuantitativa) del discurso dominante

Conceptos/ constructos	Elementos de deconstrucción del 3.5.1 discurso Dominante (modelo tradicional)					Categorías integradoras			
	SUP	PTV	CPV	PEO	PeRi	Ihu	Tih	TM m	Mm
Reconocimiento	14	2	3	15	15	0	0	19	0
Inclusión/acceso/ Exclusión	4	1	2	7	9	0	1	9	0
Conocimiento	2	0	0	2	3	0	0	3	0
Aprendizaje	1	0	1	1	1	0	1	0	0
Experiencia	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Poder	8	3	0	6	9	0	0	9	0
Pedagogía	3	1	0	4	4	0	0	3	0
Competencia	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Identidad									
Comunicación									
	32	7	6	35	41	0	2	43	0
Legenda de abreviaciones Elementos de deconstrucción SUP: Suposiciones PTV: Pretensiones de tener la verdad CPV: Creencias / principios/ valores PEO: Que privilegia, Encontrar lo Opuesto /binario / los polos PeRi: Peligros y Riesgos					Categorías integradoras: Ihu: Inmaterial humanistas- inclusión integral optima Tih: Tendencia Inmaterial humanista- inclusión integral-parcial TMm: Tendencia Material mercantilista y/o tradicional del modelo educativo- exclusión/desigualdad Mm: Material mercantilista- exclusión/desigualdad				

Fuente: Elaboración propia

Tabla. 73. Descripción general (enfoque cuantitativa) del discurso alternativo

Conceptos/ constructos	Elementos de deconstrucción del 3.5.2 discurso alternativo (DA)					Categorías integradoras (Cap.No.2)			
	SUP	PTV	CPV	PEO	PeRi	Ihu	Tih	TM m	Mm
Reconocimiento	22	6	7	21	17	0	20	7	0
Inclusión/acceso/ Exclusión	10	2	5	14	14	0	15	7	0
Conocimiento	14	2	5	17	13	1	16	11	0
Aprendizaje	12	0	4	15	9	0	12	8	0
Experiencia	7	1	6	13	9	0	13	4	0
Poder	13	2	4	9	16	0	9	10	0
Pedagogía	22	0	3	15	15	1	17	9	0
Competencia	10	3	5	13	8	0	12	7	0
Identidad	2	1	2	2	2		2	2	
Comunicación									
	112	17	41	119	103	2	116	65	0
Legenda de abreviaciones Elementos de deconstrucción SUP: Suposiciones PTV: Pretensiones de tener la verdad CPV: Creencias / principios/ valores PEO: Que privilegia, Encontrar lo Opuesto /binario / los polos PeRi: Peligros y Riesgos					Categorías integradoras: Ihu: Inmaterial humanistas- inclusión integral optima Tih: Tendencia Inmaterial humanista- inclusión integral-parcial TMm: Tendencia Material mercantilista y/o tradicional del modelo educativo- exclusión/desigualdad Mm: Material mercantilista- exclusión/desigualdad				

Fuente: Elaboración propia

Tabla. 74. Descripción de los entrevistados seleccionados para el análisis en los niveles macro y meso

Código Maxqda Entrevistado (anónimo) M=mujer H=hombre	Tipo de aprendizaje			Institución/otro
	Formal	No- formal	Informal	
Nivel Macro				

2-Mon-H	1			UNAH
3-Nona-M	1			UNAH
4-Tor-H	1			UNAH
Nivel Meso				
1-Orla	1	1		Experto ind. en educación
6-Daly-M	1	1		UNAH
8-Mart-M	1			UNAH
Fuente: Elaboración propia				

Tabla. 75. Descripción detallada de los entrevistados del nivel micro

Código-Maxqda Entrevistado (anónimo) M=mujer H=hombre	Tipo de experiencia y aprendizaje			Institución/otro (Capacidades/cualificaciones)
	Formal	No-formal	Informal	
Nivel Micro				
1-Hectro-H*	1	1	1	Catador-Docente-Ihcafe
4-Cata5-H***			1	Catador empírico-Exportadora
11-Cata12-M**		1		Catadora-Laboratorio-Ihcafe
Entrevistas seleccionada bajo el principio del máximo contraste: todos los tipos de aprendizaje y experiencia (un extremo)= *			Aprendizaje y experiencia no-formal (término medio)= ** aprendizaje y experiencia (otro extremo)=***	
Fuente: Elaboración propia				

Tabla. 76. Palabras y/o frases que describen desde el discurso dominante y/o modelo tradicional de la UNAH

Resumen de opuestos

Palabras que describen los constructos el discurso dominante y/o modelo tradicional de la UNAH	Lo opuesto/ binario/ los polos
Teorías consideradas y/o conceptos claves	
Disciplinaridad, Multidisciplinaridad	Interdisciplinaridad (segundo nivel), transdisciplinaridad
Pedagogía	
Sistemático	Asistemático
Rigidez	Flexibilidad
Disciplinarios	Interdisciplinarios
Receptor pasivo	Constructor y asume su propio proceso
Tradicional	Innovadora
Aprendizaje	
Repetitivo	Constructivista
Actividad individual	Individual y colectiva
Memorístico	Significativo
Conocimiento	
Docentes fuente principal	No son la única fuente
Estudiantes marginados	Incluidos
Derechos de los estudiantes son ignorados	Respeto a sus derechos
Poder	
Control máximo del docente	Descontrolar, ceder, consensuar
Centralización de toma de decisiones	Descentralización
Gestión centralizada y poco participativa	Gestión descentralizada y participativa
Inclusión/exclusión/acceso	
Estudiantes receptores pasivos	Estudiantes actores activos
Estudiantes aprenden de lo que le enseñan	Estudiantes aprenden de lo que les enseñan y/o construyen su propio aprendizaje y conocimiento
Estudiantes son marginados, se desconocen, no cuentan	Estudiantes son integrados, son reconocidos y son tomados en cuenta
las expectativas y derechos de las y los estudiantes son ignorados	las expectativas y derechos de las y los estudiantes son tomados en cuenta

La gestión (excluyente e inaccesible) es escasa o nula	La gestión es amplia y permanente
La gestión es realizada por las autoridades	La gestión es realizada por todas y todos
La gestión es centralizada y poco participativa	La gestión es descentralizada y participativa
La gestión es enfocada solamente a la administración de recursos	La gestión es integral en todos los componentes
Fuente: Elaboración propia	

Tabla. 77. Resume palabras y/o frases que describen desde el discurso alternativo, del 'modelo educativo vigente de la UNAH' desde una codificación basada en los constructos identificados en el campo de estudio de 'aprendizajes previos' del capítulo No.1.

Palabras que describen los constructos (Pedagogía, Reconocimiento, Aprendizaje, etc.) en el modelo educativo de la UNAH	Lo opuesto/ binario/ los polos
Teorías identificadas	
Constructivista	Conductista
Critica aplicada	Teorías acríticas
Humanista	Inhumano
Innovación	Tradicional
Complejidad	Simplista
Modelo abierto a las diferentes posiciones ideológicas	Modelo cerrado a una sola posición ideológica
Perspectiva de Desarrollo Humano Sostenible (inmaterial-humanista)	Perspectiva (Material-mercantilista)
Administración, gerencia y gestión	Solo administración, solo gerencia, solo gestión
interdisciplinarietà	Disciplinarietà
Transdisciplinarietà	Disciplinarietà
Fuente: Elaboración propia	

Tabla. 78. Resume palabras y frases que describen el constructo 'pedagogía' del 'modelo educativo (teórico) de la UNAH' y sus opuestos (a partir del discurso alternativo del REAP).

Palabras que describen el constructo (pedagogía, en el modelo educativo de la UNAH	Lo opuesto/ binario/ los polos
Pedagogía	
el diseño de innovación modular se sustenta en; teoría de sistemas; la teoría de la interdisciplinaridad; la teoría de la acción comunicativa	
Innovadora	Arcaica, tradicional
Creativo	destrutivo
Equidad	Inequidad
Igualdad de oportunidades	Desigualdad de oportunidades
Acceder	Denegar
Cambio	Estable, fijo, tradicional
Necesidades educativas	Necesidades de aprendizaje
Demanda social	Demanda Económica
Inclusión obligatoria	Inclusión optativa
Currículos innovadores	Currículos tradicionales
Proceso dialectico (construcción teórico-práctico)	Proceso teórico
Aprender a aprender (activo)-autónomo	Aprender pasivo-dependiente
Auténticas sociedades del conocimiento	Falsas sociedades del conocimiento
instrumentos auténticos	Instrumentos falsos
Comunicación activa (participativa)	Comunicación pasiva
Conocimientos prácticos incluyentes	Conocimientos prácticos excluyentes
Intelectuales activos y autónomos	Intelectual pasivo y dependiente
Entornos reales	Entornos irreales y/o artificiales
Solución de problemas reales	Solución de problemas irreales y/o ficticios/hipotéticos
Situación de vulnerabilidad y riesgo	Situación favorables y privilegiada
Evaluación continua	Evaluación discontinua
Formación integral	Formación parcial

Investigación como componente clave de la articulación con la docencia y la vinculación	Componentes aislados
Apertura	Cerrado
flexibilidad	Inflexible
Construcción participativa	El docente transmite
Currículo adecuado a situación particular	
Atiende a los intereses y especificidades de los sujetos del proceso educativo	
centrado en procesos	
criterios de la democracia participativa,	
en la búsqueda de un desarrollo humano sostenible	
y en la responsabilidad solidaria	
Libertad de ser, crecer y hacer, sin otra limitación que la impuesta por el bien común.	Libertad hacia el bien individual
Elimina el marginamiento de grupos vulnerables (discapacitados, indígenas y otros grupos vulnerables)	Potencia el marginamiento de grupos vulnerables
mayor equidad en el acceso	Status-quo
Concepción constructivista	Concepción conductista
Docente como investigador en el aula	
investigación para la acción	Centrado en la docencia
reflexionar, teorizar y reconstruir progresivamente el currículo	
Construcción personal y colectiva del conocimiento	
desarrollo de las capacidades creativas, intelectuales, mentales, afectivas de las/los estudiantes	
Evaluación del aprendizaje sumativo y formativo	Solamente formativo (paradoja y contradicción del modelo educativo)

evaluación en términos del perfil humano y ocupacional	Solamente el ocupacional
comunicación dialógica, participación, tolerancia, solidaridad y empatía	Comunicación vertical
Docentes ayudando a que los/las estudiantes construyan sus conocimientos	Docentes transfieren sus conocimientos
La gestión del currículo que abarque la calidad y equidad en la distribución del conocimiento (acceso).	Distribución y acceso limitado al conocimiento
Enfoques de diseño curricular; problematizador, pertenencia social y pertinencia académica, y el de proyectos (interdisciplinario 2do y 3er nivel)	Diseño curricular por asignaturas... Enfoque por proyectos (multidisciplinario, centrado en disciplinas)
Dimensión Psicopedagógica (ser integral, razón comunicativa dialogo y relación sujeto-sujeto, autorreflexión, (Triangular con teoría de Ricouer y con Sandberg-Habermas)	
Fuente: Elaboración propia	

Tabla. 79. Resume palabras y frases que describen los constructos 'reconocimiento' y 'Aprendizajes' del 'modelo educativo (teórico) de la UNAH' y sus opuestos (a partir del discurso alternativo del REAP).

Palabras y frases de constructos en el modelo educativo de la UNAH	Lo opuesto/ binario/ los polos
Reconocimiento	
Flexible	Inflexible
Innovador	Tradicional
Cambio	Estático, fijo
Flexibilidad	Inflexibilidad
Practicidad	Teoricidad
Reflexivo	Irreflexivo
Análisis crítico	Análisis acrítico
Saber teórico y práctico local	Saber teórico universal

Propias experiencias	Experiencias ajenas
Aprendizajes	
Significativo	Inútil, ocioso, vano
Metodologías activas	Metodologías pasivas
Dialogo	Monologo
Reflexión	Irreflexión
Intercambio conceptos (doble vía)	Transmitir conceptos en una vía
Aprender a aprender, aprender a enseñar, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a comunicarse y convivir	Aprender a hacer
Asombro	Indiferencia
Investigativo	Inhibirse
Coordinación	Descoordinación, dispersión, separación
Complementariedad	Disminuir, reducir
Oportunidades	Obstáculos
Significativo	Trivial
Individual y colectivo	Solo individual, o solo colectivo
Proceso activo	Proceso pasivo
Fuente: Elaboración propia	

Tabla. 80. Resume palabras y frases que describen los constructos 'Conocimiento' y 'Poder' del modelo educativo (teórico) de la UNAH y sus opuestos (a partir del discurso alternativo del REAP)

Palabras y frases de constructos en el modelo educativo de la UNAH	Lo opuesto/ binario/ los polos
Conocimiento	
Niveles Teórico y práctico (ambos)	Solo nivel teórico o solo nivel practico
Profesional integral	Profesional parcial
Personales e institucionales	Solo Institucionales
Tecnología como medio	Tecnología como fin
Comunicativo	Incomunicativo, aislado
Diversas fuentes de información y conocimiento	Fuente única
Contacto permanente con la realidad	Con lo irreal, ficticio
Renovación e innovación	Tradicional, status quo, obsoleto

Solventes	insolvente
Creativos	Sin creatividad
Poder	
Consensos	Imposiciones
Ceder protagonismo al estudiante	Docente Imputa (impone) al estudiante
Autónomos	Dependientes
fundamentados éticamente	Sin fundamentación ética
La gestión es participativa y desconcentrada	No participación y centralización en la gestión
La gestión está presente en todo momento	Presente solo algunos momentos, es escasa o nula
La gestión realizada por todos los actores	Realizada solo por algunos actores
Gestión con enfoque integral ; talento humano, recursos y resultados	Enfocada solamente en la administración de los recursos
Dialogo y reflexión	Monologo sin reflexión
Intercambio conceptual y metodológico (docente/estudiante)	No hay intercambio
Estudiante y docente aprenden	Solo el estudiante aprende
Autonomía responsable hacia una educación superior como bien público accesible e integralmente inclusivo	Autonomía irresponsable excluyente
Fuente: Elaboración propia	

Tabla. 81. Resume palabras y frases que describen los constructos ‘Competencias/capacidades’, ‘Comunicación’, ‘Inclusión’ y ‘Experiencia’ del modelo educativo (teórico) de la UNAH y sus opuestos (a partir del discurso alternativo del REAP).

Palabras y frases de constructos en el modelo educativo de la UNAH	Lo opuesto/ binario/ los polos
Competencias/capacidades	
Aprendizaje permanente	Esporádico
Aplicar conocimiento en la practica	En la teoría
Reflexionar sobre la practica	En la teoría
Adaptarse a nuevas situaciones	Statu-quo
Resolución de problemas complejos	Resolución de problemas simples

Manejo de conflictos	Incapacidad de manejar conflictos
Comunicación	
Interactivo, activo	Pasivo
Reflexivo	Excéntrico
Reflexión independiente y/o colectiva	Reflexión solo independiente y/o solo colectiva
Critico	Acrítico
Creativo	Sin creatividad
Combinar el saber teórico y práctico local con la ciencia y la tecnología mundial	Desintegrar los saberes teóricos de los prácticos (locales y mundiales)
Inclusión/exclusión/acceso	
Dialogo y reflexión	Monologo sin reflexión
Intercambio conceptual y metodológico (docente/estudiante)	No hay intercambio
Estudiante y docente aprenden	Solo el estudiante aprende
Inclusión integral optima	Inclusión parcial
Experiencia	
Renovación de lo que enseña	Obsoleto
Innovación de lo que enseña	Tradicional
Subjetivo (según teoría de acción comunicativa)	
El docente debe saber que es fundamental su contacto con la realidad incluir...todo lo enriquece las experiencias	No se privilegia el contacto con la realidad
Fuente: Elaboración propia	

Tabla. 82. Resume palabras y frases que describen los constructos 'Competencias/capacidades', 'Comunicación', 'Inclusión' y 'Experiencia' del modelo educativo (teórico) de la UNAH y sus opuestos (a partir del discurso alternativo del REAP).

Palabras y/o frases que describen el aprendizaje formal	Palabras opuestas
Reconocimiento	
Estructuradas, sistemáticas	no estructuradas, asistemáticas
Cultural formal	A cultural no formal, informal

Suficiencia	Insuficiencia, incompleto
Elevar el nivel	Bajar el nivel
Aseguramiento	Inseguro
Aprendió hacer bien	Aprendió hacer mal o mediocre
Motivación Económica	Motivación Social
Inflexible	Flexible
porque suceden las cosas	Únicamente el que de las cosas
Normativa tradicional	Normativa innovadora
Estar matriculado	No matriculado
Necesidad económica	Necesidad social, ambiental, cultural, etc
Inclusión / exclusión / acceso	
Perfil de ingreso rígido	Perfil de ingreso flexible
Inclusión integral optima	Inclusión a medias (parcial)
Pedagogía	
Confort (estatus quo) modelo tradicional	Reforma y transformación- modelo innovador
Homologación, estandarización	Diversidad
Limitado el análisis del currículo, solo a pedagogía	Un análisis ampliado a las Ciencias de la Educación
Libertad de catedra con perspectiva tradicional	Libertad de catedra con perspectiva hacia inclusión educativa
Fuente: Elaboración propia	

Tabla. 83. Resume palabras y frases que describen el 'aprendizaje informal y/o no formal' y sus opuestos (a partir del discurso alternativo del REAP)

Discurso alternativo (empírico:lo informal y/o no formal)	Opuesto
Fundamentación teórica	
La Cultura es aspecto esencial a los contextos de aprendizaje	Lo universal es lo privilegiado
Reconocimiento	
Experiencia previa (acumulativa)	Experiencia posterior (formativa)
Empirismo, no estructurado, asistemático	Estructurado, sistemático
Inclusión, Inclusión totales y/o optimas	Exclusión, inclusión a medias y/o parciales
Alianzas	Desacuerdos
Reconocer	Desconocer, excluir, negar

Interactuar	No relacionarse
Cambio	Preservar, statu quo
Acceso	Inacceso
Acreditar	desacreditar
Aprendizaje previo	Aprendizaje formativo
Formalizar	Informal
Insertase adecuadamente	Excluir
Como suceden las cosas	Porque suceden las cosas
Acceso	Inacceso
Flexibilidad	Inflexibilidad
Capacidades	Competencias
Articulación y armonización de subsistemas educativos	Desarticulación de sub-sistemas educativos
Practica y teoría	Solamente practica y/o teoría
Versátil	Inflexible
Dinámico	Inmóvil, pasivo
Inclusión/exclusión/acceso	
No exclusividad de personas en el ingreso	Exclusividad de ingreso
Cobertura, acceso, equidad	Solamente cobertura sin equidad en el acceso
Inclusión sistemática	Inclusión parcial y/o exclusión sistemática
Becas de equidad inclusivas a todos los grupos vulnerables	Privilegia becas de excelencia académica
Mecanismos de validación, valoración, certificación, acreditación y reconocimiento con perspectiva de inclusión optima	Mecanismos de exámenes y requerimientos de admisión, así como validación, valoración, certificación, acreditación y reconocimiento parciales, con perspectivas sesgadas a lo material-mercantilista
Aprendizaje	
Aprendizaje informal (empírico) por observación, autoanálisis, interés e involucramiento, y orientación de los más experimentados	Aprendizaje formal es sistemático, estructurado e institucionalizado
Experiencia	
Interacción, constructivista	Poca interacción, conductista
Pedagogía	
Complementariedad parte teórica y técnica	Centrado solo en un aspecto; solo lo teórico y/o solo lo técnico
Participación	Escolástico, magistral

Sujeto más importante el estudiante	El docente/maestro es el sujeto mas importante
Necesita un proceso más profundo del conocimiento de la Ciencia, tiene que haber una disciplina de la enseñanza de cada campo (interdisciplinario)	Modelo tradicional disciplinario
modificar gradualmente esa cultura tradicional de asignatura (modelos innovadores)	Mantiene lo tradicional
Flexibilidad en el currículo de reconocer experiencias	Se mantiene inflexible a lo establecido en el plan de estudio y currículo
Cambia la lógica pedagógica – participación dinámica-interacción docente-estudiante	Se mantiene la lógica pedagógica vertical
cambio de paradigma	Paradigma tradicional
Fuente: Elaboración propia	

Anexo 7. Vinculante al capítulo 6

Matriz 3: Concordancia y autoevaluación de la estructura-partes-componentes-y capítulos

Tres partes	7 componentes	Capítulos	Auto-Evaluación
1ra parte: el Qué y para que	<i>Introducción</i>	Introdutorio	Tema: el tema planteado y desarrollado se podría considerar apropiado para un nivel de complejidad de una tesis doctoral. El autor explora acerca de los mecanismos y/o elementos del discurso del 'aprendizaje a lo largo de toda la vida' para una inclusión óptima del 'aprendizaje previo' en el modelo educativo de la UNAH. (el objetivo(s) gral y específicos)
			pregunta de investigación y la estructura de la tesis queda bien claro; - Los resultados, hallazgos y características distintivas y/o relevantes se mencionan (síntesis-enunciar en el cap introductorio); - mención del método utilizado (síntesis-enunciar en el cap introductorio);

			- La pertinencia es evidente, el autor describió con claridad acerca de integrar en el desarrollo curricular del modelo educativo de la UNAH, la gestión del conocimiento informal (tácito, implícito, local, autóctono), tomando en cuenta los diversos niveles de concreción, caso...la investigación trata.
	<i>Teórico</i>	#1 Análisis de contenidos	Revisión de literatura (muestra) de los autores que más han contribuido en el campo de estudio para teorizar...la muestra coincide con los hallazgos de Anderson et al (2013).
	<i>Marco analítico</i>	#2 categorías integradas	Se logró integrar categorías con diversos enfoques, modelos y perspectivas. se identificaron los conceptos y constructos más trabajados por diversos autores, con diferentes premisas epistemológicas
2da parte: la contextualización	<i>Contextualización</i>	#3 Contexto	Se contextualizaron los diferentes niveles de concreción del modelo educativo teórico de la UNAH, además proponiendo ampliar el nivel mega y/o supranacional, para lograr mayor coherencia con los discursos dominantes y la difusión de políticas globales
3ra parte:	<i>Metodológico</i>	#4	Se logró hibridar una complementariedad de análisis y enfoques, así como su respectiva operacionalización, describiendo explícitamente las diferentes fases y respectivas acciones
	<i>Validación empírica</i>	#5	Se logró implementar y validar la operacionalización del diseño de investigación tanto con datos secundarios (modelo educativo teórico) y primarios (entrevistas, talleres, grupos focales) en los diferentes niveles de concreción (macro, meso y micro), además tomando como caso de estudio el plan de estudio/currículo de la carrera (tecnólogo) de Control de Calidad del Café.
	<i>Discusión concluyente</i>	#6	Se resumen los puntos más importantes: Identificación de hallazgos de todo el corpus discursivo, con análisis de contenidos y deconstrucción discursiva, con los diferentes Sub-corpus que lo integran, triangulándolos y logrando identificar similitudes, diferencias y complementariedades del discurso dominante y

			alternativo, para desarrollar una discusión sistemática y síntesis concluyente. Dando respuestas clara a las preguntas de investigación y construyendo la tesis de la tesis. Logrando reflexiones que permitieron la Identificación de las limitantes del estudio, planteando estrategias necesarias y futuros estudios para lograr mayor maduración del campo de los aprendizajes previos y de la perspectiva vinculante del desarrollo humano.
--	--	--	--

Fuente: Elaboración propia

Tabla. 84. Tipología de preguntas y su vinculación con los capítulos

Capítulos y su relación a dar respuesta a las preguntas de investigación							
Código	1. Tipología de pregunta				2. Tipo de análisis	3. Fase	4. Capítulos
	Insumos	proceso	resultado/producto	síntesis concluyente			
a)	Cap#1 =RD y RC al Cap#6				AC	F1	Cap#1
b)	Cap#1 =RD y RC al Cap#6				AC	F1	Cap#1
c)	Cap#1 =RD y RC al Cap#6				AC	F1	Cap#1
d)	Cap#1 =RD y RC al Cap#6				AC	F1	Cap#1
e)	Cap#1 =RD y RC al Cap#6				AC	F1	Cap#1
f)	Cap#1 =RD y RC al Cap#6				AC	F1	Cap#1

g)	Cap#1 =RD y RC al Cap#6				AC	F1	Cap#1
h)	Cap#1 =RD y RC al Cap#6				AC	F1	Cap#1
i)	Cap#1 =RC al Cap#6			Cap#6=RD	AC	F1	Cap#1,6
j)	Cap#1 = RC al Cap#6			Cap#6=RD	AC	F1	Cap#1,6
k)	Cap#1 =RC al Cap#6	Cap#2 =RC al Cap#6		Cap#6=RD	AC	F1	Cap#1,2,6
l)	Cap#2 =RC	Cap#2 =RC al Cap#6	Cap#2= RC al Cap#5	Cap#6=RD	AC y AD	F1, F3	Cap#2,5,6
m)		Cap#5 =RC al Cap#6	Cap#5= RC al Cap#6	Cap#6=RD	AC	F1,F2	Cap#5, 6
n)			Cap#5= RC al Cap#6	Cap#6=RD	AD	F3	Cap#5,6
o)	Cap#3 =RC al Cap#5, 6	Cap#3 =RC al Cap#5, 6	Cap#5= RC al Cap#6	Cap#6=RD	AC y AD	F1,F3	Cap#3,5,6
p)			Cap#5= RD		AC	F1,F2	Cap#5
q)			Cap#5= RC al Cap#6	Cap#6=RD	AC y AD	F1,F2, F3	Cap#5,6
r)			Cap#5= RD	Cap#6=RC	AC y AD	F1,F2, F3	Cap#5,6
s)			Cap#5= RD	Cap#6=RC	AC y AD	F1,F2, F3	Cap#5,6
t)			Cap#5= RD	Cap#6=RC	AC y AD	F1,F2, F3	Cap#5,6
u)		Cap#4 =RC al	Cap#5= RC al Cap#6	Cap#6=RD	AC y AD	F1,F2, F3	Cap#4,5,6

		Cap#5, 6					
v)				Cap#6=RD	AD	F3	Cap#5,6
w)	Cap#1 =RC	Cap#5 =RD	Cap#2,3 =RC		AC y AD	F1,F2, F3	Cap#1,2,3 ,5
x)			Cap#5= RD		AC y AD	F2,F3	Cap#5
y)			Cap#5= RC al Cap#6	Cap#6=RD	AC y AD	F3	Cap#5,6
z)	Cap#1, 2=RC	Cap#3, 4=RC	Cap#5= RD		AC y AD	F1,F2, F3	Cap#1,2,3 ,4,5
aa)		Cap#1, 2,3	Cap#5= RD	Cap#6=RC	AC y AD	F1,F2, F3	Cap#5,6
bb)			Cap#5= RD	Cap#6=RC	AD	F3	Cap#5,6
cc)	Cap#2 =RC	Cap#3	Cap#5	Cap#6=RD	AD	F3	Cap#5,6
dd)	Cap#3		Cap#5= RC	Cap#6=RD			
Abreviaciones: 2. Tipo de análisis: AC = Analisis de contenido AD = Analisis del discurso			3. Fases del diseño F1= Primera fase F2= Segunda fase F3= Tercera fase		4. Capítulos vinculados Cap#1= Capitulo número uno Cap#2= Capitulo número dos Cap#...= Capitulo número... Cap#6= Capitulo número seis RD = Responde directamente RC = Responde contribuyendo		
Fuente: Elaboración propia							

Matriz 4: Integración de temas, disciplinas, campos de estudio y paradigmas de las tesis analizadas

Autores	Temas	Disciplina	Campo de estudio (unidad de análisis)	Paradigma
Zerón, J (2006)	MIPYME gestionada desde el desarrollo humano sostenible	Economía política y Gestión (estratégica)	MIPYME	DHS
Malta, J (2006)	Estrategia de Desarrollo Micro empresarial con Responsabilidad Social	Economía (Socio-economía)	MIPYME	DHS
La Banca, A (2008)	Grupos de Eficiencia Colectiva	Gestión (estratégica)	MIPYME	DHS
O’neill, S (2009)	Aportes desde abajo al concepto de DHS	Psicología	Bienestar y calidad de vida	DHS
Hernandez, B (2011)	La Descentralización Educativa en Honduras Una Realidad o una Utopía	Educación	Descentralización	DHS
Núñez, R (2011)	Rol de las Universidades	“Educación”	Desarrollo Curricular y Desarrollo Rural Sostenible	DHS
Curbelo, Aurelio (2013)	Administradores de la Universidad hacia el liderazgo internacional	Educación (Superior)	Liderazgo	Neoliberal
En general	Una tendencia hacia el sector empresarial y educativo	Todos vinculan la Educación como determinante y todos se refieren a la Economía como disciplina que ha dominado	Entrenamiento o MIPYME y otros.	DHS
Fuente: Elaboracion propia.				

Matriz 5: Mecanismos para el desarrollo de teorías

Mecanismos para el desarrollo de teorías	Explica la lógica para determinar el nivel de madurez que podría tener el campo de estudio o las teorías utilizadas
A-Comensuración	Normalización de los constructos teóricos, definiciones o procesos que permiten la comparación entre teorizaciones
B-Evangelismo	Es el modelamiento del campo de estudio (REAP y/o DHS) o la conversión celosa de los adeptos de una determinada posición teórica o metodológica
C-Decir la verdad	Es el estado de situación (arte) o pruebas críticas que pueden detectar las teorías más verídicas (validas) en una sociedad de un campo pluralista, por ejemplo la revisión ciega (peer-review) de los artículos y/o libros permiten cumplir con este mecanismo.
Fuente: Arias (2014), adaptado de Glynn, Mary Ann & Raffaelli, Ryan (2010) 'Descubrimiento de Mecanismos de Desarrollo de la Teoría de un Campo académico: Lecciones de la investigación del Liderazgo (Traducción propia)	

Matriz 6: Etapas para maduración de constructos de teorías

Etapas para maduración de constructos de teorías	
1) la introducción y elaboración del concepto;	Introducción y elaboración del concepto se caracteriza por los intentos de legitimar la construcción y educar a los demás, a través de artículos y libros, sobre los conceptos nuevos o recién prestados. Los primeros datos se ofrecen como prueba de que la construcción es un concepto real.
2) evaluación y aumento de conceptos	La segunda fase, se caracteriza por revisiones críticas que lamentan la conceptualización, construcción y operacionalización defectuosa de variables. En esta etapa, los resultados empíricos han llegado a ser considerados como equivocados y en respuesta se ofrecen moderadores y mediadores como evidencia de los mecanismos subyacentes a este fenómeno y como un intento de colocar condiciones de contorno sobre la aplicación de la teoría subyacente (por ejemplo la propuesta en el campo del DHS, hecha por O'neill (2009) propone la incorporación de los constructos del bienestar subjetivo y no únicamente la dimensión objetiva)

<p>3) Consolidación y alojamiento del concepto.</p>	<p>La tercera fase, se caracteriza por algunas definiciones generalmente aceptadas, estudios meta-analíticos y la aparición del constructo como un moderador o mediador en modelos más generales en el campo. En esta última etapa, el entusiasmo por la construcción comienza a disminuir porque hay poco "nuevo" que descubrir. En la medida en que la fase de consolidación del constructo (por ejemplo, la crítica a la disciplina y teorías vinculadas a la economía parece haber llegado a un buen nivel de madurez en la crítica) que domina el interés en el campo (DHS), de investigación global, disminuye.</p>
<p>Fuente: Arias (2014), adaptado de (Reichers & Schneider (1990) y Hunt (1999), cit. en Gardner et al. / The Leadership Quarterly 21 (2010) 922–958 (Traducción propia)</p>	

Matriz 7: Escala interna de niveles

Coloración	Nivel de maduración
■	Alto
■	Mediano
■	Bajo
■	Nulo
<p>Fuente: Arias (2014)</p>	

Matriz 8: Maduración de campos de estudio vinculados

Etapas para maduración de constructos de teorías	Mecanismos para el desarrollo de teorías	Nivel o grado de madurez promedio		
		REAP	ECDH (HDCA, siglas en Ingles)	DHS
1) la introducción y elaboración del concepto;	A-Comensuración	■	■	■
2) evaluación y aumento de conceptos	B-Evangelismo	■	■	■
3) Consolidación y alojamiento del concepto.	C-Decir la verdad	■	■	■
<p>Fuente: Adaptando de los conceptos de Glynn & Raffaelli, (2010); (Reichers & Schneider (1990) y Hunt (1999), cit. en Gardner et al., 2010)</p>				

Matriz 9: Los mecanismos discursivos construidos y utilizados por actores diversos

Actores claves: Practicantes, con apoyo de académicos y profesionales/expertos								
Niveles	CoC	LRN	FON	AEI	Con	Eve	DyM	Rei
Mega a-globales	Sociedad del conocimiento, Sociedad basada en el conocimiento, Economía del Conocimiento,	Marco de cualificaciones; créditos	UE En el marco de las iniciativas Alfa3	UE de arriba hacia abajo) Marco de cualificaciones (a la vez es estrategia integradora de todos los mecanismos e iniciativas	Conferencias internacionales y Regionales de Educación superior, COFINTEA, conferencias en el marco de las iniciativas Alfa3	en el marco de las iniciativas Alfa3	Memorándum ALTV (A lo Largo de Toda la Vida) LLL-por sus siglas en Inglés Declaración de Lisboa 200	Informe institucional UNAH de la Red RIAIPE3
b-Bloque regional	Gestión del conocimiento, Aseguramiento de la calidad, cualificaciones, Redes, aprendizaje a lo largo de toda la vida(permanente)	Marco de cualificaciones.	En el marco de CONFINTEA					
Macro	Ídem gestión del conocimiento, calidad, pertinencia y equidad	Marco de cualificaciones. Política pública de educación superior (Redes y modelo educativo)	UE y contrapartes	Ídem	Ídem	Ídem	Acuerdo de gestión del conocimiento	Ídem
Meso	Competencias, capacidades	Sistema de créditos en las carreras y sus respectivas asignaturas (Tuning y Puentes)	Ídem	Ídem	Ídem	Ídem	Ídem	Ídem
Micro	Competencias (centradas en el estudiante)	Ídem, mas examen de admisión, examen de suficiencia	Ídem	Ídem	Ídem	Ídem	Ídem	Ídem
Legenda de abreviaciones CoC: Conceptos/construtos LRN: Leyes, reglamentos, normativa								Eve: Eventos DyM: Declaraciones, memorándums Rei: Reportes/informes
Fuente: Elaboración propia								

Matriz 10: los mecanismos más contruidos y desarrollados con aportes de comunidades académicas

Actores claves: Comunidades de académicos y/o científicos				
Niveles	Mod	TdA	Met	Dac
Mega a- globales b- Bloque regional	Conceptos/constructos para el análisis y construcción teórica, empírica y, metodológica. Modelos de educación y desarrollo. Construcción y validación de Modelos educativos Sumativos, formativos, reflexivos.	Formal, no formal, informal	Diseños, enfoques y desarrollos curriculares disciplinarios, interdisciplinarios (multi y transdisciplinarios), modelos de REAP	Sobre los diferentes mecanismos académicos multiniveles. En conferencias, congresos, bienales, coloquio, etc. Enfoques educativos, Perspectivas teóricas
Macro	Ídem	Ídem, además en el informal; tácitos, implícitos, local, autóctono, popular	Ídem	Modelos de análisis crítico de ALTV,
Meso	Modelos críticos de análisis institucional-ALTV. Perspectivas de modelos REAP (Mercado, Liberal/humanista, Crítica/reflexiva)	Ídem	Ídem, mas rediseño curricular, planes de estudio (competencias, módulos, etc)	Modelos críticos de análisis institucional-ALTV.
Micro	Ídem	Ídem	Examen de suficiencia; Portafolio; Historias de vida	Perspectivas de aprendizaje previo
Legenda de abreviaciones Mod: Modelos		TdA: Tipos de aprendizaje Met: Métodos e instrumentos		Dac: Debates académicos ALTV: Aprendizaje a lo largo de toda la vida
Fuente:Elaboración propia				

Tabla. 85. Síntesis de las palabras y frase que describen el discurso dominante de todos los Sub-corpus

Palabras y frase que describen el discurso dominante de todos los Sub-corpus (saturado y encontrado en todos)	Lo opuesto
Global	Estado nación
Comportamiento emprendedor y competitivo	Comportamiento solidario y de cooperación
Competitividad	Incapacidad, Incapaz
La movilidad física, la cooperación y la transferencia de conocimiento	Reducida e insipiente movilidad...
Libertad de circulación, de personas, servicios, capitales, bienes, ideas y conocimientos	Limitada circulación...
Mercantilización, privado	Publico
El discurso del capital humano está incrustado en la idea de la sociedad del conocimiento	Discurso de capacidades humanas en desarrollo sostenible
Conocimiento exclusivo (excluyente), escaso	Conocimiento accesible y abundante
Aprendizaje centrado en el estudiante	Educación y aprendizaje centrado en desarrollar capacidades humanas
Empleabilidad	Desempleabilidad
Modernización, moderno	Antigüedad, antiguo, arcaico
Reconocimiento	Desconocimiento
Excluyente de lo indeseable	Incluyente
Inclusión a medias (parcial), lo "útil"	Inclusión integral optima
La gestión es centralizada y poco participativa	La gestión es descentralizada y participativa
Homologación, estandarización	diverso
Rigidez	Flexibilidad
Disciplinarietà, multidisciplinarietà	Interdisciplinarietà (segundo nivel; transdisciplinario)
Sistemático	Asistemático
Vertical	Horizontal
Fuente: Elaboración propia	

Tabla. 86. Síntesis de las palabras y frase que describen el discurso alternativo de todos los Sub-corpus

Palabras y frase que describen el discurso dominante de todos los Sub-corpus (saturado y encontrado en todos)	Lo opuesto
Acceso universal	Inacceso universal, acceso parcial y/o incompleto
No privatizar, ni volver escaso el conocimiento [...]	Privatizar y volver exclusivo y escaso el conocimiento
Transformación de sistemas educativos	Status quo de sistemas educativos
Igualdad y equidad de oportunidades	Desigualdad de oportunidades
Acceso a distintos modos de enseñanza	Acceso a modos únicos de enseñanza
Acceso a grupos públicos cada vez más diversos	Acceso a grupos privados homogéneos
Inclusión, Inclusión totales y/o optimas	Exclusión, inclusión a medias y/o parciales
Dialogo y reflexión	Monologo sin reflexión
Democracia, participativa e incluyente	Excluyente
Nueva y actualizada perspectiva pedagógica	Perspectiva pedagógica tradicional y desfasada
Significativo	Inútil, ocioso, vano, Trivial
Construido por múltiples actores	Construido por un actor
Combina lo teórico de practico	Solo lo teórico, o solo lo practico
Abierto/divergente	Cerrado/convergente
Empoderar candidatos REAP /estudiantes	Privilegia la hegemonía académica
Creativo	destrutivo
permitir altos niveles de variación y la heterogeneidad	Homogenización, estandarización
responsabilidad solidaria	Irresponsabilidad solidaria
comunicación dialógica, participación, tolerancia, solidaridad y empatía	Comunicación vertical
Docentes ayudando a que los/las estudiantes construyan sus conocimientos	Docentes transfieren sus conocimientos
La gestión del currículo que abarque la calidad y equidad en la distribución del conocimiento (acceso).	Distribución y acceso limitado al conocimiento
Dimensión Psicopedagógica (ser integral, razón comunicativa dialogo y relación sujeto-sujeto, autorreflexión	Sin autoreflexion
modificar gradualmente esa cultura tradicional de asignatura (modelos innovadores)	Mantiene lo tradicional

Flexibilidad en el currículo de reconocer experiencias	Se mantiene inflexible a lo establecido en el plan de estudio y currículo
Sujeto más importante el estudiante	El docente/maestro es el sujeto mas importante
Necesita un proceso más profundo del conocimiento de la Ciencia, tiene que haber una disciplina de la enseñanza de cada campo (interdisciplinario)	Modelo tradicional disciplinario
Cambia la lógica pedagógica –participación dinámica-interacción docente-estudiante	Se mantiene la lógica pedagógica vertical
Cambio de paradigma	Paradigma tradicional
Aplicar conocimiento y reflexionar sobre la practica	Se queda a nivel teórico
Constructivista	Conductista
Critica aplicada	Teorías acríticas
Humanista	Inhumano
innovación	tradicional
Complejidad	Simplista
Modelo abierto a las diferentes posiciones ideológicas	Modelo cerrado a una sola posición ideológica
Perspectiva de Desarrollo Humano Sostenible (inmaterial-humanista)	Perspectiva (Material-mercantilista)
Administración, gerencia y gestión	Solo administración, solo gerencia, solo gestión
Interdisciplinariedad	Disciplinariedad
Transdisciplinariedad	Disciplinariedad
Acción comunicativa	Baja o poca comunicación
La Cultura es aspecto esencial a los contextos de aprendizaje	Lo universal es lo privilegiado
Fuente: Elaboración propia	

Descripción cualitativa complementaria del subcorpus de conceptos/constructos

Matriz 11: Mecanismos multiniveles hacia lo inmaterial-humanista

Articulación y alineamiento con los elementos del discurso	A-Enfoque basado en capacidades humanas	B-Modelo democrático emancipador	C-Perspectiva crítica/radical
Conceptos, Políticas (constructos)			
Como es considerada la educación y/o aprendizaje	Educación como una capacidad	<p>Educación establecida como derecho básico social. Educación y entrenamiento como proceso de empoderamiento.</p> <p>Es muy importante la educación critica en relación a acciones en la educación de adultos, especialmente la educación popular y comunitaria</p>	<p>Voz y poder [...] Ve la educación como un significado para transformar el individuo y la sociedad. [...] Aprender de la vida laboral y la experiencia se ve para dar lugar a formas de conocimiento que son ignorados por los procesos pedagógicos oficiales (conocimientos del trabajador, conocimientos indígenas, conocimientos de Mujeres, y así sucesivamente).</p>
Principales elementos conceptuales de políticas publicas	Funcionamientos y Capacidades, el bienestar, la libertad y la agencia, y los factores de conversión.	<p>a) el sector de la educación de adultos es caracterizado por ser diverso y heterogéneo;</p> <p>b) Apreciación de la educación básica, educación popular, alfabetización básica, socio cultural, además la animación socio-educacional; c) [...] apreciación del conocimiento colectivo y la experiencia;</p> <p>d) Dimensiones éticas y políticas de la educación; e) Proyectos de investigación acción e investigación participativa; f) Educación cívica básica</p>	<p>Subjetividad [...] vista como cambiante, múltiple y situada, en forma y distorsionado por las relaciones de poder de todos los días</p>

		(con propósitos en la democratización política y económica, transformación de las relaciones de poder, cambio social).	
Agendas Estrategias, iniciativas			
Meta/propósito	<p>En doble vía (de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba)</p> <p>Meta/propósitos; bienestar, desarrollo humano, oportunidades reales de mejorar el conjunto de capacidades</p>	<p>Apreciación de dinámicas de abajo-hacia arriba (Bottom-up)</p>	<p>RECAP es visto como una estrategia para la reparación social, un medio por el cual los grupos o formas de conocimiento subyugado o marginados pueden tener acceso a la academia y desafiar la autoridad de los discursos hegemónicos (Breier, 2006).</p> <p>Uno de los retos sería lograr esto sin perjudicar a los que necesitan con urgencia un título, cualquiera que sea o que pudiera implicar en su currículo-plan de estudios, con el fin de obtener un empleo...currículo flexible (Controversia)</p>
<i>Modelo de estado;</i> Enfoque de desarrollo (reglas del juego)	Democracia deliberativa	Síntesis de esta dimensión; control descentralizado de las políticas y administración de la educación	
Prioridades políticas		a) Construcción de una sociedad democrática y participativa; b) Integración de grupos de básicos y de organizaciones no gubernamentales (ONG) en la definición y adopción de políticas públicas; c) Solidaridad,	

		justicia social y bien común; d) Educación establecida como derecho social básico; e) Cambio político, económico y cultural; f) Educación y entrenamiento como proceso de empoderamiento.	
Sobre que sujetos se han aplicado	Énfasis en lo colectivo	Énfasis en lo colectivo	Énfasis en lo individual y colectivo
Leyes, reglamentos, normativa			
De quien es la <i>Responsabilidad (educación y/o aprendizaje)</i>	Justicia social global (colectivo e individual)	Del estado (como derecho básico), sociedad e individuo	
Principios orientadores, promotores, fomentadores	Autonomía, el conocimiento, las relaciones sociales, el respeto y el reconocimiento, la aspiración, la voz, la integridad física y la salud corporal, integridad emocional y emociones (Walker, 2010: 189-190)	Principios de Solidaridad, justicia social y bien común	Cambio social
Implicancias (controversias) según como es considerado el estado	La diversidad humana (colectivo). Mayor inclusión mediante la búsqueda de justicia social redistributiva. El REAP con este enfoque sería un mecanismo de justicia social redistributiva.	Mayor inclusión social, búsqueda de grados óptimos.	Mayor inclusión [...] La experiencia informal es vista como la base para el grupo de sensibilización, acción comunitaria y el cambio social.
Fuente: Adopción sobre las categorías integradoras construidas en capítulo No.2			

Matriz 12: Mecanismos multiniveles con tendencias intermedias, tanto a lo *inmaterial/humanista*, como a lo *materal/mercantilista*, privilegiando lo público-privado, se puede identificar entre algunos de los puntos más destacados.

Articulación y alineamiento con los elementos del discurso	Enfoque en derechos humanos	Modelo modernización y control del estado	Perspectiva liberal / humanista
Conceptos, Políticas (constructos)			
Como es considerada la educación y/o aprendizaje	Educación como un derecho	Es basado en la provisión pública; Educación para la modernización y desarrollo económico del estado nación;	[...] tradición que "enfatisa que la experiencia previa [...] particularmente los aprendices adultos, deberían valorar y usar como un recursos para aprendizaje adicional; y el aprendizaje debe ser activo , lleno de significado y relevante a las agendas de la vida real "
Principales elementos conceptuales de políticas publicas	Convenciones y acuerdos sobre derechos en la educación generales y especiales, por ejemplo en educación inclusiva.	a) Educación formal de adultos como derecho social; b) Integración de la educación no-formal dentro del sistema educativo público de acuerdo a las ultimas reglas; c) Educación como instrumento para promover igualdad de oportunidades; d) Aprecia el entrenamiento vocacional (de acuerdo a guías educativas); e) Educación de adultos como segunda oportunidad educativa; f) Educación para la modernización y desarrollo económico del estado nación.	La experiencia es vista como 'coherente', consistente y un sitio para excavación` intelectual racional (Fraser, 1995, p.19), separada de su historia o social y condiciones ideológicas (Brah y Hoy, 1989). la subjectividad es unificada y autónomo como La experiencia de adultos como parte de su identidad

Agendas, Estrategias, e Iniciativas			
Meta/propósito	De arriba hacia abajo (Top-Down) Meta: pleno desarrollo de la personalidad humana (el individuo)	*Integración de la educación no-formal dentro del sistema educativo público de acuerdo a las ultimas reglas	Con una perspectiva liberal / humanista se exhortaría a los profesores para proporcionar oportunidades para que sus estudiantes relaten sus experiencias reflejadas en ellos, y luego considerar las formas en que su aprendizaje es compatible o se diferencia de la del conocimiento formal. El objetivo sería apoyar al estudiante a ganar ´acceso epistemológico` (Morrow, 1992, en Breier, 2006) no para reformar el plan de estudios. El reto sería hacer esto en un período de tiempo limitado, en el contexto de un plan de estudios (curriculo) no negociable, de una manera que haga justicia a la experiencia del alumno (Breier, 2006) (Controversia)
<i>Modelo de estado;</i>	Estado de bienestar	Intervención de un estado benefactor	
Prioridades políticas		a) Programa de alfabetización y promoción de la alfabetización funcional; b) Educación escolarizada como significado de control social; c) Aprecia la educación basada en guía-técnica; d) Segunda oportunidad en la educación; e) Educación recurrente y nocturna para adultos; f)	

		Entrenamiento vocacional con influencia de la escuela (escolástica-formal); g) Soporte para educación formal de acuerdo a reglas formales y procesos burocráticos establecidos por el Estado de Bienestar o Benefactor.	
Sobre que sujetos se han aplicado	Individual y colectivo		
Leyes, reglamentos, normativa			
De quien es la Responsabilidad (educación y/o aprendizaje)	Obligación del estado (colectivo) Declaración Universal de Derechos Humanos y Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales-	Aprécia la intervención del estado como garante de una educación universal y publica libre	
Principios orientadores, promotores, fomentadores	Participación, rendición de cuentas, la no discriminación, el empoderamiento, la Legalidad (PANEL, siglas en Ingles); además los principios de disponibilidad, accesibilidad (económica y física), aceptabilidad y adaptabilidad	Educación formal de adultos como derecho social	
	Derechos individuales y provisión gubernamental.		

<p>Implicancias (controversias) según como es considerado el estado</p>	<p>Mayor inclusión, con el riesgo de al no buscar el cambio social, se puede quedar a niveles parciales de inclusión, por ejemplo las convenciones de educación inclusiva consideran actualmente conceptos reduccionistas (modelo clínico-discapacitados)</p>	<p>Generalmente dominado por pautas educativas, probablemente se logra mayor inclusión con grados parciales, pero no óptimas.</p>	<p>Efectos negativos de sesgo, hábitos y prejuicios en los procesos REAP, se pueden dar situaciones de resentimiento entre la interacción de un estudiante cuando el docente tiene vacíos para escuchar la complejidad de la experiencia del estudiante y conectarla con la regla y hacer una reflexión crítica (Breier, 2006). Es decir que las inclusiones pueden ser con grados parciales y no óptimos.</p>
<p>Fuente: Adapcion sobre las categorías integradoras construidas en capítulo No.2</p>			

Matriz 13: Mecanismos multiniveles hacia lo *material/mercantilista*, privilegiando lo privado, se puede identificar entre algunos de los puntos más destacados.

Articulación y alineamiento con los elementos del discurso	Enfoque basado en capital humano	Modelo de gestión de recursos humanos	Perspectiva técnica / mercado
Conceptos, Políticas (constructos)			
<p>Como es considerada la educación y/o aprendizaje</p>	<p>Educación como una mercancía</p>	<p>Es basado en la provisión privada. Educación y entrenamiento como instrumentos de capital humano y adaptación a los imperativos económicos; promoción de capacidades de formación y responsabilidad individual.</p>	<p>Mercancía. Acompaña a ver la educación desde el capital humano, dando prioridad a los conocimientos, habilidades y valores que serán de beneficios para la economía [...]</p>
<p>Principales elementos</p>	<p>Inversión, rentabilidad, beneficio /costo,</p>	<p>a) Vocacionalismo y entrenamiento vocacional continuo; b) Producción de capital humano; c) Entrenamiento continuo para remediar la</p>	<p>Ve a los estudiantes como 'consumidores' o 'clientes' cuyo paso por la educación superior y, con mayor frecuencia, en la</p>

conceptuales de políticas publicas	tasa interna de retorno	obsolescencia del conocimiento vocacional, reentrenamiento, reciclaje; d) Aprendizaje útil y educación para la empleabilidad; e) Mejora de cualificaciones y adquisidores de habilidades para competir	educación adicional (further) es cada vez más facilitada por medio de la modularización y el marco (estructural) de crédito
Agendas, Estrategias, iniciativas			
Meta/proósito	De arriba hacia abajo (Top-Down). [...] producir trabajadores flexibles altamente cualificados con conocimientos en la gestión, manejo de información, comunicación, resolución de problemas y toma de decisiones.	Promoción de capacidades de formación y responsabilidad individual [...] modernización económica y la producción de mano de obra calificada, con pautas vocacionales centradas en la producción de capital humano	
<i>Modelo de estado;</i> Enfoque de desarrollo (reglas del juego)	Libre mercado	Apreciación de la lógica de mercado y elecciones individuales.	Libre mercado
Prioridades políticas	Crecimiento económico	a) Fomentar empleabilidad, competitividad y modernización económica a través de la educación y el entrenamiento; b) [...] como instrumentos de capital humano y adaptación a los imperativos económicos; c) Educación para una función de adaptación; ciudadano para un mercado de consumo en libre economía; d) Desarrollo de entrenamiento	Énfasis en los resultados formales de aprendizaje, específico, así como genérico, el RECAP en algunos contextos (países) ha sido promovido como un importante vehículo para resolver desventajas educativas ocasionadas por la segregación y en otros contextos ha sido más enfocado en un ambiente de

		vocacional; d) Mejora de cualificaciones, habilidades económicamente valorables; e) Certificación de conocimientos adquiridos por la experiencia (de la escuela y vocacional); f) Apreciación de la lógica de mercado y elecciones individuales.	aprendizaje centrado en el estudiante
Leyes, reglamentos, normativa			
De quien es la <i>Responsabilidad (educación y/o aprendizaje)</i>	Responsabilidades individuales	Responsabilidad compartida	Del individuo
Principios orientadores, promotores, fomentadores	Eficiencia, rentabilidad, la elección, la competencia, y el crecimiento económico.	Imperativos económicos; mercado de consumo en libre economía	Eficiencia, eficacia, efectividad, competitividad
Implicancias (controversias) según como es considerado el estado	Consumidores: auto emprendedurismo. Los grados de inclusión son parciales, al aplicar de manera selectiva para ciertos sectores, tipos de conocimiento, individuos. Se genera exclusión con impactos de desigualdad en la sociedad en general.	Al privilegiar ciertos tipos de conocimiento, tiene un efecto excluyente, es decir que la inclusión tiene un grado parcial y no óptimo para la sociedad en general. Probablemente es óptimo en los individuos y/o sectores (privados) que son afines a la conceptualización de la perspectiva.	Es excluyente de lo que no tiene un efecto positivo en la economía, por lo tanto tiene un efecto parcial y no óptimo para la sociedad en general, no obstante de probablemente lograr lo óptimo en los individuos y/o sectores (privados) que son afines a la conceptualización de su perspectiva.
Fuente: Adaptación con base en las categorías integradoras construidas en capítulo No.2			

Similitudes entre subcorpus

Se describe en mayor detalle las similitudes de las palabras, términos y/o frases que se relacionan a los mecanismos y elementos discursivos del ‘aprendizaje previo’, tanto del discurso dominante, como del alternativo. Además contribuye a tener una visión ampliada de donde se originan las Tablas 6.2 y 6.3.

Discurso dominante

Tabla. 87. Palabras y frases que describen de los mecanismos y/o elementos el discurso dominante de los subcorpus de las categorías integradoras (cap. No.2) y subcorpus de la contextualización (cap. No.3)

Mecanismos en general

Palabras y frase que describen el discurso dominante de los subcorpus de las categorías integradoras (cap. No.2) y subcorpus de la contextualización (cap. No.3)	Lo opuesto
Conceptos discursivos (coincide con los otros subcorpus centrados en conceptos y constructos)	
Global	Estado nación
comportamiento emprendedor y competitivo	Comportamiento solidario y de cooperación
Competitividad, competitivo	Incapacidad, Incapaz
la movilidad física, la cooperación y la transferencia de conocimiento	Reducida e insipiente movilidad...
libertad de circulación, de personas, servicios, capitales, bienes, ideas y conocimientos	Limitada circulación...
Movilidad	Estático
mundo sea similar o análogo	diverso
el conocimiento y educación pueden ser tratados como producto de negocios [...] exportados con un alto valor de retorno	Conocimiento y educación tratados como bien público –accesible y sin restricciones para la toda gente
Mercantilización, privado	Publico
Material /mercantilista	inmaterial
Educación como una mercancía	Educación como un bien publico
acumulación de capital humano	Distribución del conocimiento para el talento humano

mercado privatizado y privilegiando el libre mercado	Privilegia lo inmaterial humanista; justicia social redistributiva
El discurso del capital humano está incrustado en la idea de la sociedad del conocimiento	Discurso de capacidades humanas en desarrollo sostenible
Conocimiento exclusivo (excluyente), escaso	Conocimiento accesible y abundante
aprendizaje centrado en el estudiante	Educación y aprendizaje centrado en desarrollar capacidades humanas
Educación profesionalizante	Educación integral
Empleabilidad	Desempleabilidad
Modernización, moderno	Antigüedad, antiguo, arcaico
Agendas, Estrategias, Iniciativas	
Internacionalización	Localización
Movilidad	Inmovilidad
Ranking internacionales (estandarizados)	Ranking diversos
Resultados de aprendizaje (competencias)	Aprendizaje sin resultados (incompetencia)
Reconocimiento	Desconocimiento
Menor relevancia a la producción del conocimiento	Mayor relevancia a la producción y distribución equitativa del conocimiento
Tecnologías de información y comunicación	Tecnologías de diversos sectores
Desigualdad educativa	Equidad, igualdad educativa
Población económicamente activa	Población social, cultural, activa
Libre operación de las fuerzas del mercado	Control de las fuerzas del mercado
Compromisos en materia de educación de adultos	
Competitividad nacional e internacional	mediocridad
Calidad	defectuoso
Eficiencia	Deficiencia
Capital humano	Capacidades humanas, derechos humanos
Educación formal (Estructura de grados académicos)	No formal (Sin grado o reconocimiento académico)
Fuente: Elaboración propia	

Tabla. 88. Palabras y frases que describen de los mecanismos y/o elementos el discurso dominante de los subcorpus de conceptos/constructos de teoría fundamentada (cap. No.1) y subcorpus del modelo educativo (cap. No.5)

Concentrado más en el mecanismo de **conceptos y constructos**

Palabras y frase que describen el discurso dominante de los subcorpus de conceptos/constructos de teoría fundamentada (cap. No.1) y subcorpus del modelo educativo (cap. No.5)	Lo opuesto
Reconocimiento	
Estructuradas, sistemáticas	no estructuradas, asistemáticas
Cultural	A cultural
Formal	no formal, informal
Suficiencia	Insuficiencia, incompleto
Elevar el nivel	Bajar el nivel
Aseguramiento	Inseguro
Aprendió hacer bien	Aprendió hacer mal o mediocre
Motivación Económica	Motivación Social
Inflexible	Flexible
porque suceden las cosas	Únicamente el que de las cosas
Normativa tradicional	Normativa innovadora
Estar matriculado	No matriculado
Necesidad económica	Necesidad social, ambiental, cultural, etc
Inclusión/acceso/exclusión	
Estudiantes receptores pasivos	Estudiantes actores activos
Estudiantes aprenden de lo que le enseñan	Estudiantes aprenden de lo que les enseñan y/o construyen su propio aprendizaje y conocimiento
Estudiantes son marginados , se desconocen, no cuentan	Estudiantes son integrados, son reconocidos y son tomados en cuenta
las expectativas y derechos de las y los estudiantes son ignorados	las expectativas y derechos de las y los estudiantes son tomados en cuenta
La gestión (excluyente e inaccesible) es escasa o nula	La gestión es amplia y permanente
La gestión es realizada por las autoridades	La gestión es realizada por todas y todos
La gestión es centralizada y poco participativa	La gestión es descentralizada y participativa

La gestión es enfocada solamente a la administración de recursos	La gestión es integral en todos los componentes
Perfil de ingreso rígido	Perfil de ingreso flexible
Inclusión a medias (parcial)	Inclusión integral optima
Aprendizaje	
Repetitivo	Constructivista
Actividad individual	Individual y colectiva
Memorístico	Significativo
Conocimiento	
Fijo y universal	Móvil, concreto
Codificado	Descodificado
Vertical	Horizontal
Organizado jerárquicamente	Anarquía
Docentes fuente principal	No son la única fuente
Estudiantes marginados	Incluidos
Derechos de los estudiantes son ignorados	Respeto a sus derechos
Cerrados	Abierto
Fijos	Móvil
Impermeables	Permeable
Coherente	Ilógico, incoherente, incongruente
Explicito	Implícito
Estructura sistemática de principios	Asistemático
Contextos especializados (disciplinares)	Contextos específicos y múltiples (interdisciplinares-transdisciplinarios)
Validez	Invalidez
Fiabilidad	No confiable
Credibilidad	No creíble
Relevancia	Irrelevante
Sumativo y predictivo	Formativo
Función de selección	Función de transformación
Poder	
Deseables	Indeseables
Desempoderar	Empoderar
Control máximo del docente	Descontrolar, ceder, consensuar
Centralización de toma de decisiones	Descentralización
Gestión centralizada y poco participativa	Gestión descentralizada y participativa
Pedagogía	
Relaciones pedagógicas formales	Relaciones pedagógicas no formales, actividades informales
Tradicional	Innovadora

Confort (estatus quo) modelo tradicional	Reforma y transformación- modelo innovador
Libertad de catedra con perspectiva tradicional	Libertad de catedra con perspectiva hacia inclusión educativa
Sistemático	Asistemático
Disciplinarietà, multidisciplinarietà	Interdisciplinarietà (segundo nivel; transdisciplinario)
Dicotomisar	Integrar
Proyección	Introyección
Regulación social; regulación a través de la regulación	Desregulación
Homologación, estandarización	Diverso
Rigidez	Flexibilidad
Limitado el análisis del currículo, solo a pedagogía	Un análisis ampliado a las Ciencias de la Educación
Receptor pasivo	Constructor y asume su propio proceso
Fuente: Elaboración propia	

Discurso alternativo

Mecanismos en general

Palabras y frase que describen el discurso dominante de los subcorpus de las categorías integradoras (cap. No.2) y subcorpus de la contextualización (cap. No.3)	Lo opuesto
Conceptos discursivos	
relaciones entre el aprendizaje y la vida	Privilegia el aprendizaje economicista
propósitos que sean más que instrumentales	Propósitos instrumentales
transacciones económicas reconstituidas pueden ser distribuidos de manera más equitativa	Acumulación económica
Relaciones de dar al otro lo más posible, a dar todo	relaciones sociales están dominados por la idea de la igualdad de cambio
acciones morales dentro del repertorio de la acción humana individual [...] la orientación de la persona es estar ahí para el otro	Acciones egocéntricas
economía basada en el intercambio de costo cero [...] el conocimiento sería	Relación beneficio/costo [...] conocimiento tratado como mercancía

tratado como propiedad común humanitaria	
No privatizar, ni volver escaso el conocimiento [...]	Privatizar y volver exclusivo y escaso el conocimiento
Acceso universal	Inacceso universal, acceso parcial y/o incompleto
Medir de otra forma la riqueza inmaterial, considerar lo subjetivo y cualitativo también	Enfoque positivista, se privilegia lo objetivo y cuantitativo
conocimiento autóctono [...] Se basa en la experiencia [...] probado con su utilización [...] adaptada a la cultura y ambiente local, dinámica y cambiante	Conocimiento universal
Requisitos no estandarizados	Requisitos estandarizados
Ética de la libertad y responsabilidad	Libertinaje e irresponsabilidad
Aprovechamiento compartido	Aprovechamiento monopolizado
Agendas, Estrategias, Iniciativas	
Cambios significativos de la EC	Cambios mediocres
Transformación de sistemas educativos	Status quo de sistemas educativos
Reforma radical	Reforma parcial
Descentralización	Centralización
calidad y equidad de la admisión, ingreso, permanencia y egreso (educación formal, no formal e informal)	Solo un aspecto y no todos de manera integral; ejemplo solo calidad y no equidad, solo admisión e ingreso, y no permanencia y egreso, etc.
Compromisos en materia de educación de adultos	
Procurar (quizás)	Asegurar
Desarrollo integral	Desarrollo parcial
Horizontal	Vertical
Flexible	Inflexible
Abierto	Cerrado
Diversificado	Especializado
Participativo	Abstenerse, callar
Integrador	Excluyente
en diferentes niveles educativos el aseguramiento del acceso y permanencia de la población	Solo en algunos niveles; el aseguramiento del acceso y/o permanencia
Principios y valores; Calidad, pertinencia y equidad	Mediocridad, no significativo y desigualdad
libertad de cátedra, universalidad de la ciencia, investigación, representatividad, pluralismo, participación democrática,	Limitada libertad, universidad de docencia, participación escasa, no transparencia

responsabilidad, igualdad de oportunidades, transparencia, rendición de cuentas, pertinencia, solidaridad y subsidiariedad	
Conferencias y eventos	
Diversificación	Uniformizar (Homogenizar, estandarizar)
Igualdad de oportunidades	Desigualdad de oportunidades
Acceso a distintos modos de enseñanza	Acceso a modos únicos de enseñanza
Acceso a grupos públicos cada vez más diversos	Acceso a grupos privados homogéneos
financiación apropiada	Financiación inapropiada
Equitativa	Inequitativa
Tolerante	Intolerante
Sostenible	Insostenible

Concentrado más en el mecanismo de conceptos y constructos

Palabras y frase que describen el discurso dominante de los subcorpus de conceptos/constructos de teoría fundamentada (cap. No.1) y subcorpus del modelo educativo (cap. No.5)	Lo opuesto
Reconocimiento	
Flexible	Inflexible
Versátil	Inflexible
Flexibilidad	Inflexibilidad
Flexibilidad	Inflexibilidad
Insertase adecuadamente	Excluir
Innovador	Tradicional
Cambio	Estático, fijo
Cambio	Preservar, statu quo
Practicidad	Teoricidad
Practica y teoría	Solamente practica y/o teoría
Reflexivo	Irreflexivo
Interactuar	No relacionarse
Análisis critico	Analisis acritico
Saber teórico y practico local	Saber teórico universal
Propias experiencias	Experiencias ajenas
Experiencia previa (acumulativa)	Experiencia posterior (formativa)
Empirismo, no estructurado, asistemático	Estructurado, sistemático
Inclusión, Inclusión totales y/o optimas	Exclusión, inclusión a medias y/o parciales

Acceso	Inacceso
Alianzas	Desacuerdos
Reconocer	Desconocer, excluir, negar
Acreditar	Desacreditar
Aprendizaje previo	Aprendizaje formativo
Formalizar	Informal
Como suceden las cosas	Porque suceden las cosas
Capacidades	Competencias
Articulación y armonización de subsistemas educativos	Desarticulación de sub-sistemas educativos
Dinámico	Inmóvil, pasivo
Inclusión/acceso/exclusión	
Dialogo y reflexión	Monologo sin reflexión
Intercambio conceptual y metodológico (docente/estudiante)	No hay intercambio
Estudiante y docente aprenden	Solo el estudiante aprende
Inclusión integral optima	Inclusión parcial
No exclusividad de personas en el ingreso	Exclusividad de ingreso
Cobertura, acceso, equidad	Solamente cobertura sin equidad en el acceso
Inclusión sistemática	Inclusión parcial y/o exclusión sistemática
Becas de equidad inclusivas a todos los grupos vulnerables	Privilegia becas de excelencia académica
Mecanismos de validación, valoración, certificación, acreditación y reconocimiento con perspectiva de inclusión optima	Mecanismos de exámenes y requerimientos de admisión, así como validación, valoración, certificación, acreditación y reconocimiento parciales, con perspectivas sesgadas a lo material-mercantilista
Construcción de una sociedad democrática y participativa	
Transformar	Conservar, preservar (statu quo)
Formación integral	Formación parcial, no integral
Participativa e incluyente	Excluyente
Desarrollo humano sostenible-inmaterial humanista	inhumano material mercantilista
descentralizada	Centralizada
Transparente	Opaco, turbio, oscuro
Democrático	Autoritario
Nueva y actualizada perspectiva pedagógica	Perspectiva pedagógica tradicional y desfasada
Producir y divulgar conocimiento	Conocimiento sin divulgación

Cambio político, económico y cultural	
Visión integradora	Visión aislada
calidad de vida acorde con nuestras aspiraciones, capacidades y potencialidades	Calidad de vida definida desde entes externos
responder a las exigencias de innovación, creatividad y cambio	Responder al 'status quo'
mejoramiento del acceso	Perpetuación del inacceso y exclusión
respuesta a las actuales y potenciales demandas sociales que enfrenta la educación superior	Respuesta centrada en la tradición institucional
perspectiva teórico – práctica de la vinculación social de la UNAH	Perspectiva teórica desvinculada de la realidad
conocimiento se traduce en capacidades para transformar los principales problemas	Conocimiento traducido en privilegio a grados
Aprendizaje	
Significativo	Inútil, ocioso, vano, Trivial
Metodologías activas	Metodologías pasivas
Dialogo	Monologo
Reflexión	Irreflexión
Intercambio conceptos (doble vía)	Transmitir conceptos en una vía
Aprender a aprender, aprender a enseñar, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a comunicarse y convivir	Aprender a hacer
Asombro	Indiferencia
Investigativo	Inhibirse
Coordinación	Descoordinación, dispersión, separación
Complementariedad	Disminuir, reducir
Oportunidades	Obstáculos
Individual y colectivo	Solo individual, o solo colectivo
Proceso activo	Proceso pasivo
Aprendizaje informal (empírico) por observación, autoanálisis, interés e involucramiento, y orientación de los más experimentados	Aprendizaje formal es sistemático, estructurado e institucionalizado
Conocimiento	
Construido por múltiples actores	Construido por un actor
Comunicativo	Incomunicativo, aislado
Contextos específicos y múltiples	Contextos especializados
Aplicación y resolución de problemas	Teorización

Horizontal	Vertical
Local	Universal
Experiencial	Inexperiencia
Tácito	Implícito
Integración	Desintegración, aislarse
Menos aislado	Más aislado
Contenido dialógico	Conductismo y memorización
Permeable	Impermeable
REAP combina lo teórico de practico	Solo lo teórico, o solo lo practico
Validez	Invalidez
Abierto/divergente	Cerrado/convergente
Función de transformación	Función tradicionalista
Niveles Teórico y práctico (ambos)	Solo nivel teórico o solo nivel practico
Profesional integral	Profesional parcial
Personales e institucionales	Solo Institucionales
Tecnología como medio	Tecnología como fin
Diversas fuentes de información y conocimiento	Fuente única
Contacto permanente con la realidad	Con lo irreal, ficticio
Renovación e innovación	Tradicional, status quo, obsoleto
Solventes	Insolvente
Creativos	Sin creatividad
Experiencia	
Renovación de lo que enseña	Obsoleto
Innovación de lo que enseña	Tradicional
Subjetivo (según teoría de acción comunicativa)	Objetivo
El docente debe saber que es fundamental su contacto con la realidad incluir...todo lo enriquece las experiencias	No se privilegia el contacto con la realidad
Interacción, constructivista	Poca interacción, conductista
Poder	
Empoderar candidatos REAP	Privilegia la hegemonía académica
Conocimiento situado	Conocimiento universal
Conocimientos previos (formales, no formales e informales)	Conocimientos existente institucionales formales
Aprendizajes previos (formales, no formales e informales)	Resultados de aprendizaje (competencias), aprendizajes enfocados en los portafolios (estandarización, cerrada)
Consensos	Imposiciones

Ceder protagonismo al estudiante	Docente Imputa (impone) al estudiante
Autónomos	Dependientes
fundamentados éticamente	Sin fundamentación ética
La gestión es participativa y desconcentrada	No participación y centralización en la gestión
La gestión está presente en todo momento	Presente solo algunos momentos, es escasa o nula
La gestión realizada por todos los actores	Realizada solo por algunos actores
Gestión con enfoque integral ; talento humano, recursos y resultados	Enfocada solamente en la administración de los recursos
Diálogo y reflexión	Monologo sin reflexión
Intercambio conceptual y metodológico (docente/estudiante)	No hay intercambio
Estudiante y docente aprenden	Solo el estudiante aprende
Autonomía responsable hacia una educación superior como bien público accesible e integralmente inclusivo	Autonomía irresponsable excluyente
Pedagogía	
Actividades Informales	Pedagogía formal
Heterogeneidad de las redes de conocimiento	Convergencia únicamente hacia los académicos
exploración detallada de la complejidad interna de las redes de los candidatos	Sin exploración detallada
Introyección	Proyectiva
permitir altos niveles de variación y la heterogeneidad	Homogenización, estandarización
Innovadora	Arcaica, tradicional
modificar gradualmente esa cultura tradicional de asignatura (modelos innovadores)	Mantiene lo tradicional
Creativo	Destruyitivo
Equidad	Inequidad
Igualdad de oportunidades	Desigualdad de oportunidades
Acceder	Denegar
Cambio	Estable, fijo, tradicional
Cambia la lógica pedagógica –participación dinámica-interacción docente-estudiante	Se mantiene la lógica pedagógica vertical
cambio de paradigma	Paradigma tradicional
Necesidades educativas	Necesidades de aprendizaje
Demanda social	Demanda Económica
Inclusión obligatoria	Inclusión optativa
Currículos innovadores	Currículos tradicionales

Proceso dialéctico (construcción teórico-práctico)	Proceso teórico
Aprender a aprender (activo)-autónomo	Aprender pasivo-dependiente
Auténticas sociedades del conocimiento	Falsas sociedades del conocimiento
instrumentos auténticos	Instrumentos falsos
Comunicación activa (participativa)	Comunicación pasiva
Conocimientos prácticos incluyentes	Conocimientos prácticos excluyentes
Intelectuales activos y autónomos	Intelectual pasivo y dependiente
Entornos reales	Entornos irreales y/o artificiales
Solución de problemas reales	Solución de problemas irreales y/o ficticios/hipotéticos
Situación de vulnerabilidad y riesgo	Situación favorables y privilegiada
Evaluación continua	Evaluación discontinua
Formación integral	Formación parcial
Investigación como componente clave de la articulación con la-docencia y la vinculación	Componentes aislados
Apertura	Cerrado
flexibilidad	Inflexible
Flexibilidad en el currículo de reconocer experiencias	Se mantiene inflexible a lo establecido en el plan de estudio y currículo
Construcción participativa	El docente transmite
comunicación dialógica, participación, tolerancia, solidaridad y empatía	Comunicación vertical
Participación	Escolástico, magistral
Currículo adecuado a situación particular	Currículos generales
Atiende a los intereses y especificidades de los sujetos del proceso educativo	
centrado en procesos	
criterios de la democracia participativa, en la búsqueda de un desarrollo humano sostenible	Criterios antidemocráticos
responsabilidad solidaria	Irresponsabilidad solidaria
Libertad de ser, crecer y hacer, sin otra limitación que la impuesta por el bien común.	Libertad hacia el bien individual
Elimina el marginamiento de grupos vulnerables (discapacitados, indígenas y otros grupos vulnerables)	Potencia el marginamiento de grupos vulnerables
mayor equidad en el acceso	Status-quo
Concepción constructivista	Concepción conductista

Docente como investigador en el aula	Docente sin capacidades de investigación
investigación para la acción	Centrado en la docencia
reflexionar, teorizar y reconstruir progresivamente el currículo	Conductivismo
Construcción personal y colectiva del conocimiento	Conductivismo
Desarrollo de las capacidades creativas, intelectuales, mentales, afectivas de las/los estudiantes	
Evaluación del aprendizaje sumativo y formativo	Solamente formativo (paradoja y contradicción del modelo educativo)
evaluación en términos del perfil humano y ocupacional	Solamente el ocupacional
Docentes ayudando a que los/las estudiantes construyan sus conocimientos	Docentes transfieren sus conocimientos
La gestión del currículo que abarque la calidad y equidad en la distribución del conocimiento (acceso).	Distribución y acceso limitado al conocimiento
Enfoques de diseño curricular; problematizador, pertenencia social y pertinencia académica, y el de proyectos (interdisciplinario 2do y 3er nivel)	Diseño curricular por asignaturas... Enfoque por proyectos (multidisciplinario, centrado en disciplinas)
Dimensión Psicopedagógica (ser integral, razón comunicativa dialogo y relación sujeto-sujeto, autorreflexión)	Sin autoreflexion
Complementariedad parte teórica y técnica	Centrado solo en un aspecto; solo lo teórico y/o solo lo técnico
Sujeto más importante el estudiante	El docente/maestro es el sujeto mas importante
Necesita un proceso más profundo del conocimiento de la Ciencia, tiene que haber una disciplina de la enseñanza de cada campo (interdisciplinario)	Modelo tradicional disciplinario
Competencias/cualificaciones	
Aprendizaje permanente	Esporádico
Aplicar conocimiento en la practica	En la teoría
Reflexionar sobre la practica	En la teoría
Adaptarse a nuevas situaciones	Statu-quo
Resolución de problemas complejos	Resolución de problemas simples
Manejo de conflictos	Incapacidad de manejar conflictos
Comunicación	
Interactivo, activo	Pasivo

Reflexivo	Excéntrico
Reflexión independiente y/o colectiva	Reflexión solo independiente y/o solo colectiva
Critico	Acrítico
Creativo	Sin creatividad
Combinar el saber teórico y práctico local con la ciencia y la tecnología mundial	Desintegrar los saberes teóricos de los prácticos (locales y mundiales)
Fundamentación teórica-Teorías identificadas	
Constructivista	Conductista
Critica aplicada	Teorías acríticas
Humanista	Inhumano
innovación	Tradicional
Complejidad	Simplista
Modelo abierto a las diferentes posiciones ideológicas	Modelo cerrado a una sola posición ideológica
Perspectiva de Desarrollo Humano Sostenible (inmaterial-humanista)	Perspectiva (Material-mercantilista)
Administración, gerencia y gestión	Solo administración, solo gerencia, solo gestión
interdisciplinariedad	Disciplinariedad
Transdisciplinariedad	Disciplinariedad
Acción comunicativa	Baja o poca comunicación
La Cultura es aspecto esencial a los contextos de aprendizaje	Lo universal es lo privilegiado

Sobre el corpus 'reconocimiento`

Hallazgos y triangulación

Sub-corpus (teoría fundamentada) = Constructos teóricos (Info-2ra)

Harris (2000: 49-50, 78-81) sugiere un modelo para el desarrollo del REAP, asumiendo que dicho modelo está diseñado para representar practicas socialmente óptimas e inclusivas. Haciendo ver que REAP pareciera estar a punto de cruzar las fronteras, y cuando se formula la pregunta, sobre que trabajo hace el discurso, identifica dos modelos para integrar REAP; a) el Caballo de Troya y el b) Practicas integradas REAP. Luego (Harris, 2006) toma una posición que algunas fronteras del conocimiento son más duras/suaves que otras y algún conocimiento experiencial de candidatos REAP es más vertical en algunos que en otros. y propone un enfoque REAP usando la metáfora ' conoce la frontera y cruza la línea. Breier (2006) Identifica tres perspectivas para el REAP, en las cuales se relacionan a varios conceptos y constructos, dichas perspectivas logran vincularse a enfoques de educación y desarrollo, así como a modelos de análisis del 'aprendizaje a lo largo de toda la vida` (para mayores detalles ver Cap. No 1 y No.

2). Según Stanlund (2011) al referirse a REAP (RPL, por sus siglas en Ingles) en la educación superior este tipo de evaluación se utiliza principalmente para el propósito de la concesión de acceso, créditos o una posición avanzada. Además (Duvekot y Konrad (2007), cit. en Singh, y Duvekot, 2013: 19) desarrollaron el concepto del 'triángulo del aprendizaje' permitiendo estrategias que vinculen el REAP con los MNC, los tres posibles modos para proceso de REAP son: sumativo, formativo y genérico¹⁶⁷.

Bjørnåvold (2008), cit. en Singh, & Duvekot, 2013, traducción propia) argumenta desde una perspectiva de los países de la Unión Europea, que se debe ver como una complementariedad los Marcos Nacionales de Cualificación (MNC) y el reconocimiento del aprendizaje no formal e informal. Sin embargo la conceptualización de este tipo de MNC, se da enmarcado en el concepto de 'aprendizaje a lo largo de toda la vida' el cual integra las definiciones de aprendizaje formal, no formal e informal. El marco conceptual para la vinculación de las prácticas de reconocimiento y marcos nacionales de cualificaciones proporciona: comprensión general del concepto de aprendizaje permanente; una definición operativa del aprendizaje formal, no formal e informal; MNC como un punto de referencia para el reconocimiento [...]; examina la noción de puntos medio [...]; clarificación de los términos 'reconocimiento', 'validación' y 'acreditación' (Vid.: Singh, y Duvekot (2013 p 18-19). Se asume un REAP conectado a MNC que contribuye a inclusión social Singh, y Duvekot (2013 p 23), no obstante del riesgo y peligro de los conceptos reducidos de educación inclusiva, promovidos por convenciones y acuerdos de naciones unidas.

Según Guo, & Andersson (2006) "las equivalencias de contextos (migraciones), basados en perspectivas desde la teoría crítica y el pos-modernismo [...] la problemática que se puede dar al transferir credenciales y experiencia de un contexto a otro. Sus argumentos los basan en que 'el principal problema es la errónea percepción epistemológica de la diferencia y el conocimiento, así como los fundamentos ontológicos del positivismo y el universalismo liberal que domina las practicas actuales de reconocimiento.

Peters (2006) postula que REAP está atrapado en un aprieto, y los candidatos en una 'lucha discursiva'. Peters (2006). También a un nivel empírico problematiza aspectos

¹⁶⁷ 'The generic mode focuses on linking learning outcomes embedded in national standards with learning outcomes embedded in organisations. The summative mode offers a direct and formal procedure for accrediting all learning experiences of an individual to a qualification and a specific standard within an NQF. Its focus is on certification or qualification where individuals seek this goal. The formative mode aims at personal and career development. Formative assessment is a more informal procedure for accrediting learning experiences in relation to a specific active goal in professional and voluntary work, and in further learning.'

discursivos, utilizando a Chouliaraki y de Fairclough hace un análisis crítico y ve aspectos discursivos en las dimensiones prácticas del REAP. Además Peters agrega enfoque y textura utilizando a Halliday hace análisis lingüístico y análisis crítico del discurso con Fairclough mirando dos prácticas asociadas con REAP; a) el uso de los resultados de aprendizaje y b) enfocado en los portafolios.

El enfoque de HDCA asume que se debe dar libertad a lo que cada individuo quiera y desee hacer, es decir no se podría obligar o limitar a un solo tipo de opción. *Reconocimiento y redistribución* (vinculado a justicia social) También lo que Robeyns argumenta que HDCA considera dichos constructos y responde a la crítica de Fraser (Robeyns, 2003).

Sub-corpus (empírico) = Contextualización (info-2ra)

‘A nivel de Europa antes de llevarse a cabo CONFINTEA 2009, el reconocimiento y la validación en especial de la educación no formal e informal es importante en la equidad, acceso y el mercado de trabajo. El aprendizaje informal es el más eficaz para muchos de los socialmente excluidos.’

A través de las Iniciativa Alfa3- Puentes- y Alfa3-Tuning se promueve el reconocimiento del sistema de créditos y los marcos de cualificaciones, pero enfocado únicamente en la educación superior y aprendizaje formal, sin desarrollar el ‘aprendizaje a lo largo de toda la vida’ en lo no formal e informal. Existe una iniciativa Alfa3- Aprendizaje a lo largo de toda la vida-transatlántico: desbalanceando relaciones (TRALL, por sus siglas en Ingles), que si considera todos los tipos de aprendizaje, pero la UNAH no es parte de la iniciativa.

La ley fundamental de educación vigente en Honduras, reconoce tres componentes de educación (formal, no formal e informal), los cuales se deben dar de forma complementaria. Para el aseguramiento de la calidad del sub-sistema de educación superior, el Consejo de Educación Superior aprobó en su sesión extraordinaria No. 45 de fecha 11 de noviembre de 2010, la creación del Sistema Hondureño de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (SHACES), importante hacer notar que ‘este Sistema es un componente o sub-sistema del Sistema Integral de Evaluación de la Calidad de la Educación Hondureña, que se completara cuando bajo el liderazgo de la Secretaria de Educación se organice el subsistema para evaluar la calidad de la educación básica y media del país.

‘se están logrando avances en el desarrollo de marcos nacionales de cualificación, pero pareciera que hay poco entendimiento o comprensión institucional en dos aspectos

importantes como ser; a) la relevancia de los resultados de aprendizaje (competencias) en su rol central dentro de los marcos de cualificación, así como b) la facilitación de la movilidad y el aprendizaje a lo largo de toda la vida, a través del REAP`.

A nivel (Meso) existe la iniciativa de mejora del sistema de ingreso, promoción y permanencia) no obstante que se emitió desde el 2009 un acuerdo para mejora de dicho sistema, han transcurrido media década (5 años) y dicho acuerdo se ha implementado a un bajo nivel (según los informes de seguimiento de la VRA).

Sub-corpus (teoría)= Elementos del modelo educativo (Info-2ra)

En la codificación, este constructo ocupó el segundo lugar de saturación. Además de los acuerdos vinculados a dicho modelo, las Redes Educativas Regionales para la gestión del conocimiento con calidad, pertinencia y equidad, reconoce el aprendizaje tácito, implícito, local, autóctono, pero no cuenta con los mecanismos para lograr el REAP.

Se identificó en el modelo teórico vigente una categoría de 'democrático emancipador` para el ALTV y una perspectiva de DHS, privilegiando la equidad, y desde el modelo educativo de 1918 la UNAH ha buscado en teoría mejora continua y mayor acceso. Además un acuerdo de reconocimiento de conocimientos (implícito aprendizajes) locales, autóctonos, tácitos e implícitos, pero aún no se cuenta con los mecanismos sistemáticos para lograr dicho reconocimiento.

El modelo educativo expresa lo siguiente *'la evaluación debe ser básicamente formativa y debe posibilitar que el/la estudiante sea consciente de sus progresos y limitaciones, para que sea constructor de su aprendizaje con autonomía a lo largo de su vida.'*

El modelo educativo teórico de la UNAH, en relación a REAP solo está enfocado en lo formal, hay algunos elementos pero no lo desarrolla para lo no formal e informal, actualmente los mecanismos de normativa son hacia lo formal (examen de suficiencia, entre otros) pero con un discurso vertical.

El REAP es una de las corrientes que se debería de fomentar para darle fundamentación teórica al currículo con perspectiva de DHS y enlazarlo a la vez con los diferentes planes de estudio [...], el modelo educativo teórico de la UNAH privilegia la perspectiva de DHS, con tendencia humanista, la cual es muy compatible con el enfoque de 'capacidades en desarrollo humano` (HDCA, por sus siglas en Ingles).

Hallazgos y triangulación

Sub-corpus (empírico) = Entrevistas y grupos focales (info-1ra)

Según uno de los grupos focales, el modelo educativo contiene elementos de un REAP, pero se pierde en su realización, el riesgo de tener algunos aspectos que favorecen, pero al mismo tiempo incompleto en mecanismos de reglamentos y normativa, al final no conducirán a una Inclusión integralmente óptima. Además durante los talleres se logró analizar y reflexionar la propuesta para *marcos de cualificaciones* para Centroamérica, promovido por la iniciativa Alfa3-Puentes, y la percepción de los actores de la UNAH es que para favorecer el REAP tendría que ampliarse dicho marco. En las conclusiones de los talleres, los miembros expresaron lo siguiente *‘quedo en evidencia que nuestra capacidad instalada es vulnerable, por no contar con líneas de investigación sólidas, ni expertos, además no hemos establecidos estrategias que permitan que las iniciativas respondan realmente a las necesidades de nuestras sociedades, no obstante de aprovechar los procesos de la UE’*.

El REAP requeriría de una vinculación con las necesidades de la sociedad, ya que si se ha logrado adquirir competencias de manera no formal e informal es que ha sido significativo para el individuo y por ende para la sociedad ese tipo de conocimiento y/o aprendizaje [...] es decir que el tipo de modelo monopólico de las últimas décadas de la UNAH y que según las entrevistas y grupos focales continua, no es permeable al REAP.

Lo expresado por Daly-M (funcionaria nivel meso), no coincide totalmente con lo expresado por el grupo focal, contrasta en alguna medida, al referirse que no todos los demandantes de REAP solicitarían o requerirían complementariedad: incluir en la elaboración del currículo esto del REAP, porque aquí vamos a tener realmente dos grupos de poblaciones, uno que quiere realmente entrar a la universidad que se le reconozca esas competencias que tiene y talvez continuar en la Universidad, pero otro grupo que lo que necesitan no es entrar a la universidad, sino que se le reconozcan esas competencias, que se le acrediten y eso es suficiente, para seguirse desempeñando en la labor que ellos hacen, entonces habrá que ver que es lo que se quiere.

En discusión y análisis de los grupos focales, al referirse al SHACES hacen ver que al incorporar el REAP en dicho sistema, debería asegurarse que es con una perspectiva de DHS y no sea enfocado hacia lo utilitario mercantilista, y eso pasaría por que fuera

la UNAH la única que acredite dicho proceso, ya que su modelo educativo es afín con dicha perspectiva.

Según los resultados de la dimensión empírica, las prácticas educativas continúan privilegiando lo tradicional.

Una de las conclusiones de los talleres, `Convergen en una complementariedad en lo formal, no formal e informal del aprendizaje, conocimiento, experiencia, competencias, cualificaciones, capacidades. [...] en esa convergencia dependiendo de la perspectiva en que se definan los elementos y mecanismos, hacia una inclusión integral óptima o hacia una exclusión mercantilista, así será la complementariedad y sinergia.`

Sobre `inclusión/acceso/exclusión`

Hallazgos y triangulación

Sub-corpus (teoría fundamentada) = Constructos teóricos (Info-2ra)

La *Economía del conocimiento* promueve que el individuo en su aprendizaje " Es constructor de sus conocimientos, asume el papel fundamental en su propio proceso de formación "

Según la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2011)¹⁶⁸ en el mapeo de la aplicación de la política de educación inclusiva (MIPIE, por sus siglas en Inglés), se identifican entre varios de los aspectos relevantes, uno de ellos es referido a la crítica del modelo clínico/médico dominante, el cual se ha usado en el marco de la política de educación inclusiva, al definir el término discapacidad de una forma muy limitada. Argumentando que usando la clasificación internacional de función (ICF, por sus siglas en Inglés) se lograría alejar de la definición limitada y tomaría en cuenta las barreras ambientales, siendo *'capaz de identificar factores circunstanciales y ambientales en lugar de centrarse únicamente en los individuos y su trastornos funcionales'*. Un enfoque centrado en la colocación en ambientes segregados puede ser demasiado restrictiva para trabajar en el desarrollo de cambio de paradigma hacia la educación inclusiva. Se propone un cambio de paradigma, asegurando que las políticas y prácticas de educación satisfagan las diversas necesidades educativas. *'se trata de cambiar el sistema de educación, de modo que sea lo suficientemente flexible como para adaptarse a cualquier alumno y no se trata*

¹⁶⁸ European Agency for Development in Special Needs Education (2011). *Mapping the Implementation of Policy for Inclusive Education*. Odense: EADSNE.

de tratar de cambiar al alumno para que él / ella puede haber más convenientemente en una forma particular de prestación disponibles dentro de un sistema educativo sin cambios`

Ademas Powell (2004)¹⁶⁹, traducción propia) argumenta basándose en resultados de una comparación entre Alemania y Estados Unidos, que se depende en gran medida de las definiciones que se dé a `necesidades educativas especiales` y la `institucionalización de los sistema de educación especial`, para que los estudiantes tengan mayores riesgos de ser menos educados.

El Observatorio Regional de Educación Inclusiva para Latinoamérica y el Caribe (OREI), dentro de sus ejes centrales y conceptuales, *‘La concepción de educación inclusiva, se refiere a aquella que tiene como base y horizonte la superación de toda forma de discriminación, la promoción de la igualdad desde el reconocimiento, el entendimiento de las diferencias y el establecimiento de relaciones horizontales y dialógicas entre todos los sujetos involucrados en el sistema educativo. Presupone el entendimiento y la afirmación de la educación como derecho humano fundamental de todos y todas y como un pilar para el pleno ejercicio y goce de los derechos humanos en su conjunto.’*

Sub-corpus (empírico) = Contextualización (info-2ra)

De acuerdo a lo identificado en los mecanismos de conferencias, según la experiencia del contexto europeo, si solo se desarrollan actividades y el no tener articulada una política sistemática que se centre en una inclusión integral optima, se podría interpretar que se corre el riesgo de privilegiar el discurso dominante de la competitividad del mercado, el cual conduce a mayor desigualdad y exclusión, y en el caso de los contextos de Latinoamérica y Honduras particularmente, el riesgo es mayor por la situación acumulada de exclusión y de privilegiar estratos de población con mejores niveles socioeconómicos (grupos elites).

A nivel de Latinoamérica el programa Alfa III, ha venido implementando iniciativas en asocio con la UNAH, cinco (5) proyectos, los cuales fueron considerados para la contextualización del presente estudio. Cabe advertir que el análisis estaría limitado a los proyectos que participo la UNAH y no necesariamente representa todo lo implementado a nivel de toda Latinoamérica (En estudios futuros se requeriría

¹⁶⁹ Powell, J.J.W. (2009): Special Education and the Risk of Becoming Less Educated in Germany and the United States. *Center for European Studies Program for the Study of Germany and Europe. Working Paper No. 05.1*

ampliar el número de proyectos, para tener una muestra más representativa de la región y además contar con una visión más ampliada del programa Alfa3).

Rivera (2015: 56) Se refiere a la desigualdad en Honduras, basándose en la lógica de Thomas Piketty (2014), que la acumulación de capitales conlleva a una evolución incremental de desigualdades, y “seguramente mayor que en los países desarrollados”. Además, hace referencia a que la acumulación de capital en Honduras, dieron inicio durante la reforma liberal (1876-1883) que fue cuando se dieron las primeras relaciones de producción capitalista. Este periodo coincide con lo identificado por (Posas, 2014) en dos modelos educativos que paso del ‘escolástico’ al ‘Napoleónico’ (1882-1887); “en este modelo la educación universitaria estaba subordinada a la demanda de profesionales que el Estado requiriera, particularmente las carreras liberales”...” Elitista; énfasis en la profesionalización (y el papel secundario que ocupa la investigación científica, y una estructura fragmentada) favoreció a los estratos más altos de la sociedad quienes al formarse pasaban a ocupar los cargos más importantes de la administración estatal”.

Continuando con la evolución de la desigualdad y su correlación con la acumulación de capital (capitalismo), en la primera etapa mencionada en el párrafo anterior, el capitalismo Hondureño en esa primera etapa fue dominado por la inversión extranjera y en una visión comparativa con los demás países Centroamericanos la acumulación de capital y por lo tanto el ritmo de la desigualdad fue menor (Rivera, 2015: 57). Un aspecto importante de vincular, el cual es mencionado por Rivera Rodil es que durante la huelga de 1954 el incremento de la desigualdad en Honduras fue relativamente menor en comparación con otros países del istmo, y el peso de las transnacionales en la economía nacional se redujo, el capital nacional logro mayor significancia. El modelo educativo de la UNAH (1918), pasó del Napoleónico al monopolítico educativo universitario y fue cuando se dio la autonomía universitaria en 1957.

Según Rivera (2015: 57-58). Los cambios más radicales se dieron a partir de 1990 con la *“Liberación casi total del mercado hondureño, copiado del modelo neoliberal implementado en Inglaterra y Estados Unidos [...]”* la desigualdad creció de forma ‘desmesurada’ [...] *“A partir de 1990, hemos pasado muy rápidamente a ser la nación más desigual de la región” [...] “el modelo económico vigente no beneficia a los pobres —a pesar de la mejora macroeconómica experimentada entre 2002 y 2005, período en que se registró un crecimiento económico promedio del 4.2% anual— y la*

pobreza extrema apenas disminuyó en 4.5%, afectando al 60% de las zonas rurales y al 76% de la población indígena.-”

El censo de población indígena y afro-descendiente de Honduras arroja, según estadística oficial del 2001, 496.000 personas (la estimación se basó en la auto-percepción), lo cual corresponde al 6,5% de la población total. Según estimaciones de las organizaciones indígenas, la cifra asciende a aproximadamente 607.300 y, por ende, al 8% de la población total de Honduras, mientras que CEPAL parte de 7 a 11% y el Banco Mundial (2005) indica que el 12,5% (ca. 500.00 personas) de la población total pertenecen a un pueblo indígena. En el informe del 2010 sobre implementación de programas de desarrollo para pueblos indígenas, el gobierno parte ya de la base de 1.529.400 indígenas y afro-hondureños. Los datos existentes apenas se pueden comparar, debido a los diferentes métodos de levantamiento de los mismos. De los admitidos en el sistema de educación superior, aun no se cuenta con análisis rigurosos de cuales pertenecen a estos grupos, relacionados a los aspectos socioeconómicos y sociodemográficos, que estratos dentro de estas poblaciones indígenas han logrado acaecer, además de ver dentro de estos grupos de población cuales están siendo excluidos (estrato de 18 a 24 años y adultos etc) del sistema educativo en cada uno de los sub-sistemas y, cuales son vulnerables en términos de acceso a todos los servicios, así como identificar cuáles son los riesgos de estigmatizar los grupos, y cuáles serían las mejores estrategias para conducir una política integral de inclusión optima en la educación superior articulada con todo el sistema de educación hondureño.

Según los indicadores del sistema de admisiones de la UNAH y discusiones en las entrevistas y grupos focales del presente estudio. A pesar que los principios establecidos en la educación superior de Honduras, son democráticos, sin discriminación [...] de libre acceso, pero dar prioridad en la admisión a la aprobación del nivel de educación media y los requisitos reglamentarios (examen de admisión etc) se da un *aspecto paradójico* en los hechos, ya que los porcentajes de grupos de población que no logran ingresar al sub.-sistema son significativamente altos y con una tendencia anual cada vez mayor, tanto en términos relativos como absolutos, sumado a ello los egresados de los institutos públicos son más afectados que los privados, y además dentro de los públicos los estratos de estudiantes con los niveles socioeconómicos más bajos. Lo anterior crea un escenario dramático de exclusión y desigualdad, y una clara tendencia hacia un sub-sistema de educación superior que no conduce a una inclusión integral optima, ni en el corto, mediano ni largo plazo.

En las diferentes etapas, procesos de reforma y modelos educativos de la UNAH, probablemente uno de los mayores *riesgo y peligros* ha sido los índices de cobertura y acceso bajos¹⁷⁰, según los datos de la UNESCO citados por (Calderón & Arias 2008) ha sido de 14,3 % en los últimos 30 años, es decir que no se ha logrado garantizar el derecho de la educación superior a la sociedad, y lo que se puede reflejar es una reproducción histórica de dicho comportamiento con mayor impacto negativo en los grupos vulnerables de la sociedad. Por otro lado según estadísticas comparativas, Honduras presenta los mayores niveles de desigualdad educativa en la región Latinoamericana, sumado a que Latinoamérica es la región a nivel mundial con los mayores índices de desigualdad.

Riesgos en los niveles de conceptualización e implementación del sistema de ingreso, permanencia y egreso, en el acuerdo de creación de dicho sistema desde el año 2014, se plantea revisar las diferentes cumbres, convenciones y ratificaciones internacionales (nivel mega) en el marco del PNUD¹⁷¹ de las cuales Honduras es signatario. Actualmente no hay ningún avance sobre la conceptualización del sistema de ingreso, los conceptos que se adopten serían y/o deberían de ser el punto de partida para operacionalizar las acciones a seguir en dicho acuerdo, y en el caso de la convención sobre 'educación inclusiva' se critica el actual concepto utilizado, según algunos informes e investigadores de este campo de estudio¹⁷², es muy limitado y reduccionista ya que privilegia al *modelo clínico* (discapacitados, minusválidos, entre otros y dejando por fuera a otros grupos vulnerables). No obstante dichos autores hacen una nueva propuesta hacia un nuevo paradigma conceptual más abarcador y amplio, pero aún está en proceso de debate y ajustes. Si para el caso de Honduras (nivel macro/meso/micro) no se considerara un concepto amplio de *educación inclusiva*, adaptándolo a la realidad y necesidades del contexto, en el caso de la educación superior Hondureña y demás sub-sistemas, se correría el riesgo y peligro de incurrir y continuar la exclusión, así como

¹⁷⁰ Tomando en cuenta que la cobertura universitaria en Honduras es inferior a un 30%, siendo uno de los porcentajes más bajos en Centroamérica, solo por encima de Guatemala. Para el caso, países como Estados Unidos, Finlandia y República de Corea tienen una cobertura arriba del 80%. Por lo mismo, ¿qué retos supone la Educación Superior en Honduras? Presencia Universitaria-¿CUÁLES SON LOS RETOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN HONDURAS?.) <https://presencia.unah.edu.hn/academia/articulo/cuales-son-los-retos-de-la-educacion-superior-en-honduras> 12.04.2016-fecha de visita

¹⁷¹ por ejemplo el concepto de inclusión educativa en el marco de Naciones Unidas, privilegia el modelo clínico y no un concepto amplio para los grupos a ser incluidos, no obstante de existir debates y procesos de ajustes y mejora.

reproduciendo las malas prácticas de inequidad y agudizando la desigualdad histórica.

Sub-corpus (teoría)= Elementos del modelo educativo (Info-2ra

A nivel micro, el modelo educativo teórico privilegia el DHS asumiendo ser incluyente y, además tendría implícito el principio de la solidaridad, es decir que proveería al individuo de condiciones para cuando no cuente con capacidades individuales para lograr su propio aprendizaje.

‘Construir y ampliar las capacidades mentales de las/los estudiantes, pero eso requiere de mucho estímulo; recuérdese que cada persona es la constructora de lo que ocurre en su interior y la educación tanto formal como no formal sólo facilita que eso pueda ocurrir, proveyéndole de ayudas como los esquemas, pistas, guías, claves y otros, así como oportunidades, experiencias, juegos, estrategias, etc.’

Se identifica elementos hacia el DHS, pero paradójicamente contiene elementos contradictorios que privilegian el modelo tradicional, y además deja algunas libertades en las cuales la toma de decisiones no necesariamente sería conducida hacia una inclusión óptima.

Solamente se menciona la educación formal y no-formal, por lo tanto, saturando aún más la no inclusión de lo informal.

Sub-corpus (empírico) = Entrevistas y grupos focales (info-1ra)

No obstante que todos los conceptos/constructos están interrelacionados y vinculados al campo de estudio del REAP, también la inclusión/acceso/exclusión fue de los aspectos más recurrente y saturado en el nivel empírico, en comparación a la dimensión teórica del modelo educativo de la UNAH, que además hay que destacar que durante la recolección de información se identificó de manera más explícita en la narrativa.

Los grupos focales identificaron la PAA como un instrumento excluyente, que no es diferenciado, además hacen ver que la UNAH no da alternativas a los grupos que no logran ser admitidos por dicha prueba. En sus propias palabras:

“La iniciativa de la UE sobre gestión del conocimiento para Universidades de América Latina y RIAIPE, yo lo que siento es que el acceso va más hacia la parte geográfica, no es lo mismo el acceso que cobertura, puede haber cobertura pero no acceso, yo creo que se está viendo desde un enfoque de cobertura y no necesariamente la

cobertura implica un acceso, creo que hay dos cosas que se pueden mezclar y son diferentes, por ejemplo el tema de equidad, acceso, y dentro de todo eso no tenemos por qué estar excluidos aun los que estamos aquí, porque de repente si somos minuciosos, de repente tenemos muchas declaraciones bonitas de acceso de equidad de gobernanza no sé de qué más [...] pero a la hora de la hora dice uno, estamos realmente en esta gobernanza que nos permite desarrollar todas estas actitudes críticas, ser democrático, ¿Tenemos una participación democrática realmente en la Universidad? hay manifestaciones de eso, ¿podemos contarlas, podemos documentarlas ? Entonces yo creo que todo esto de acceso y equidad vale para esta temática, por eso decía que debemos reconfigurar mejor este marco teórico, que nos permita fundamentarnos de que estamos hablando, porque si no nos pasamos de lo informal a lo no formal, de lo no formal a lo formal, y no tenemos un juicio, entonces el discurso cambia de un momento a otro, a mi manera de ver, por ejemplo el acceso a mujeres, a grupos vulnerables, los grupos lésbicos y gay, entre otros [...] ” (Grupo Focal nivel Meso)

“yo entiendo que la problemática de la exclusión se da con los estudiantes internamente, pero el tema es más con los que están afuera y tienen un aprendizaje, ¿Cuáles son los grupos de excluidos que no se les reconoce su conocimiento ? entonces, fue lo que se dijo, son los ebanistas, los zapateros, los procuradores, escribientes y porque no certificarle esas competencias de escribiente, no es que le vamos a dar el certificado de Abogado es lo específico de ese caso, entonces a esos estamos excluyendo como academia, esos son los conocimientos, esos son los grupos de los sectores excluidos [...] ” (Grupo Focal nivel Meso y micro)

“no se beben de confundir los derechos de las personas con discapacidad y porque ellos ya pueden acceder a una educación formal, y están dentro...ellos pueden ayudar a detectar quien dentro de su grupo no tiene acceso y necesitan ser certificados [...] ” (Grupo Focal nivel Meso y micro)

Cuando la universidad pública que se asume es gratuita, pero es limitada al acceso de solo ciertos grupos población, se corre el peligro de incrementar aún más la cantidad de excluidos del sub-sistema de educación superior, y además continuar reproduciendo la desigualdad (Grupo Focal nivel Meso)

En la discusión del Grupo focal del nivel meso y micro, consideran que el requisito que una persona para ser admitida se pide que tenga desarrollada sus habilidades sensoriales para la catación del Café tienen elementos excluyentes. En las palabras

del grupo “desde los requisitos individuales para poder participar en esta carrera, se les pide habilidades sensoriales, se busca que ellos se desarrollen individualmente y que contribuyan a su comunidad y país en general eso viene a cuestionar el desarrollo individual, el énfasis es en el desarrollo individual, [...] ahí habría un punto de discusión, la percepción es que se busca tanto lo individual, como lo colectivo (equilibrado) [...] no se debería privilegiar los individual, se debería buscar un equilibrio entre los individual y lo colectivo.

Según los grupos focales, no solo debe analizarse e investigar los grupos que no acezan al sub-sistema de educación superior por la prueba de aptitud académica, también se debe considerar *la exclusión sistemática* que se da desde primaria y secundaria. El no hacer una investigación amplia de la exclusión e inclusión se corre el riesgo de o hacer inclusiones parciales o mediocres, o de hacer y agudizar cada vez más la exclusión sistemática.

Según lo expresado por grupos focales en sus análisis, la identificación de los grupos excluidos debe ser exhaustiva, ya que se asume por ejemplo que los discapacitados son excluidos, pero existen casos que logran ser admitidos, en cambio hay personas que no son discapacitados y que son excluidas por desventajas diversas (económicas, geográficas, capacidades logradas en nivel medio, etc). Es decir que se deben definir los criterios generales y específicos para todos los grupos vulnerables con un enfoque holístico en la inclusión integral óptima.

Según discusión en los grupos focales, una de las participantes del nivel meso, menciona el supuesto de no exclusividad de las personas que acezan al programa de tecnólogo en Control de calidad del Café. No obstante otros participantes (Daly-M, y Arca-M) hacen ver que eso no se ha cumplido y que la mayoría son personas con capacidad económica y, que cumplen con los requisitos de admisión, y agregando que hay grupos de personas con experiencia en el rubro del café que no han tenido la oportunidad de ingresar a dicho programa por diversas razones (financieras, requisitos de admisión, ubicación geográfica, etcétera).

Otra discusión en los grupos focales, es que se está manejando el acceso como directamente relacionado a la cobertura y son cosas diferentes, existe el riesgo de hacer creer que porque se tiene cobertura en varios municipios postergados, se está aumentando el acceso de grupos excluidos y/o vulnerables.

Sobre 'aprendizaje'

Hallazgos y triangulación

Sub-corpus (teoría fundamentada) = Constructos teóricos (Info-2ra)

Según Dale (2005: 135), existe una influencia de varias organizaciones internacionales en la definición de que es lo que cuenta en las agendas educativas, así como la definición de indicadores y parámetros vinculados.

En el prefacio del libro de Rogers, Regina Egetenmeyer, se refiere a varios puntos, uno de ellos sobre la discusión de comparar lo que se aprende de manera informal versus la formal, no obstante de ser 'muy difícil de verificar empíricamente lo que aseveran varios autores que se estima entre un 70% y 90%', [...] lo cual según Egetenmeyer se puede interpretar como un gran acuerdo en la disciplina de la educación, que 'el aprendizaje informal forma una gran parte de las actividades de aprendizaje de las personas. Otro importante punto es que se refiere a los dos extremos como se ha venido discutiendo el aprendizaje informal; uno de ellos es una tendencia a los aspectos positivos [...] que constituye la parte principal de la educación de adultos, y el otro extremo¹⁷³ es en el marco de las políticas internacionales de la educación, las cuales dejan a los alumnos solos con sus tareas de aprendizaje. El tercer punto¹⁷⁴, se refiere al desarrollo de Alan Roger, quien evitando seguir los extremos antes descritos, de un nuevo estado para el aprendizaje informal, ofreciendo varias opciones y subformas, y no como categoría residual (Rogers, 2014: 9). Sobre el debate del cambio de discurso¹⁷⁵ de educación a aprendizaje, (Rogers, 2014: 11-13) (traducción propia) argumenta [...] no hay un consenso en el discurso sobre el significado de 'aprendizaje', [...] requiere contextualizarse, ha sido un debate tradicional sin resolverse (ibíd.: 17) propone múltiples tipos de aprendizaje informal, luego de hacer una ampliación al concepto

¹⁷³ "the critical discussion about international education policy. This argument focuses on how the shift from education to learning leaves learners alone with all their learning tasks. Informal learning is used as an argument for developing the responsibility for learning to the learning individual. However, they need education and guidance in order to do this."

¹⁷⁴ Alan Roger's study guide avoids the danger of following either of these extremes. Moreover, the study guide develops a new status for informal learning. Instead of retaining informal learning as a residual category, Alan Rogers provides diverse options for structuring informal learning and its subforms. These ways of structuring follow the classic iceberg model, which conforms with Allen Tough's idea of learning projects as one of the first roots of the debate on informal learning. Alan Roger's study guide is one of the few studies focused on the characteristics of informal learning. The status of informal learning is moreover developed in relation to formal and non-formal learning.

¹⁷⁵ This change from 'education' to 'learning' in our current Discourses may help to make clearer the fact that there is no consensus to be found as yet as to the meaning of the word 'learning'. Many different definitions are in use at the same time, and when engaging with texts where the word 'learning' is being used, it is important to try to identify the meaning attached to the word in those contexts, and whose meaning it is being expounded.

propuesto por (UNESCO 2009:27) al compararlo con el aprendizaje formal no formal, identifica que un aspecto clave es que no es planeado, es más amplio e incluiría todas las influencias inconscientes [...] siendo parte incluso de los procesos formales y no formales. Los tipos aprendizaje informal que identifica son los siguientes; a) auto dirigido; b) incidental y; c) involuntario (para más detalles ver (Rogers, 2014: 15-30).

Sub-corpus (empírico) = Contextualización (info-2ra)

La ley fundamental de educación, vigente en Honduras, integra los componentes de educación formal, no formal e informal, se asume en dichos componentes procesos de aprendizaje.

El sub-sistema de educación no formal (CONEANFO), [...] no se refiere o integra la dimensión informal del aprendizaje y conocimiento.

No obstante de la oferta de los diferentes actores, no existe una armonización de calidad, con eficiencia y eficacia, más bien una dispersión y notándose una desarticulación de perspectivas de aprendizaje y educación de jóvenes y adultos, con algunos calificativos de regular a baja calidad, por no dar respuesta a las demandas del mercado y contextualización de la realidad de la sociedad Hondureña en el mundo globalizado. Según la CONEANFO en diferentes estudios realizados en dos periodos diferentes a) del 2005 al 2006, y b) del 2008-2012, a manera de conclusión resalta; la *“elevada dispersión institucional en la oferta y demanda [...]”* *entramado heterogéneo y diverso “...”* *diversidad de modalidades educativas y áreas de formación* [...] *“el sistema no logra articularse lo suficiente”*. Además que el sistema educativo no ha mitigado los motivos que generan la exclusión de una manera sistemática y continua, y para ello remarca que la demanda de educación no formal es mayor que la oferta que existe en el país.

La legislación y política vigente de CONEANFO, no a desarrollo, reconocido, ni integrado la dimensión informal del aprendizaje, conocimiento, y las experiencias. Incluso lo no formal lo hace desde la perspectiva tradicional que privilegia lo formal.

Sub-corpus (teoría)= Elementos del modelo educativo (Info-2ra)

Se hace énfasis en aprendizaje pertinente y significativo. *“Se trata de propiciar estrategias para la construcción de aprendizajes individuales y sociales significativos. Uso de metodologías activas que propician el diálogo y la reflexión, se realiza un intercambio conceptual y metodológico en el cual, tanto los estudiantes como los docentes aprenden. Hace énfasis en el aprendizaje.”*

El modelo educativo teórico de la UNAH es coherentes con el enfoque de Capacidades en Desarrollo Humano (HDCA, por sus siglas en Ingles), en relación al

aspecto de valoración de quien es un estudiante (aprendiz) que un proceso educativo aprende a ser un ser humano capaz, Hoveid, & Hoveid, (2009)¹⁷⁶ tratan de dar respuesta inspirados en el filósofo francés Paul Ricoeur, y su propuesta fenomenología del ser humano capaz, el cual se estructura en torno a la capacidad de hablar, actuar, decir y finalmente imputar (para más detalles de su aplicación hacia una teoría de la acción ver a Hoveid, & Hoveid, (2009). Facilitar en los estudiantes dicha estructura, para que logre y reflexione hacia su auto-responsabilidad como ser humano, pero sin dejarlo solo.

En la evaluación teórica y empírica del modelo educativo de la UNAH, el aprendizaje no formal se maneja desde el quehacer y/o pilar de vinculación, y la normativa de lo no formal no tiene reconocimiento académico, desde el pilar de docencia.

Sub-corpus (empírico) = Entrevistas y grupos focales (info-1ra)

En la dimensión empírica, todos los actores que participaron en las entrevistas, talleres y grupos focales, saturan y convergen en la existencia de diversidad de aprendizajes informales, los cuales se logran en diversos contextos, vinculándose y complementando el aprendizaje no formal y formal.

La percepción y lo expresado por entrevistados y grupos focales de varios niveles sobre CONEANFO, hacen ver que no reconoce el aprendizaje informal.

Según catadores entrevistados con experiencia y aprendizajes informales, no formales y formales, existe una complementariedad en todas las tipologías, y es muy difícil cuantificar el porcentaje logrado por el informal, además en muchos (catadores acreditados) caso privilegian como más significativo el aprendizaje formal, por considerar que se logra profundizar más (valor agregado) en por qué se hace las cosas. Así como también hay catadores que cuentan únicamente con experiencia y aprendizaje informal (empírico) que desde su perspectiva consideran que para ciertas necesidades de catadores, ellos cuentan con las capacidades y para ser certificados y acreditados sería de someterse a evaluaciones en base a resultados.

¹⁷⁶ Educational Practice and Development of Human. Capabilities Mediations of the Student–Teacher Relation at the Interpersonal and Institutional Level. Marit Honerød Hoveid, Halvor Hoveid, *Stud Philos Educ* (2009) 28:461–472 DOI 10.1007/s11217-009-9124-8

Sobre 'conocimiento'

Hallazgos y triangulación

Sub-corpus (teoría fundamentada) = Constructos teóricos (Info-2ra)

'aprendizaje experiencial' se usa constantemente en el discurso de la educación de adultos, no obstante, en su discusión de premisas filosóficas decide utilizar el término conocimiento en lugar de aprendizaje, para connotar un entendimiento socialmente construido del mundo, en lugar de un proceso de desarrollo interiorizado y se centra en las epistemologías, es decir en las formas en que las teorías del 'aprendizaje experiencial' son teorías del conocimiento, no cognición (Harris, 2000).

Peters (2006) identifica algunas paradojas, por ejemplo; diferencias en los conocimientos previos y los definidos por la institución, ejemplos empíricos; los mismos candidatos REAP desean que sus conocimientos previos sean reconocidos, pero ellos aceptan el discurso y conocimiento institucional existente, además casos empíricos en donde candidatos REAP ven sus conocimientos previos como diferentes, pero los evaluadores del REAP buscan algo con lo que están familiarizados. Dichas paradojas no favorecen la integración. Y probablemente no se logra una inclusión óptima tanto de los conocimientos, como de los individuos.

Peters (2006) utilizando conceptos de poder y conocimiento, desde Foucault y Fairclough y Chouliaraki. En el caso de Foucault utiliza los conceptos de 'discurso, poder/conocimiento, biopoder y tecnología del poder para explorar porque las prácticas del REAP no han tenido éxito en desafiar la hegemonía académica ó empoderar candidatos.

Pokorny, 2006; centra su análisis utilizando la teoría 'actor en red' o 'actor-red', en la que se teoriza el *conocimiento* como producido, organizado y distribuido a través de patrones de redes en material heterogéneo: tales como actividades, artefactos, tecnologías y narrativas de la práctica. Lo aplico en REAP en el contexto de la educación superior del Reino Unido, algo interesante de rescatar es que ilustra como el uso de los *resultados de aprendizaje* en la red (competencias) vuelve invisible una gran cantidad de aprendizaje previo. Sumado a lo anterior, (ibid) ve como el uso de la *reflexión* divide la experiencia y el conocimiento y desempodera los candidatos REAP al remover o quitar su experiencia del contexto social. Para ilustrar las etapas por las que los candidatos REAP hacen que su conocimiento previo sea puntualizado y traducido en una red académica (dominante), utiliza conceptos adicionales de Michel Callon; Problematización (los candidatos llegan a aceptar los problemas y las

soluciones que ofrecen sus asesores en REAP), intéressement (los candidatos aceptan un determinado conjunto de funciones, actividades y reglas), la matrícula (se vuelven más firmemente comprometidos en una red institucional más amplia de reglamentos, actores y actuantes) y la movilización (es la decisión final donde los candidatos, sus procesos de aprendizaje y sus conocimientos previos son totalmente canalizados por la red dominante). De acuerdo al modelo de cambio de sistema para realizar análisis de contexto, propuesto por Millar, & Xulu (1996) cit. en Harris (2000 p 73), el conocimiento se conceptualiza con fronteras débiles entre disciplinas, transdisciplinariedad, y redes globales.

En el modelo 2 que propone Gibbons, considerado en (Harris, 2000, y Boni, 2016) es clave la transdisciplinariedad para integrar conocimientos diversos y una pedagogía horizontal.

Sub-corpus (empírico) = Contextualización (info-2ra)

El proyecto Alfa puente junto con Tuning, promueven los marcos de cualificaciones y créditos académicos (exclusivo a la Educación Superior y no con enfoque de aprendizaje a lo largo de toda la vida), estandarizándolos para contar con áreas comunes de educación superior (Europa –Latinoamérica), con el argumento que eso favorece la movilidad e internacionalización. Según lo expresado por (Pokorny, 2006) para superar los dilemas de la reflexión hay que comprometerse con la heterogeneidad, además Teichler, hace ver que la internacionalización a quien favorece es a las elites de países en desarrollo.

Etapa del 2000 al momento actual [...] en teoría el estudiante es la prioridad [...] así como un modelo hacia el nuevo pilar de la educación superior la denominada “gestión del conocimiento” con un marcado énfasis en la difusión libre del conocimiento en todas las ramas del saber, y en la distribución equitativa e incluyente de dicho conocimiento hacia un Desarrollo Humano Sostenible., pero en la práctica según discusiones de grupos focales y entrevistas, el docente sigue siendo la figura central en el aula [...] además que aún no se cuenta con los diversos mecanismos necesarios para una inclusión óptima.

El concepto de *sociedad del conocimiento* “pone de manifiesto la necesidad de sentar las nuevas bases de una ética que oriente a las sociedades del conocimiento en su evolución. Una ética de la libertad y responsabilidad que ha de basarse en el aprovechamiento compartido de los conocimientos.”

Según la (OCDE, 2007), 'desde hace una década la importancia que se da a la economía del conocimiento y la necesidad de invertir en el capital humano para fomentar la productividad y la competitividad, ha reforzado significativamente la importancia del aprendizaje de los adultos en las prioridades de la política pública`.

Según los párrafos anteriores, la experiencia del contexto europeo, si solo se desarrollan actividades y el no tener articulada una política sistemática que se centre en una inclusión integral óptima, se podría interpretar que se corre el riesgo de privilegiar el discurso dominante de la competitividad del mercado, el cual conduce a mayor desigualdad y exclusión, y en el caso de los contextos de Latinoamérica y Honduras particularmente, el riesgo es mayor por la situación acumulada de exclusión y de privilegiar estratos de población con mejores niveles socioeconómicos (grupos elites).

De acuerdo a los documentos analizados, los diversos elementos y mecanismos institucionales de la UNAH, no facilitan la transdisciplinariedad, por ejemplo; ley, normativa, conceptos, presupuestos, etcétera.

Sub-corpus (teoría)= Elementos del modelo educativo (Info-2ra)

'replantear un nuevo modelo educativo más acorde y pertinente a las necesidades y rol de la educación superior como bien público` [...] 'Asumido como un nuevo quehacer universitario la Gestión del conocimiento a través de redes educativas regionales, adoptando [...] el paradigma conceptual del Desarrollo Humano Sostenible`.

`La gestión del conocimiento, se asume la interacción de tres elementos trascendentales para provocar un desarrollo equilibrado de todos ellos; 'a) la generación libre de conocimiento, b) la expresión y/o administración libre de conocimiento, y c) la difusión libre del conocimiento`.

'asumir la complejidad y diversidad de la realidad misma` además 'comprender que no hay un único origen o fuente de conocimiento y considera significativo, analizar algunas de las formas [...] que la Universidad debe integrar en su proceso educativo y formativo: el conocimiento tácito, como el 'conocimiento personal escondido'), el conocimiento implícito (información) y fundamentalmente el conocimiento autóctono`.

el conocimiento autóctono es el conocimiento local que es único o propio de una cultura o sociedad en particular. Es la base para la toma de decisiones a nivel local [...] se basa en la experiencia que a menudo ha sido probada a través de siglos de su utilización, habiendo sido adaptada a la cultura y al ambiente local, siendo dinámica y cambiante`.

La *Economía del conocimiento* (discurso dominante) promueve este aspecto; sobre que los y las estudiantes " son constructores de sus conocimientos, asume el papel fundamental en su propio proceso de formación "

Sub-corpus (empírico) = Entrevistas y grupos focales (info-1ra)

"eeee bueno hay [...] yo creo que hay todo un enfoque constructivista en todas estas cosas, tanto en fundamento teórico a esas posibilidades de decir mire, tome un enfoque constructivista de no tomar a todas las personas como tabla rasa verdad, sino que tienen una cantidad de experiencia y de conocimientos que quizás no estructurados o sistematizados por el sistema formal, le dan pie desde el punto de vista Pedagógico para que eso pueda ser, yo veo más los impedimentos de carácter legal, las dudas o las incertidumbres similares a los que se ha presentado con el campo de la virtualidad, que hay incertidumbre, aunque viene una avalancha tremenda verdad [...] entonces hay muchas dudas, tendrá la calidad que debería tener los sistemas presenciales y todas esas cosas verdad, entonces yo veo que fundamentos Psicológicos existen para hacerlo, pero esta esa duda si se puede estructurar un marco legal para que esas personas puedan entrar en condiciones similares a los que hacen dentro del sistema formal, es parecido con el tema del ingreso si usted se fija de las personas con discapacidades o los grupos étnicos verdad" (Entrevista funcionario nivel macro)

En la dimensión empírica, en discusiones de grupos focales del nivel meso y micro identificaron que a nivel general la UNAH, requiere de objetivos multidisciplinares, No obstante este tipo de diseño no favorecería el ¿para qué? de sus intenciones, lo cual es clave que quede definido como lo establece el modelo educativo, hacia un desarrollo humano sostenible y no correr el riesgo y/o peligro de orientarse a exclusión de personas, aprendizajes, experiencias y conocimientos. Probablemente, se requiere por lo tanto mayor análisis y discusión e interiorización en términos de interdisciplinariedad en los equipos de conducción e implementación del modelo educativo, sobre lo más pertinente para los diferentes grupos que demandan REAP.

La libertad de cátedra, podría ser un riesgo o peligro, por un lado si el docente no cuenta con las cualificaciones y competencias de prácticas pedagógicas transdisciplinarias para ser usadas con estudiantes diversos, y por otro lado, si no es implementada acorde a la perspectiva de desarrollo humano sostenible [...] en palabras de un docente en una discusión de Grupo focal de nivel meso y micro.

Según entrevistas y grupos focales no se está llevando los procesos de implementación del modelo educativo a los niveles de profundidad requeridos para lograr inclusión óptima de la demanda de los diversos grupos de la sociedad hondureña.

Por otro lado en el nivel micro, en la entrevistas lo que se da en los catadores [...] lucha discursiva (ver sección 5.3.5) Según el entrevistado a nivel Micro- Hecto-H (catador empírico y universitario), el reconocer REAP a nivel empírico (créditos) y no complementar con la educación formal universitaria (acceso), se correría el riesgo de no lograr entender por qué se hacen las cosas, se quedarían únicamente en el que. Es decir que además de dar créditos de reconocimiento de aprendizajes y conocimiento informal (empírico), se debe dar acceso para que se logre complementar y profundizar más los conocimientos.

Sobre 'poder'

Hallazgos y triangulación

Sub-corpus (empírico) = Contextualización (info-2ra)

Existe el riesgo que probablemente la difusión de políticas originadas en otros contextos (por ej; de la Unión Europea mediante los proyectos Alfa's) no respondan a las necesidades particulares de Honduras, y de la Educación Superior específicamente, lo cual existe el peligro que probablemente se continúe potenciando la exclusión en el sub-sistema de educación.

Sobre las relaciones de poder (dominancia y autonomía) de la UNAH, la constitución de la república, y la relación con los poderes del estado, al no garantizar y asegurar el derecho de la educación superior a la sociedad (basado en los indicadores de exclusión e inaccessos a grupos vulnerables), posiblemente entra en riesgo y tensión la UNAH, ya que da elementos para argumentar que no está cumpliendo con el rol encomendado. Podrían los entes del estado (con facultades) cuestionar la gestión universitaria y entrar en tensiones y contradicciones sobre el tema de la autonomía. Como históricamente se ha venido dando (ver Posas, 2014). Otros elementos de argumentación (que podrían usarse) es lo expresado en la ley fundamental de

educación vigente, emitida en el año 2012, sobre los componentes formal, no formal e informal de la educación, su simultáneo desarrollo, así como también la articulación necesaria entre los diversos sub-sistema de educación para lograrlo. No obstante que deja establecido que cada sub-sistema desarrollara los mecanismos sin definir tiempos límites, actualmente han transcurrido casi media década y aun no se actualiza la ley general del sub-sistema de educación superior, y demás sus instrumentos normativos.

Según el periódico La Tribuna (23 Abril, 2016), al entrevistar a un docente líder de la asociación de docentes de la UNAH (Adunah), *“Inspirado en el ensayo académico de Noam Chomsky sobre el asalto neoliberal a las universidades y cómo debería ser la educación superior, así como en la conferencia Democracia y Universidad, de José Saramago, en foro de la Universidad Complutense de Madrid”*, sumado a esto, en palabras del entrevistado *“La ley orgánica universitaria plantea la democracia participativa y establece la junta directiva como organismo máximo, pero eso no se ha cumplido, se ha violado la ley. ¿Cómo manejan las facultades ahorita?, únicamente los decanos y decanas”...“ En la actual universidad no hay democracia. Hay un gobierno autoritario y antidemocrático. Los únicos delegados estudiantiles que participan en el consejo universitario son puestos de dedo y eso demuestra que la universidad no cumple con la formación de ciudadanos”...“ El artículo 4 dice que para sus objetivos la UNAH se fundamenta en principios de libertad de cátedra, representatividad, pluralismo y participación democrática y de eso no hay nada en la práctica”*.

La UNAH no ha contado, ni cuenta con un diseño e implementación de una política integral de inclusión óptima que dé respuesta a la demanda de los diferentes grupos de la sociedad por ej; según las entrevistas, talleres y grupos focales, no existe una inclusión a medias y/o parciales, los incluidos y/o admitidos son sometidos a prácticas tradicionales excluyentes, los egresados y su formación permanente (a lo largo y ancho de toda la vida) sin reconocimiento de sus aprendizajes y experiencias.

Examen de admisión, y exámenes de suficiencia, orientados más a lo formal [...] diplomados orientados a lo no formal sin créditos. Alfa 3-Puentes, sobre el mecanismos de marco de cualificaciones y el estudio de liderazgos para toma de decisiones, y la vinculación de promover los créditos y competencias con Alfa3-Tuning, se identifica una congruencia sistemática y/o complementaria entre las diversas iniciativas Alfa III, orientadas a agendas de la Unión Europea.

Sub-corpus (teoría)= Elementos del modelo educativo (Info-2ra)

Se identificó en la codificación la Categoría de democrático emancipador el modelo educativo de la UNAH según el análisis de modelos de “aprendizaje a lo largo de toda la vida”.

“La gestión académico-administrativa; referida al proceso permanente que permite la articulación y la conducción de las políticas, normas y leyes, con la planificación, la administración, el monitoreo y la evaluación; la gestión debe verse también en la participación estudiantil en las decisiones del desarrollo del proceso educativo que comparte con el/la docente. Este tema fue ampliamente desarrollado en las características del currículo.”

El modelo educativo teórico de la UNAH, se refiere a la *gestión* como un aspecto novedoso y que está presente de manera permanente durante todo el proceso educativo, [...] se plantea como un concepto que evoluciono de la *Administración* (eficiencia y eficacia en el uso de los recursos) a la *Gerencia* (Planificación y calidad) y luego más amplio la *Gestión* (Conducción, estrategias, impacto, viabilidad y resultados).

El modelo educativo busca ‘construir y ampliar las capacidades mentales de las/los estudiantes, pero eso requiere de mucho estímulo; recuérdese que cada persona es la constructora de lo que ocurre en su interior y la educación tanto formal como no formal sólo facilita que eso pueda ocurrir, proveyéndole de ayudas como los esquemas, pistas, guías, claves y otros, así como oportunidades, experiencias, juegos, estrategias, etcétera`. Solamente se menciona la educación formal y no-formal, saturando aún más la no inclusión de lo informal.

“La gestión académico-administrativa; Referida al proceso permanente que permite la articulación y la conducción de las políticas, normas y leyes, con la planificación, la administración, el monitoreo y la evaluación; la gestión debe verse también en la participación estudiantil en las decisiones del desarrollo del proceso educativo que comparte con el/la docente. Este tema fue ampliamente desarrollado en las características del currículo.”

Según los talleres con grupos focales y entrevistas aplicadas, el modelo monopólico centralizado continua, además es una de las categorías identificada en el marco del estudio sobre liderazgos (Arias, 2014).

Sub-corpus (empírico) = Entrevistas y grupos focales (info-1ra)

Según algunos docentes, en discusión de los grupos focales, a pesar que existe la demanda de la sociedad en favor de lograr mayor inclusión en la educación superior, no se toman decisiones en los órganos competentes dentro de la estructura del gobierno universitario.

El estudiante no es tomado en cuenta en decidir que conocimiento es el que cuenta, es decir que hay una exclusión de los aprendizajes y experiencias previas (pedagogía vertical).

Uno de los riesgos identificados por los grupos focales sobre la iniciativa REAP en el sub-sistema de educación superior, en sus propias palabras *‘como parte del Consejo de Educación superior y Consejo Técnico Consultivo podrían poner oposición o podrían querer ser parte del sistema por ejemplo’* [...] recordemos que ellos (universidades privadas) tienen una visión (perspectiva), que puede ser muchas veces utilitarista/mercantilista [...] *‘la precaución que miro yo más bien es en ese sentido, de que si nosotros abrimos la puerta, las demás universidades van a decir, bueno si aquellos acreditan porque nosotros no podemos hacer esto’* [...] *‘para reducir riesgos la política REAP debe ser para todo el sub-sistema y, con una perspectiva de desarrollo humano sostenible para reducir desigualdades en los grupos excluidos y con énfasis en los vulnerables’*.

Otro grupo focal, coincide con lo expresado por el grupo anterior, sobre el nosotros (UNAH) y ellos (Universidades Privadas), en las relaciones de poder, argumentando en base a la diferencia de perspectivas:

‘Tendría que regularse bien; porque se puede prestar para hacerlo mal y con un enfoque mercantilista [...] sería estratégico que previo a permitirse con normativas en el sub-sistema de educación superior, debería de haber una validación sistemática de las implicancias en todos los mecanismos y elementos requeridos para que sea un REAP congruente al DHS con inclusión integral óptima.’

En la discusión en el pleno con todos los grupos focales de uno de los talleres, identifican que las relaciones de poder son más complejas en la UNAH, por la diversidad y tamaño, en comparación a las universidades privadas, haciendo relación al dinamismo que podrían tener en relación a REAP, en sus propias palabras expresaron lo siguiente *“tienen una ventaja, uno que son más pequeñas y el tamaño les da una ventaja en lo que es la flexibilidad, son más estratégicas”* [...] *“exactamente, entre más grande es una universidad, menos flexible [...] y menos*

capacidad para adaptación tienen y pueden tomar decisiones de manera más ágil y rápidas, se adaptan más rápido al cambio, en las universidades que son tan monstruosas que allí es más completo la toma de decisiones”

Al no asumir el rol correspondiente en cada nivel de concreción del modelo educativo de la UNAH, se corre el riesgo que los procesos no avancen y se continúe con los resultados que arroja el modelo tradicional. En entrevista a (Arca-M) del nivel meso, expresa lo siguiente:

“...entonces nosotros desde acá podemos apoyar esos proyectos pero no depende directamente solo de nosotros, más bien a veces son imposiciones que tenemos que hacerlas, porque si viene de Rectoría [...] vamos a decir hagámoslo porque esta es la unidad que tiene que hacerlo y que vamos hacer nosotros hacerlo verdad, pero se necesita eso lo político, [...] se necesita entonces la normativa”

Los grupos focales consideran que no existe una participación democrática en la implementación del modelo educativo y la gobernanza de la UNAH (niveles macro, meso y micro). Según los grupos consultados se continúan con las prácticas del modelo tradicional, no obstante de un doble discurso.

Sobre 'pedagogía'

Hallazgos y triangulación

Sub-corpus (empírico) = Contextualización (info-2ra)

El REAP requiere de una vinculación con las necesidades de la sociedad (conste que ya lo establece el modelo teórico vigente de la UNAH), ya que si se ha logrado adquirir competencias de manera no formal e informal es que ha sido significativo, ese tipo de conocimiento y/o aprendizaje, para el individuo y por ende para la sociedad. Es decir que el tipo de modelo monopólico de las últimas décadas de la UNAH y que según las entrevistas y grupos focales continúa vigente en la práctica, no es permeable al REAP.

En conferencias y ferias de gestión del conocimiento, el discurso de las autoridades de la UNAH, hacen énfasis en privilegiar la distribución y acceso al conocimiento (II feria de Gestión del Conocimiento 2015)

La Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH) y los principales hitos de su historia en base al análisis historiográfico hecho por el Sociólogo Mario Posas en el año 2014, se aplica un análisis crítico de contenidos y se identifican categorías de análisis que permitan comparabilidad con toda la intertextualidad de documentos, entrevistas, y otra evidencia vinculante (observación participante), [...] un aspecto importante de resaltar es que los elementos de análisis de la obra de Mario Posas permite hacer un análisis de las relaciones de poder entre las categorías de dominancia y autonomía.

Sub-corpus (teoría)= Elementos del modelo educativo (Info-2ra)

Cuando se utiliza un diseño y enfoque curricular disciplinario, incluso interdisciplinario a nivel multidisciplinario, se puede dar esta situación de rigidez. No obstante lo interdisciplinario a nivel transdisciplinario probablemente evitaría la rigidez y sobre dicotomización. Esto también, coincide con el riesgo del doble discurso, al no darse una deconstrucción en función de qué es lo que privilegia (modelo de innovación incluyente o un modelo tradicional excluyente), además de prestarse a la confusión puede ser un peligro de exclusión.

El modelo educativo habla de muchos elementos de una pedagogía compatible con REAP y de una perspectiva de construir capacidades muy coherente al enfoque de capacidades para el desarrollo humano, no obstante no dice el cómo se haría, y por el otro lado lo que ya se menciona en párrafos anteriores sobre que no hay condiciones de tipo legal y su marco jurídico, en las implicancias legales identifica 'la autonomía ejercida a través del pluralismo ideológico'

El modelo educativo de la UNAH expresa que las facultades pueden desarrollar tres enfoques, independiente del diseño curricular del que opten, el riesgo probable es que los diseños utilizados no sean congruentes a un REAP inclusivo, y que en el caso del enfoque por proyectos se adopte la multidisciplinariedad, la cual privilegia únicamente el que (propósito) entre las disciplinas que se vinculen, y no el para qué (DHS). Además el mayor problema es la capacidad instalada de la institución en todos los niveles estructurales y de concreción para implementar y hacer los ajustes hacia incluir REAP y conducirse hacia una inclusión integral óptima.

Diseño curricular por áreas: Agrupa asignaturas o disciplinas de una temática común, que apuntan en forma conjunta al perfil de la formación profesional. Este diseño se enfoca y hace mucho hincapié en lo disciplinar.

El enfoque de diseño curricular problematizador privilegia “La gestión del currículo que abarque la calidad y equidad en la distribución del conocimiento.

Enfoque de pertenencia social y pertinencia académica; “Este enfoque propone una construcción curricular alternativa, que supera las limitaciones de las presunciones deterministas, la descontextualización social y la rigidez de las estructuras curriculares que caracterizan a las instituciones universitarias, [...]”

A nivel de los equipos técnicos que integran las unidades académicas, algunos de ellos se refieren a diseños curriculares que no corresponden a una integración del REAP, si los equipos especializados no cuentan con las cualificaciones o capacidad instalada pertinentes, y tampoco existen procesos de relevo generacional, se corre el riesgo de no implementar un proceso que corresponda a inclusión integral óptima. En palabras de algunos funcionarios del nivel meso *“debe entrar algo que se está manejando a nivel internacional, los objetivos multi profesionales o los objetivos multidisciplinarios [...]”* sumado a esto las desvinculación y desarticulación sistemática a nivel institucional y el ‘estatus quo` o actitud de confort y no de innovación de los docentes es también un riesgo potencial en no lograr procesos incluyentes.

Se identifica que los diseños curriculares, enfoques, etcétera son incluyentes parcialmente y no óptimos, ya que quizás estén los elementos y mecanismos multidisciplinarios, pero más a los estudiantes admitidos, pero para los excluidos y sociedad en general solo existe una normativa de vinculación, pero no desde grados y créditos académicos.

Se diseñan currículos usando el modelo tradicional por asignaturas en la carrera de control de calidad del café, la cual se asume responde a la nueva concepción innovadora interdisciplinaria del modelo educativo vigente, se corre el riesgo de continuar con las prácticas tradicionales que conducen a exclusión del REAP en los estudiantes.

La *libertad de cátedra*, podría ser un riesgo o peligro, por un lado si el docente no cuenta con las cualificaciones y competencias de prácticas pedagógicas transdisciplinarias para ser usadas con estudiantes diversos, y por otro lado, si no es implementada acorde a la perspectiva de desarrollo humano sostenible [...] en palabras de un docente en una discusión de Grupo focal de nivel meso y micro

Se asume que se da una integración y complementariedad entre la parte de la universidad y la parte técnica especializada en lo relacionado al control de calidad

del Café que proporciona el IHCAFE, no obstante en los grupos focales se discutió que en los diseños curriculares y en los procesos de elaboración del plan de estudio no está establecido claramente cómo se logra dicha integración, además durante los diferentes talleres de recolección de información, hacen ver la necesidad de rediseñar la carrera para incluir el REAP y los diferentes constructos, para que sea orientada a una inclusión integral óptima, caso contrario habría riesgo y peligro de continuar con lo tradicional.

Sub-corpus (empírico) = Entrevistas y grupos focales (info-1ra)

“ [...] yo creo que hay todo un enfoque constructivista en todas estas cosas, tanto en fundamento teórico a esas posibilidades de decir mire, tome un enfoque constructivista de no tomar a todas las personas como tabla rasa verdad, sino que tienen una cantidad de experiencia y de conocimientos que quizás no estructurados o sistematizados por el sistema formal, le dan pie desde el punto de vista Pedagógico para que eso pueda ser, yo veo más los impedimentos de carácter legal, las dudas o las incertidumbres similares a los que se ha presentado con el campo de la virtualidad, que hay incertidumbre, aunque viene una avalancha tremenda verdad... entonces hay muchas dudas, tendrá la calidad que debería tener los sistemas presenciales y todas esas cosas verdad, entonces yo veo que fundamentos Psicológicos existen para hacerlo, pero esta esa duda si se puede estructurar un marco legal para que esas personas puedan entrar en condiciones similares a los que hacen dentro del sistema formal, es parecido con el tema del ingreso si usted se fija de las personas con discapacidades o los grupos étnicos verdad” (Entrevista funcionario nivel macro)

Según la discusión en otro grupo focal, se debe ampliar el análisis del currículo en un contexto de las ciencias de la educación y no solamente de la pedagogía, en palabras de una docente *“porque si solo nos vamos a la Pedagogía queda como bien limitado creo yo verdad”*

De acuerdo a lo expresado por otro grupos focal vinculado al tema, en palabras de una docente *“se podría interpretar como paradójico, que en el caso de la carrera de control de calidad del Café, se asume fue diseñada como el primer caso que considero los fundamentos innovadores del actual modelo educativo de la UNAH. Pero continúa con un enfoque pedagógico vertical, similar a lo tradicional”*

Según los actores en las entrevistas y grupos focales, en la práctica continua el modelo tradicional, lo innovador aún no se implementa, incluso en el caso de

Tecnólogo de Café que se asumía derivarse del nuevo modelo educativo se requiere un rediseño con perspectiva de un REAP-Inclusivo hacia el DHS.

Durante las discusiones en el último taller de la dimensión empírica, una de las conclusiones es que hay que *rediseñar* y significa que en gran parte hay que adaptarlo a la sociedad, es decir que el modelo educativo abre las posibilidades de hacerlo.

Según las discusiones en los talleres *‘el diseño curricular por áreas junto con el de asignaturas es el que tradicionalmente se ha utilizado, y no es acorde a lo que necesita, ni favorece al REAP’*.

En las discusiones de los talleres, hacen ver que con el modelo educativo teórico de la UNAH y en la praxis, se logra únicamente inclusiones parciales *‘por un lado se orienta a la construcción del aprendizaje personal y colectivo, privilegia la actitud reflexiva y crítica, propicia la educación permanente y el ejercicio dialectico de la teoría con la práctica, pero por otro lado está privilegiando únicamente lo formal tradicional, y lo no formal es reconocido únicamente en el quehacer de vinculación, pero sin reconocimiento académico (unidades valorativas y/o crédito), y lo informal está totalmente excluido del sub-sistema de educación superior.*

Si no se cuenta con las cualificaciones requeridas para un proceso de REAP en la institucionalidad, se corre el riesgo de realizarlo sin asegurar la calidad, pertinencia y equidad. Algunas declaraciones durante entrevistas hechas por funcionarios del nivel macro (Nona-M)

[...] entonces eso necesita un proceso más profundo del conocimiento de la Ciencia, por eso tiene que haber una disciplina de la enseñanza de cada campo, por ejemplo en Derecho, tenemos Abogados que no conocen la justicia.

Según algunos entrevistados del nivel Macro (Mon-H), se debe reconocer las experiencias y capacidades pero a los niveles adecuados, y los marcos de cualificación jugarían un rol determinante en este. El riesgo que podría presentarse es que dichos marcos privilegien únicamente la dimensión formal y no estén articulados en función de incluir lo no formal e informal, además deberían considerar instrumentos pertinentes y adecuados para la diversidad de candidatos que demanden REAP, con una perspectiva de *‘aprendizaje a lo largo de toda la vida’* y no únicamente del sub-sistema de educación superior.

Según los grupos focales, Si no se trabaja de manera continua la implementación de modelos innovadores que permitan modificar la cultura tradicional de asignaturas, se corre el riesgo y peligro de continuar con las malas prácticas excluyentes.

Según una de las entrevistas (Lala-M), se cuenta con un modelo educativo que no ha sido interiorizado por los docentes, además estos no cuentan con las competencias pedagógicas en la mayoría de los casos por venir de áreas del conocimiento sin ninguna vinculación, y cuando hacen labores de enseñanza-aprendizaje reproducen el modelo en el cual fueron formados, la mayoría de los docentes han sido formados en la UNAH, y si hacemos referencia al modelo tradicional de la UNAH este no ha sido conducido a prácticas inclusivas. Por lo tanto se requiere de asegurar que hay una apropiación del nuevo modelo vigente y que no existiría del riesgo de continuar reproduciendo el modelo tradicional excluyente.

Sobre 'competencias/cualificaciones'

Hallazgos y triangulación

Sub-corpus (empírico) = Entrevistas y grupos focales (info-1ra)

En una entrevista un funcionario hace ver que no debería existir examen de admisión y que se debería enfocar más en que egrese el que realmente logre adquirir las capacidades en un marco normativo incluyente (el Riesgo es que no se cuente con suficiente espacio físico y que la gente ocupe espacios y no se logre eficiencia terminal, el tema de la meritocracia) cuando no existía examen de admisión existía gente que se mantuvo en la universidad hasta por 20 años, no obstante no existía mecanismos que hubiera ciertos niveles de rendimiento y además el modelo educativo era con perspectiva tradicional.

“bueno el tema ahorita de competencias, la relación que tenemos es que tenemos una comisión que esta Docencia, VRA, Carreras Técnicas, DES...de la DES hay 2 personas que están coordinando la parte de diseño curricular y el balance que se tiene es que por compromisos que ya tiene la Universidad hay como 7 carreras que están en Tuning y hay como tres o cuatro que están en armonización con el CSUCA, entonces ya más o menos esas 7 carreras tienen como una definición de que su diseño curricular va ser por competencias, pero el diseño está en proceso de construcción, en este momento se está en la etapa de pasar a organizar el perfil en el mes de Septiembre y estructurar todo el diseño hasta la evaluación por el modelo de competencias “ (Entrevista con funcionario del nivel Macro) (Triangularlo con lo de contextualización Tuning-Alfa, además con el sub-corpus teórico que hace ver que este enfoque invisibiliza el aprendizaje previo-experiencias informales y no formales,

no necesariamente responde como instrumento a REAP, y la UNAH está dependiendo de Tuning que responde más los europeo y a un marco de cualificaciones de lo formal de la educación y superior y no de LLL)

Sobre 'comunicación'

Hallazgos y triangulación

Sub-corpus (empírico) = Contextualización (info-2ra)

Según el periódico La Tribuna (23 Abril, 2016), al entrevistar a un docente líder de la asociación de docentes de la UNAH (Adunah), *"Inspirado en el ensayo académico de Noam Chomsky sobre el asalto neoliberal a las universidades y cómo debería ser la educación superior, así como en la conferencia Democracia y Universidad, de José Saramago, en foro de la Universidad Complutense de Madrid"*, sumado a esto, en palabras del entrevistado *"La ley orgánica universitaria plantea la democracia participativa y establece la junta directiva como organismo máximo, pero eso no se ha cumplido, se ha violado la ley. ¿Cómo manejan las facultades ahorita?, únicamente los decanos y decanas"..." En la actual universidad no hay democracia. Hay un gobierno autoritario y antidemocrático. Los únicos delegados estudiantiles que participan en el consejo universitario son puestos de dedo y eso demuestra que la universidad no cumple con la formación de ciudadanos"..." El artículo 4 dice que para sus objetivos la UNAH se fundamenta en principios de libertad de cátedra, representatividad, pluralismo y participación democrática y de eso no hay nada en la práctica".*

Sub-corpus (teoría)= Elementos del modelo educativo (Info-2ra)

En este enfoque problematizador, el conocimiento se traduce en capacidades para transformar los principales problemas que limitan el desarrollo de las potencialidades humanas, por ello, el eje central son problemas o problemáticas identificadas a través de una acción comunicativa con quienes viven esos problemas o, intervienen en su producción y superación. (se relaciona al enfoque de HDCA y estudios de Sandberg)

Enfoque problematizador; Se fundamenta en la construcción de un proyecto social emancipador en el que la educación y la comunicación son procesos centrales. El marco epistemológico, axiológico e ideológico del enfoque problematizador lo constituyen: Una reflexión sobre la equidad de la educación con calidad, que implica principalmente, el análisis de la función social del conocimiento. Una nueva visión sobre la descentralización curricular que reivindica la autonomía y responsabilidad institucional. Una re conceptualización del ser humano como sujeto democrático

Lo que plantea la dimensión psicopedagógica curricular del modelo educativo *tiene presente al ser humano como un ser integral, y a los/las docentes y estudiantes como sujetos de derechos y deberes, con potencialidades que las motivaciones educativas deben de contribuir a desarrollar; plantea un nuevo enfoque de la educación, basado en la razón comunicativa a partir del diálogo y la relación sujeto-sujeto, superando, en este sentido, la relación tradicional entre sujeto transformador (el docente) y el objeto transformado (el estudiante). La autorreflexión y el diálogo cobran especial relevancia en el proceso educativo`*

Conceptualización de términos claves y su definición

Términos y Conceptos claves: Los siguientes términos y conceptos se han identificado como claves y vinculados al tema de investigación, el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP, por sus siglas en Inglés) los define de la siguiente manera en los años 2004 y 2008;

Aprendizaje a lo largo de la vida es toda actividad formativa emprendida en cualquier momento del ciclo vital de una persona, con el fin de mejorar sus conocimientos teóricos o prácticos, sus destrezas, competencias y/o cualificaciones por motivos personales, Sociales y/o profesionales.

Aprendizaje a lo ancho de la vida / Aprendizaje en todos los contextos de la vida es definido como la `Formación o aprendizaje formal, no formal o informal que puede tener lugar a través de todo el amplio rango de actividades de la vida (personales, sociales o profesionales), y llevarse a cabo en todo momento; constituye una dimensión del aprendizaje a lo largo de la vida.

El termino *aprendizaje* es definido como “Proceso por el que una persona asimila información, ideas y valores, y obtiene de esta manera conocimientos teóricos, prácticos, destrezas y/o competencias; la formación tiene lugar por un proceso de reflexión personal, reconstrucción e interacción social. Puede producirse en contextos o entornos formales, no formales o informales”

Aprendizaje formal es el “que tiene lugar en entornos organizados y estructurados (p.e. Un centro educativo o formativo, o bien en el centro de trabajo) y que se designa explícitamente como formación (en cuanto a sus objetivos, su duración y los recursos empleados). La formación o aprendizaje formal presupone intencionalidad por parte del alumno. Por regla general, siempre da lugar a una validación y una certificación o titulación”.

Aprendizaje informal es el “Aprendizaje resultante de actividades cotidianas relacionadas con el trabajo, la vida familiar o el ocio. No se halla organizada ni estructurada en cuanto a sus objetivos, duración o recursos formativos. Los

aprendizajes informales carecen por regla general de intencionalidad por parte del alumno; los resultados del aprendizaje informal no suelen ser objeto de certificación, aunque pueden validarse y certificarse en el contexto de programas de reconocimiento de aprendizajes previos; la formación o aprendizaje informal recibe también los nombres de «aprendizaje por la experiencia» o «formación incidental/aleatoria».

Aprendizaje no formal es el “Aprendizaje derivado de actividades planificadas pero no designadas explícitamente como programa de formación (en cuanto a objetivos didácticos, duración o soportes formativos). El aprendizaje no formal presupone intencionalidad por parte del alumno; los resultados del aprendizaje no formal pueden validarse y dar lugar a una certificación; el aprendizaje no formal recibe a veces el nombre de «aprendizaje semiestructurado”

Según Duvekot (2014) el aprendizaje es ahora más que nunca importante y valioso, la gente se anima a invertir en su potencial a lo largo de su vida, teniendo en cuenta su formación previa 'La Agenda Europea sobre «La dimensión social de la educación y la formación» 'afirma que el reconocimiento de aprendizajes previos y el apoyo individualizado mejora la participación de los grupos menos representados y estudiantes no tradicionales en la educación superior (ES)`. No obstante el concepto de aprendizaje previo se ha conceptualizado de diferentes maneras y en diversos contextos.

Según (Thomas (2000), cit. en Harris & Wihak (2011) el Reconocimiento del Aprendizaje Previo (RPL, por sus siglas en Ingles) es la práctica de la revisión, la evaluación y el reconocimiento de los conocimientos y habilidades que los adultos han ganado o adquirido a través de la experiencia, auto-dirigidos y/o el aprendizaje informal, así como a través de la educación formal (Thomas, 2000)`. Y le agregan que` por lo general, este tipo de aprendizaje implica el logro y el rendimiento en el trabajo, la comunidad, actividades de la vida artística o de otra índole, así como a través del aprendizaje no-acreditado de talleres y programas de formación`. Sumado a lo anterior, hacen ver que se conoce también como la evaluación previa de aprendizaje y reconocimiento (PLAR, por sus siglas en Ingles), evaluación de aprendizaje Previo (PLA, por sus siglas en Ingles), la evaluación del aprendizaje previo (APL, por sus siglas en Ingles), la evaluación de aprendizaje experiencial anterior (APEL, por sus siglas en Ingles), la validación del aprendizaje no formal e informal (VNFIL), por sus siglas en Ingles), y por muchos otros acrónimos en otros idiomas aparte del Inglés.

Cedefop (2008) se refiere al termino de reconocimiento del aprendizaje previo, vinculándolo y remitiéndolo emparentado a los significados de 1) 'reconocimiento de los resultados del aprendizaje; 2) certificado de resultados de aprendizaje; 3) la validación de los resultados del aprendizaje` la definición de 1) '(a) Reconocimiento formal: proceso que da un valor formal a capacidades y competencias – mediante la concesión de cualificaciones (certificados, diploma o títulos); o – mediante la concesión de

equivalencias, unidades de crédito o convalidaciones parciales, o por validación de capacidades y/o competencias previas obtenidas; y/o (b) Reconocimiento social: aceptación del valor que tienen determinadas capacidades y/o competencias por los protagonistas económicos y sociales. La definición de 2) Proceso de expedición de un certificado, diploma o título mediante el cual un organismo competente acredita formalmente que un conjunto de resultados de aprendizaje (conocimientos, saber hacer, destrezas y/o competencias) adquiridos por una persona han sido evaluados y validados conforme a normas o estándares predefinidos; la certificación puede validar resultados de aprendizaje obtenidos en contextos formales, no formales o informales. La definición 3) 'Proceso por el que un organismo competente confirma que determinados resultados de aprendizaje (conocimientos, destrezas y/o competencias), obtenidos por una persona en un contexto formal, no formal o informal, se han evaluado conforme a criterios previamente establecidos y cumplen el nivel mínimo exigido. La validación suele llevar aparejada una certificación.

Duvekot (2014) hace ver que 'Algunas universidades desarrollan prácticas con Reconocimiento de Experiencias y Aprendizajes Previos-REAP (RPL, por sus siglas en Inglés) como una respuesta a las necesidades económicas y del mercado de trabajo; otros utilizan VPL como una forma de ampliar el acceso y la participación de los grupos destinatarios que se obstroen de obtener acceso a la ES. Por lo tanto, la realidad llama a la acción en hacer una ES más accesible para los grupos menos representados y estudiantes no tradicionales, centrándose en estrategias de aprendizaje- para toda la vida flexibles, con enfoques abiertos a la medida como ser el REAP.

Según Harris (2011) uno de los pendientes del 'aprendizaje previo'; es realizar meta-análisis de la significativa producción de documentos lograda en este campo de estudio. No obstante, Latinoamérica es de la región de países con los niveles más bajos de investigación en dicha temática, por lo tanto se requería entonces hacer una lectura y revisión crítica en los escenarios que han logrado mayores niveles de generación de conocimiento en la temática, para luego ver la aplicación en contextos menos desarrollados.

La UNAH en casi dos siglos de exclusión y reproducción de desigualdades, ha estudiado muy poco o nada sobre el análisis crítico del discurso del aprendizaje a lo largo de toda la vida, especialmente sobre los componentes no formal e informal. El propósito de la investigación fue identificar mecanismos inclusivos para integrar dichos componentes en el modelo educativo de la UNAH. Se partió de una revisión estructurada de literatura, en los campos del Reconocimiento de los aprendizajes previos, y del Desarrollo Humano Sostenible. Luego una deconstrucción del discurso es desarrollada a todos los niveles de concreción (mega, macro, meso y micro), identificando constructos, elementos, y mecanismos que probablemente conducirían a mayor inclusión y/o exclusión. La investigación contribuye a entender como se ha construido el concepto del aprendizaje a lo largo de la vida, ofreciendo categorías integradoras y un marco conceptual que podría direccionar investigaciones futuras, simultáneamente provee conocimientos para diseñar políticas públicas conducentes a inclusión óptima y justicia social redistributiva.

Celeo Emilio Arias, PhD in Economic and Social Sciences with emphasis in educational policies (University of Kassel-Germany), doctorate in Social Sciences with orientation in Sustainable Human Development (UNAH-Honduras). M.Sc. in International Socioeconomics and agribusiness (Uni-Goettingen-Germany), MSc. in Agricultural Sciences and International Agribusiness (Uni-Talca-Chile). Specialist in integrated regional development planning (Weitz Center-CERUR-Israel). Degree in Business Administration (UNAH-Honduras). Agronomy with emphasis in Agribusiness (Uni-EAP-Zamoran). Experience: in Development management of studies, programs and projects (COSUDE, DANIDA-CCAD-SICA, UNIDO, Fintrac.Inc); interdisciplinary research and lecturer (UNAH, UNICAH, ICDD, ASDI). Currently Coordinator of Studies, Programs and Projects in Vicerrectoría Académica-UNAH.

ISBN 978-3-7376-0314-0



9 783737 603140 >