



**Jens
Bjørnåvold**

Comisión Europea
Dirección General de
Educación y Cultura



La visualización del aprendizaje: detección, evaluación y reconocimiento de los aprendizajes no formales

En años recientes, la mayoría de los Estados Miembros de la UE han puesto de relieve la crucial función del aprendizaje que se desarrolla fuera o complementariamente a la enseñanza y formación regulares. Esta atención a los procesos formativos no regulares ha generado un número creciente de iniciativas políticas y prácticas, gracias a las cuales el tema ha pasado desde la fase de pura experimentación a la de primeros resultados prácticos.

Introducción

Este artículo¹ trata sobre cómo hacer más *visible* el aprendizaje que tiene lugar fuera de las instituciones formales educativas y formativas. Mientras que el aprendizaje a través del sistema regular de educación y formación constituye una característica distintiva de las sociedades modernas, el aprendizaje no formal resulta mucho más difícil de detectar y evaluar². Esta visibilidad comienza a percibirse cada vez más como un problema que perjudica al desarrollo de las competencias a todas las escalas, desde el plano individual hasta el de la sociedad en su conjunto.

En años recientes, la mayoría de los Estados Miembros de la UE han puesto de relieve la crucial función del aprendizaje que se desarrolla fuera o complementariamente a la enseñanza y formación regulares. Esta atención a los procesos formativos no regulares ha generado un número creciente de iniciativas políticas y prácticas, gracias a las cuales el tema ha pasado desde la fase de pura experimentación a la de primeros resultados prácticos (Bjørnåvold, 1998).

La detección, evaluación y reconocimiento de los aprendizajes no formales debe emplear metodologías sencillas y económicas, y operar con un claro reparto de las responsabilidades institucionales y políticas. Pero ante todo, estas metodologías deberán ser capaces de proporcionar aquello que prometen, y la calidad de su "medición" será un aspecto esen-

cial para ellas. En el presente texto intentaremos determinar, mediante una exposición teórica básica, las condiciones que permitirían alcanzar en este campo soluciones prácticas y operativas.

El carácter del aprendizaje

Para abordar la cuestión de la detección y evaluación de los aprendizajes no formales resulta esencial recordar que todo aprendizaje posee un carácter contextual. Al tener lugar dentro de situaciones sociales y materiales, los conocimientos y las competencias son en buena medida resultado de la participación individual en "comunidades de la práctica" (Lave y Wenger, 1991). El aprendizaje no puede reducirse a la recepción pasiva de "unidades" de conocimientos. Esta perspectiva implica centrarse no sólo en el aspecto relacional (la función del individuo dentro de un grupo social), sino también en la naturaleza negociable, interesada y comprometida del aprendizaje (el carácter comunicativo de la formación). La persona que aprende adquiere la competencia de actuar participando de hecho en un proceso permanente de aprendizaje. Así, la formación o el aprendizaje no son sólo una reproducción, sino también una reformulación y renovación de conocimientos y competencias (Engeström 1987, 1991 y 1994).

Los resultados de los procesos formativos o de aprendizaje, que solemos denominar con el nombre de competencias, son hasta cierto punto de carácter tácito

1) Este artículo es un extracto del resumen ejecutivo "Making learning visible" por Jens Bjørnåvold,

2) El término aprendizaje no formal abarca los aprendizajes informales que pueden definirse como aprendizajes no planificados que tienen lugar en el puesto de trabajo y en cualquier otra parte, pero también incluye formas de aprendizaje planificadas y explícitas introducidas en las organizaciones de trabajo y de otro tipo y no reconocidas dentro del sistema formal de enseñanza y formación.



(Polanyi 1967). Ello significa que es difícil verbalizar y delimitar las etapas únicas o reglas intrínsecas de una determinada competencia. En algunos casos, las personas ni siquiera son conscientes de haber adquirido una competencia. Esto posee una gran importancia para la tarea de evaluar aprendizajes no formales y debe reflejarse en la metodología utilizada. Buena parte de las capacidades técnicas que cualquier persona detenta ha sido adquirida a través de la práctica y de la dura experiencia. Un carpintero experimentado tiene formas de utilizar una herramienta que eluden la verbalización. Normalmente, estas capacidades prácticas resultan tan familiares que ni siquiera se aprecia hasta qué punto configuran nuestras actividades.

La evaluación en la enseñanza y la formación regulares: lecciones principales

La cuestión relevante es si resulta posible desarrollar metodologías que permitan detectar y medir dichas competencias (contextualmente específicas y parcialmente tácitas). Mientras que las metodologías especializadas de evaluación de aprendizajes informales aún tienen mucho camino por recorrer, los exámenes y evaluaciones dentro de los sistemas educativos y formativos regulares disponen ya de toda una larga historia de práctica, investigación y teoría (Black 1998). La actual ampliación de esa evaluación hacia las esferas del trabajo y el ocio se encuentra inevitablemente vinculada con esta tradición de los sistemas formales. Podemos asumir que los nuevos métodos se basan en gran parte en las metodologías desarrolladas dentro de los ámbitos formativos más estructurados de la escolaridad formal. Puede suponerse al menos que algunos problemas y desafíos idénticos serán comunes entre las dos esferas del aprendizaje.

Podemos considerar que la evaluación dentro de los sistemas educativos y formativos regulares presenta dos objetivos principales. El *objetivo formativo* consiste en apoyar el proceso de aprendizaje. Ningún sistema puede funcionar co-

rectamente si no dispone de informaciones frecuentes sobre los efectos reales del proceso. Ello rige tanto para las aulas como para las empresas: cuanto más variable e impredecible sea el contexto, más importante serán los mecanismos de realimentación. Inicialmente, una evaluación debe proporcionar una realimentación de informaciones a corto plazo, a fin de poder detectar y afrontar inmediatamente las deficiencias formativas. El *objetivo sumativo* consiste en demostrar que se ha llevado a término una secuencia formativa determinada. Aun cuando esta demostración pueda adoptar formas muy diversas (certificados, diplomas, reválidas, etc.), el objetivo consiste siempre en facilitar una transferencia entre diversos niveles y contextos (de una clase a otra, de una escuela a otra, de la escuela a la vida profesional). Esta función también puede recibir el nombre de selección o filtro protector para el acceso a niveles, funciones y profesiones.

La confianza depositada en un sistema específico de evaluación suele vincularse generalmente a los criterios de la fiabilidad y de la validez. La fiabilidad de una evaluación depende de si sus resultados se repiten en otro examen efectuado por evaluadores distintos. La validez puede considerarse, bajo muchos aspectos, como un concepto y un tema más complejo que el de la fiabilidad. Un punto de partida podría ser considerar si una evaluación mide lo que originalmente se pretendía medir con ella. Una cuestión esencial es su autenticidad: un alto grado de fiabilidad apenas tiene relevancia si el resultado de la evaluación presenta una imagen distorsionada del ámbito formativo y del candidato en cuestión.

Con todo, la fiabilidad y la validez son conceptos huecos si no se los relaciona con puntos de referencia, criterios de juicio, niveles formativos, etc. Podemos hablar de dos principios fundamentales para establecer estos puntos de referencia y criterios: en primer lugar, dentro de los sistemas regulares de enseñanza y formación suele utilizarse habitualmente la referencia a una norma (referida al contexto de un grupo); la segunda manera de crear un punto de referencia es relacionar un rendimiento dado con un criterio dado. Una evaluación basada en criterios implica delimitar un ámbito de conoci-

“La cuestión relevante es si resulta posible desarrollar metodologías que permitan detectar y medir dichas competencias.”

“La confianza depositada en un sistema específico de evaluación suele vincularse generalmente a los criterios de la fiabilidad y de la validez. (...) La fiabilidad y la validez son conceptos huecos si no se los relaciona con puntos de referencia, criterios de juicio, niveles formativos, etc”



“Puede plantearse si las evaluaciones de los aprendizajes no formales implican la creación de nuevas herramientas e instrumentos, o si se trata más bien de aplicar métodos antiguos a nuevos objetivos. Algunos motivos nos hacen creer que, al menos hasta cierto punto, nos encontramos frente a un simple problema de transferir metodologías tradicionales de exámenes y evaluación al nuevo ámbito de las competencias informales.”

(...) “las evaluaciones de aprendizajes no formales se juzgarían según criterios técnicos e instrumentales (...), y (...) conforme a criterios normativos. (...) Además, la aceptación de las evaluaciones de aprendizajes informales no dependerá exclusivamente de la consideración legal que tengan éstos, sino también de su legitimación.”

mientos y competencias e intentar a continuación desarrollar criterios generales partiendo del rendimiento formativo observado en el ámbito específico (Popham 1973).

Podemos utilizar las enseñanzas extraídas de las evaluaciones del sistema formal para plantear una serie de cuestiones y puntos de importancia para la esfera del aprendizaje no formal:

a) ¿Cuál de ambas funciones - formativa o sumativa - deberán desempeñar las nuevas metodologías (y sistemas institucionales) para la detección, la evaluación y el reconocimiento de aprendizajes informales?

b) La diversidad de los procesos y contextos formativos obliga a plantear la cuestión de si en esta esfera puede lograrse el mismo tipo de fiabilidad que en la esfera de la educación y formación regulares.

c) El carácter contextual y (en parte) tácito del aprendizaje complica la búsqueda de la validez, lo que obliga a plantear si las metodologías se encuentran correctamente diseñadas y construidas para ocuparse de esta cuestión.

d) La cuestión de los puntos de referencia (“niveles”) constituye una materia necesariamente crucial. Puede formularse así: ¿se encuentran definidos los límites de un determinado ámbito (incluyendo el “alcance” y contenido de las competencias) de la manera correcta?

Puede plantearse si las evaluaciones de los aprendizajes no formales implican la creación de nuevas herramientas e instrumentos, o si se trata más bien de aplicar métodos antiguos a nuevos objetivos. Algunos motivos nos hacen creer que, al menos hasta cierto punto, nos encontramos frente a un simple problema de transferir metodologías tradicionales de exámenes y evaluación al nuevo ámbito de las competencias informales.

Requisitos institucionales y políticos

La futura función de los sistemas para la evaluación y el reconocimiento de apren-

dizajes informales no puede limitarse a una cuestión de calidad metodológica. Si bien importantes, las metodologías fiables y válidas no serán suficientes para garantizar que individuos, empresas e instituciones educativas confíen y acepten las evaluaciones, tanto más si se confiere a éstas un papel sumativo, esto es, certificador de competencias para las personas que compitan por puestos en el mercado de trabajo o en la formación. Para que las respectivas evaluaciones adquieran un valor real será necesario que se cumplan una serie de condiciones previas políticas e institucionales. Éstas consistirán en parte en decisiones políticas que asegurarán la base legal para determinadas medidas, y además en un proceso complementario a dichas medidas, que debe aclarar las cuestiones de “propiedad”, “control” y “utilidad”. Al pasar desde la fase de pura experimentación a la de implantación real de sistemas permanentes, resulta evidente la importancia que cobran las cuestiones de participación e información (Eriksen 1995). Dicho de otra manera ¿están involucrados todos los participantes relacionados con el tema, sean gobiernos o interlocutores sociales?

De esta manera, las evaluaciones de aprendizajes no formales se juzgarían según criterios técnicos e instrumentales (fiabilidad y validez), y también conforme a criterios normativos (legalidad y legitimación). Además, la aceptación de las evaluaciones de aprendizajes informales no dependerá exclusivamente de la consideración legal que tengan éstos, sino también de su legitimación.

Presentaremos a continuación la situación en Europa mediante ejemplos de cinco grupos de países, así como las actividades a escala comunitaria. Aun cuando los diversos países incluidos en cada grupo puedan presentar entre sí ciertas diferencias en cuanto a sistemas y opciones metodológicas e institucionales, su proximidad geográfica y también institucional parece motivar en todos los casos un aprendizaje mutuo y soluciones hasta cierto punto comunes.

Alemania y Austria; la corriente del sistema dual

Las filosofías alemana y austríaca sobre la detección, evaluación y reconocimien-



to de aprendizajes no formales son muy semejantes (Cedefop, Collingro et. al., 1997, Cedefop, Mayer et. al., 1999). Es interesante observar cómo los dos países que han integrado más sistemáticamente la formación por experiencia laboral dentro de sus sistemas educativos y formativos (con el sistema dual) han sido hasta la fecha muy reticentes a adoptar la nueva tendencia. Por una parte, ello refleja el éxito alcanzado: el sistema dual se considera mayoritariamente idóneo tanto en términos pedagógicos (combinación de enseñanza formal y experiencia laboral) como en términos de capacidad (elevados porcentajes de alumnos entre los grupos de edades respectivos). Por otro lado, y reflejando su fuerte insistencia en la formación inicial, el sistema actual sólo parece parcialmente capaz de ampliar sus funciones hacia la formación profesional continua y hacia los requisitos formativos más diversos de los adultos. Sin embargo, y a pesar de ello, puede observarse un flujo importante de experimentación mediante proyectos y una atención creciente hacia esta cuestión. La polémica sobre el reconocimiento de los aprendizajes no formales en Alemania y Austria se halla estrechamente vinculada a la discusión sobre la modularización de la educación y la formación.

Grecia, Italia, España y Portugal; la corriente mediterránea

La actitud general respecto a la introducción de sistemas y metodologías para los aprendizajes informales en Grecia, Italia, España y Portugal puede calificarse de favorable (Cedefop, Turner, 2000, Cedefop, Di Fransesco, 1999, Cedefop, Castillo et al., 2000). Tanto en el ámbito público como en el privado se pone de manifiesto claramente la utilidad de estos procesos formativos. La enorme reserva de aprendizajes informales, que constituye la base de buena parte de las economías de estos países, precisa una mayor transparencia. No se trata únicamente de facilitar el uso de las competencias ya existentes, sino también de cómo mejorar la calidad de éstas. Las metodologías para la evaluación y el reconocimiento de aprendizajes no formales pueden considerarse como herramientas para la mejora de la calidad, que engloban no sólo a los trabajadores o empresas individuales sino a secciones

enteras de la economía nacional. Estos países ilustran asimismo que el paso desde las intenciones hasta la aplicación práctica es bastante largo. Reformas educativas de diverso alcance han puesto en marcha varios cambios legales y políticos, pero la implantación real de prácticas evaluadoras y de reconocimiento aún no ha progresado mucho. El futuro próximo mostrará si las intenciones positivas que estos cuatro países manifiestan casi unánimemente se traducirán en prácticas que interesen y sirvan realmente a las personas y las empresas.

Finlandia, Noruega, Suecia y Dinamarca; la corriente escandinava

No es posible hablar de un “modelo escandinavo”, al menos en sentido estricto (Cedefop, Haltia et al., 2000, Cedefop, Pape, 1999, Cedefop, Nielsen, 1999). Finlandia, Noruega, Dinamarca y Suecia han optado por diferentes sistemas y sus planificaciones son hasta cierto punto diversas. Pero estas diferencias no modifican el hecho de que los cuatro países han adoptado, mediante iniciativas legislativas e institucionales, medidas prácticas tendentes a estrechar las relaciones entre el sistema educativo y formativo regular y la formación que tiene lugar fuera de la escuela. Algunos elementos de dicha estrategia tienen ya una cierta antigüedad, pero las iniciativas más importantes se han adoptado en los últimos años, en su mayoría desde 1994-1995. El aprendizaje mutuo entre esos países es intenso, y se ha intensificado en los últimos dos o tres años. La influencia de los sistemas finlandés y noruego en los últimos documentos suecos sobre la cuestión ilustra este efecto. Finlandia y Noruega se están decantando claramente en favor de la integración institucional de los aprendizajes no formales como parte de una estrategia general de formación permanente. Los planes presentados en Suecia y Dinamarca indican que estos dos países se orientan también en la misma dirección, y que la cuestión de los aprendizajes informales merecerá mayor atención en los próximos años.

El Reino Unido, Irlanda y Países Bajos; la corriente de las “National Vocational Qualification” NVQs

En el Reino Unido, Irlanda y Países Bajos se observa la implantación generalizada

“Finlandia, Noruega, Dinamarca y Suecia han optado por diferentes sistemas y sus planificaciones son hasta cierto punto diversas. Pero estas diferencias no modifican el hecho de que los cuatro países han adoptado, mediante iniciativas legislativas e institucionales, medidas prácticas tendentes a estrechar las relaciones entre el sistema educativo y formativo regular y la formación que tiene lugar fuera de la escuela.”



“Las experiencias británica y holandesa reflejan algunos de los problemas institucionales, metodológicos y prácticos que conlleva la creación de un sistema capaz de integrar el aprendizaje no formal dentro de su estructura. El desafío de desarrollar un nivel aceptable de cualificaciones parece constituir el primer obstáculo, y quizás el más serio”.

“Las iniciativas a escala europea desempeñan una clara función estimuladora en la mente de destinatarios y de políticos. El libro blanco Enseñar y Aprender (Comisión Europea 1995) ayudó a definir con transparencia esta cuestión, y apoyó con ello los procesos aplicados a escala nacional y sectorial. Los programas resultantes de él (fundamentalmente Leonardo da Vinci y Adapt) han puesto en marcha y financiado medidas experimentales sin precedentes.”

de un modelo educativo y formativo orientado al rendimiento y basado en los resultados (Cedefop, SQA, 1998, Cedefop, Klarus et al., 2000, Cedefop, Lambkin et al., 1998). La aceptación general del aprendizaje como proceso externo a las instituciones educativas y formativas y como vía importante y válida hacia las competencias constituye un rasgo esencial de estos países. La dificultad, no obstante, reside en la realización práctica de la idea. Las experiencias británica y holandesa reflejan algunos de los problemas institucionales, metodológicos y prácticos que conlleva la creación de un sistema capaz de integrar el aprendizaje no formal dentro de su estructura. El desafío de desarrollar un nivel aceptable de cualificaciones parece constituir el primer obstáculo, y quizás el más serio (Wolf, 1995). Siempre y cuando las evaluaciones se encuentren referidas a criterios, la calidad del propio nivel o criterio será crucial. Las experiencias británicas han revelado algunas de las dificultades que supone encontrar un equilibrio entre las descripciones y definiciones de competencias demasiado generales o demasiado específicas. El segundo problema importante, ilustrado por los casos británico y holandés, si bien no - a nuestro saber - por la experiencia irlandesa, tiene que ver con los problemas típicos de fiabilidad y validez para las evaluaciones. Según nuestro análisis, los problemas se encuentran perfectamente planteados, pero siguen sin encontrar solución, si es que ésta existe. Estos tres países han dado a su sistema de formación profesional una estructura modularizada, un factor que parece facilitar la aplicación rápida a gran escala de metodologías e instituciones en el ámbito del aprendizaje no formal.

Francia y Bélgica; la “apertura” de títulos y certificados

Francia puede calificarse como uno de los países europeos más avanzados en cuanto a ciertos aspectos de la detección, evaluación y reconocimiento de aprendizajes no formales. Bélgica es un país menos activo, si bien ha adoptado ya una serie de medidas en los últimos años, influenciada en parte por las experiencias francesas (Cedefop, Vanheerswyngheles, 1999, Cedefop, Feutrie, 1998). Las primeras iniciativas francesas se implementaron ya en 1985, con la puesta en marcha del sistema

bilan de competences. El objetivo de éstos es ayudar al empresario y al trabajador a detectar y evaluar competencias profesionales, e impulsar tanto el desarrollo de carreras como la utilización dentro de la empresa de las competencias del trabajador. La segunda iniciativa francesa importante fue la “apertura” del sistema nacional de formación profesional para competencias obtenidas fuera de las instituciones formales. Desde 1992 es posible obtener certificados profesionales (*Certificate d’aptitude professionnelle*) de varios niveles mediante evaluaciones de competencias no formalizadas u obtenidas por experiencia. En el año 2001 entrará en vigor una nueva ley promovida por el Ministerio de Trabajo y Solidaridad, que reconoce a los ciudadanos el derecho a que se evalúen y reconozcan las competencias obtenidas anteriormente de manera no formal. Esta ley amplía posibilidades en la materia y hará posible obtener en Francia titulaciones completas a partir de aprendizajes no formales. Una tercera iniciativa importante fue la adoptada por las Cámaras francesas de Comercio e Industria con el objetivo de crear procedimientos y niveles para la evaluación independiente del sistema regular de la formación (Colardyn, 1999). Utilizando como punto de partida la norma europea EN45013 sobre procedimientos de certificación de personal, el país ha logrado experiencias importantes. En Bélgica se están desarrollando actualmente actividades semejantes, que también parten de la norma EN45013.

Las tendencias de la UE

Las iniciativas a escala europea desempeñan una clara función estimuladora en la mente de destinatarios y de políticos. El libro blanco *Enseñar y Aprender* (Comisión Europea 1995) ayudó a definir con transparencia esta cuestión, y apoyó con ello los procesos aplicados a escala nacional y sectorial. Los programas resultantes de él (fundamentalmente Leonardo da Vinci y Adapt) han puesto en marcha y financiado medidas experimentales sin precedentes. Aun sin interferir directamente con los esfuerzos para desarrollar los sistemas nacionales en este campo, se ha reforzado claramente, a escala de la UE, el interés por la materia y se ha contribuido asimismo a ella de forma práctica, al apoyar la experimentación



metodológica e institucional. Ello no significa con todo que se haya llevado a la práctica la estrategia particular del Libro Blanco, centrada en niveles europeos y en un carné o carpeta europea de competencias (CEC) (Comisión Europea 2000). Una razón importante es la mezcla de objetivos en el diseño original de esta tarea. Por una parte, se presentaba la CEC como método sumativo, destinado a crear nuevos certificados más flexibles para cualificaciones y competencias. Por otro lado, se promovía la creación de nuevas metodologías evaluadoras partiendo de la necesidad de detectar y utilizar una base más amplia de competencias, esto es, lo que puede calificarse de un objetivo formativo, destinado básicamente a apoyar los procesos de aprendizaje. Analizando la experiencia del programa Leonardo da Vinci, puede concluirse que el primer objetivo sólo se ha impulsado y seguido hasta un cierto grado. Allí donde se observa un elemento sumativo, suele aparecer en clara referencia a los sistemas nacionales existentes de cualificación, o bien vinculado a un sector o profesión concretos. El aspecto formativo, no obstante, ha revelado corresponder a la preocupación general. No bajo la forma de sistemas supranacionales amplios, sino como herramienta práctica para empresarios y trabajadores individuales. La apertura a iniciativas procedentes de una amplia gama de interesados, cuestiones y metodologías se ha iniciado a escala institucional "básica", en la que predominan claramente las cuestiones y materias formativas. Para decirlo de otra manera, la actividad de los proyectos comunitarios ilustra las prioridades de las empresas y de los sectores, y no las prioridades de los ministerios nacionales.

¿Qué es lo que ha provocado la aparición casi simultánea de todas estas iniciativas en casi todos los países europeos? Para responder necesitamos examinar brevemente objetivos, opciones y desafíos políticos e institucionales. Expone-mos a continuación tres aspectos.

El rediseño de la educación y la formación; el tema de la formación permanente

La creación de un sistema de formación permanente requiere prestar una mayor atención a las relaciones entre las dife-

rentes formas que adopta el aprendizaje en los diferentes ámbitos formativos y las diferentes etapas vitales de una persona. Mientras que el sistema regular se encuentra aún muy centrado en la educación y la formación iniciales, un sistema de formación permanente deberá afrontar el desafío de vincular entre sí a una variedad de ámbitos formativos tanto formales como informales. Ello resulta necesario tanto para satisfacer la necesidad individual de renovar continua y variadamente conocimientos como para responder a las necesidades empresariales de disponer de una amplia paleta de conocimientos y competencias, una especie de reserva de conocimientos que le permitan afrontar lo impredecible. La cuestión de la detección, la evaluación y el reconocimiento de competencias también resulta crucial: las competencias deben hacerse visibles si se pretende su plena integración en dicha estrategia de cariz amplio para la reproducción y renovación de conocimientos.

Las cualificaciones clave

Aun cuando se traten normalmente de manera separada, la cuestión de la definición, detección y desarrollo de cualificaciones clave (Kämäräinen, 1999) o transversales y la del problema de cómo evaluar los aprendizajes informales se encuentran estrechamente emparentadas. En nuestra opinión, estos dos debates reflejan diferentes aspectos del mismo tema: en ambos casos podemos observar una creciente atención hacia los requisitos formativos y de conocimientos dentro de una sociedad que se caracteriza por una evolución organizativa y tecnológica sin precedentes. Las metodologías y sistemas para la detección, evaluación y reconocimiento de aprendizajes informales pueden considerarse como una colección de herramientas prácticas que permiten visualizar y reforzar las cualificaciones clave. Con todo, los términos "aprendizaje no formal" o "aprendizaje informal" no ayudan demasiado al respecto. La fórmula de "aprendizaje no formal" constituye un concepto "negativo" puesto que niega otra definición. Apenas proporciona indicaciones positivas sobre contenidos, perfiles o calidades. Con todo, este concepto es importante porque atrae la atención sobre la gran variedad de ámbitos y formas de aprendizaje exteriores a

"Aun cuando se traten normalmente de manera separada, la cuestión de la definición, detección y desarrollo de cualificaciones clave (...) o transversales y la del problema de cómo evaluar los aprendizajes informales se encuentran estrechamente emparentadas. (...), estos dos debates reflejan diferentes aspectos del mismo tema"



“La multiplicidad de procesos y contextos del aprendizaje hace difícil lograr un tipo de fiabilidad similar al de las pruebas estandarizadas (por ejemplo, los tests de respuestas múltiples). La cuestión es cómo buscar la fiabilidad (y qué tipo específico de fiabilidad) en este nuevo ámbito. La fiabilidad debe perseguirse a través de una transparencia óptima del proceso evaluativo (niveles, procedimientos, etc.).”

“El carácter sumamente contextual y sumamente tácito de los aprendizajes informales complica la pretensión de validez en las evaluaciones. El peligro de medir algo distinto a lo previsto es grande. Lo principal es evitar una imagen distorsionada del candidato y del ámbito de formación, y aspirar a la autenticidad”.

los sistemas regulares de enseñanza y formación. Así pues, una relación más estrecha con el tema de las cualificaciones clave podría resultar útil y dar una dirección más precisa al análisis. La vinculación de los ámbitos del aprendizaje formal e informal puede considerarse como una forma de realizar y materializar los objetivos que se manifiestan en el campo de las cualificaciones clave.

Soluciones en busca de problemas; ¿la oferta manda?

Solo en algunos pocos casos podemos afirmar que la evolución de las metodologías de medición y evaluación está orientada a la demanda, esto es, impulsada de abajo hacia arriba. Analizando la segunda mitad de la década del 90, periodo en que esta tendencia cobró dinamismo y energía, vemos que la existencia de programas como Adapt y Leonardo da Vinci a escala europea y sectorial han contribuido a configurar y modificar la tarea de la evaluación. Su oferta de “dinero fresco” para un limitado grupo de prioridades específicas ha inspirado a numerosas instituciones a participar en el desarrollo de instrumentos y herramientas evaluadoras. Aun cuando los resultados de todos estos proyectos tengan una calidad muy diversa, su efecto a largo plazo sobre organizaciones e instituciones participantes no debe subestimarse. El próximo futuro mostrará si este movimiento impulsado por la oferta encuentra usuarios, por ejemplo a escala sectorial o empresarial, que aprecien los esfuerzos desarrollados.

La simple explicación del mayor interés por los aprendizajes no formales no permite apoyar y reforzar los elementos positivos de esta evolución. Conforme a las definiciones teóricas indicadas en la primera parte de este texto, podemos agrupar las futuras tareas entre las de naturaleza metodológica (cómo medir) y los de naturaleza política/institucional (cómo garantizar su aceptación y legitimación).

Requisitos metodológicos

¿Qué funciones deberán cumplir las nuevas metodologías (y sistemas institucionales) para la detección, evaluación y reconocimiento de los aprendizajes informales? Como anteriormente hemos indi-

cado, habrá que partir de las lecciones aprendidas en la formación y enseñanza formales, aun cuando no sea posible hacer una transferencia directa de ellas. Por otra parte, sí deberá quedar convenientemente reflejada en las metodologías la mayor diversidad y complejidad de los aprendizajes no formales. ¿Se trata de un papel formativo, de utilización de estos instrumentos y herramientas para orientar los procesos de aprendizaje individual o empresarial, o se trata de un papel sumativo y más limitado, de simple comprobación del aprendizaje informal para su posible inclusión en el contexto de la enseñanza y formación regulares? El objetivo de las evaluaciones, tanto en el ámbito informal como en el formal, será decisivo para las opciones metodológicas que se tomen, y para el éxito en definitiva de todo el proceso. Para que el desarrollo de metodologías y sistemas se vea coronado por el éxito, dichas funciones deberán definirse claramente y combinarse o separarse de manera constructiva y realista.

La multiplicidad de procesos y contextos del aprendizaje hace difícil lograr un tipo de fiabilidad similar al de las pruebas estandarizadas (por ejemplo, los tests de respuestas múltiples). La cuestión es cómo buscar la fiabilidad (y qué tipo específico de fiabilidad) en este nuevo ámbito. La fiabilidad debe perseguirse a través de una transparencia óptima del proceso evaluativo (niveles, procedimientos, etc.). Y la fiabilidad puede apoyarse también estableciendo prácticas sistemáticas y transparentes de garantía de la calidad a todos los niveles y para todas las funciones.

El carácter sumamente contextual y sumamente tácito de los aprendizajes informales complica la pretensión de validez en las evaluaciones. El peligro de medir algo distinto a lo previsto es grande. Lo principal es evitar una imagen distorsionada del candidato y del ámbito de formación, y aspirar a la autenticidad. Las metodologías deberán reflejar la complejidad de la tarea; deberán ser capaces de captar los elementos individual y contextualmente específicos.

La cuestión de los puntos de referencia (“niveles”) constituye una materia fundamental para la evaluación de los aprendi-



zajes tanto formales como informales. Si bien en el contexto de la evaluación de aprendizajes informales (debido a la diversidad de competencias que estos implican) no se plantea seriamente la referencia a determinadas normas de rendimiento (de un grupo o población), la referencia a criterios o a ámbitos concretos sí constituye un elemento básico. La definición de límites para los ámbitos de competencias (su alcance y contenidos), y de las formas que pueden adoptar las competencias en dichos ámbitos, tiene una importancia crucial. Cuanto mayor sea el ámbito, más difícil resultará diseñar auténticos sistemas de evaluación. Ello nos reconduce por diversos caminos a la cuestión de las funciones que el sistema ha de cumplir: ¿deseamos mejorar los procesos de aprendizaje, o deseamos certificar éstos (títulos de algún tipo)? Ambos propósitos son tan legítimos como útiles. Pero la adopción de puntos de referencia diferirá considerablemente en función del propósito elegido.

Requisitos políticos e institucionales

Una vez satisfecho el primer requisito metodológico, es decir, contestada la cuestión del objetivo y la función que el reconocimiento de competencias debe cumplir (véase lo anterior), la implementación institucional y política de un sistema evaluador puede llevarse a cabo empleando dos estrategias principales: una centrada en el “diseño institucional” y la otra en el “aprendizaje mutuo”.

El diseño institucional: si la certificación de los aprendizajes no formales debe tener una categoría similar a los certificados que se expiden para la enseñanza y formación regulares, será necesario cumplir algunos criterios básicos. Antes de nada, los interesados deberán participar en la creación y funcionamiento de los sistemas de este tipo. Dado que los sistemas para reconocimiento de aprendizajes informales tendrán un efecto directo

sobre la estipulación de salarios y la distribución de empleos y puestos en el mercado de trabajo, es evidente que el asunto precisa un equilibrio de intereses. Aun cuando hasta ahora no se haya insistido mucho en ello, la cuestión de quién debe participar y qué opiniones deben tomarse en cuenta tendrá una importancia decisiva en el próximo futuro. En segundo lugar, es necesario alimentar todo el proceso con informaciones relevantes: dado el carácter representativo del mismo, la definición y articulación de normas y puntos de referencia requerirá en particular disponer de informaciones suficientes y equilibradas. En tercer lugar, la transparencia de estructuras y procedimientos será también de gran importancia. Entra en lo posible crear estructuras donde la división de funciones (fijación de normas, evaluaciones, recursos, control de calidad) se encuentre claramente definida y expuesta; la transparencia de los procedimientos será absolutamente obligatoria si se aspira a lograr una aceptación y legitimidad para los mismos. Investigadores y políticos deberán dedicar su atención a todas estas materias en un futuro próximo.

Debe perseguirse y fomentarse el aprendizaje mutuo entre proyectos, instituciones y países. Son ya considerables las ocasiones prácticas en que se aprende mutuamente a diversas escalas. Pero, como ya hemos expuesto en este informe - especialmente al hablar de las actividades comunitarias -, el potencial de aprendizaje mutuo supera con mucho al que hoy tiene lugar. En la creación de estos mecanismos de aprendizaje deben reflejarse los diversos objetivos y funciones que se pretende alcanzar con ellos. Por último, es muy necesario incrementar la coordinación y apoyar actividades, tanto a escala europea como nacional, destinadas a rentabilizar las experiencias obtenidas con los numerosos proyectos, programas y reformas institucionales actualmente en desarrollo.

(...) “si la certificación de los aprendizajes no formales debe tener una categoría similar a los certificados que se expiden para la enseñanza y formación regulares, será necesario cumplir algunos criterios básicos. (...) los interesados deberán participar en la creación y funcionamiento de los sistemas de este tipo. (...) es necesario alimentar todo el proceso con informaciones relevantes [y], la transparencia de estructuras y procedimientos será también de gran importancia. Entra en lo posible crear estructuras donde la división de funciones (fijación de normas, evaluaciones, recursos, control de calidad) se encuentre claramente definida y expuesta; la transparencia de los procedimientos será absolutamente obligatoria si se aspira a lograr una aceptación y legitimidad para los mismos.”



Referencias bibliográficas

- Airasian, P.W.**, Classroom assessment, McGraw Hill, 1991, Nueva York
- Bloom, B.S., Engelhardt, M.D., Furst, E.J., Hill, W.J. and Kratwohl, D.R.**, Taxonomy of educational objectives, Handbook 1: Cognitive domain, David McCay, 1956, Nueva York
- Bjørnåvold, J.**, La evaluación del aprendizaje no formal: calidad y limitaciones de las metodologías, en Formación Profesional; Revista Europea, no.12, setiembre - diciembre 1997, volumen III, EUR-OP, Luxemburgo
- Bjørnåvold, J.**, ¿Una cuestión fe? Las metodologías y los sistemas para evaluar aprendizajes no formales requieren una base de legitimidad, en Formación Profesional; Revista Europea, no.12, setiembre - diciembre 1997, volumen III, EUR-OP, Luxemburgo
- Bjørnåvold, J.**, Validation and recognition of non-formal learning: the question of validity, reliability and legitimacy, en Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (Cedefop), Vocational education and training - the European research field, background report II, pp.216-232, EUR-OP, 1998, Luxemburgo,
- Black, P.**, Testing: Friend or foe? Theory and practice of assessment and testing, Falmer Press, 1998, Londres
- Broekhoven, S. and Herwijnen, A.**, EVK versus EVC? Assessment of non-formal learning in the Dutch private sector, Thesis Educational Sciences, Universidad de Nijmegen, 1999, Nijmegen
- Carneiro, R. and Conceição, P.**, Learning by doing and formalized learning: a case study of contrasting industrial development patterns in the Portuguese industry, texto no definitivo, sin publicar, Lisboa y Austin, Texas
- Colardyn, D.**, Steps towards reliable measurement and recognition of skills and competences of workers, conference paper, French assembly of chambers of commerce and industry, 1999, París
- Cullen, J., and Jones**, State of the art on approaches in the United States of accreditation of competences through automated cards, The Tavistock Institute, 1997, Londres
- Dehnbostel, P., Markert, W., Novak H.**, (editores), Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung – Beiträge zu einem kontroversen Konzept, Kieser Verlag 1999, Neusäss
- Department for education and employment (DFEE)**, A study to improve the operation of accreditation of prior learning (APL) in the NVQ/SVQ system, internal working document, 1997, Sheffield
- Drexel, I.**, Die bilans de competences – ein neues Instrument der Arbeits- und Bildungspolitik in Frankreich, in Kompetenzentwicklung '97, Waxmann, 1997, Berlin
- Engeström, Y.**, Learning by expanding, Orienta-Konsultit OY, Helsinki, 1987
- Engeström, Y.**, Developmental studies of work as a testbench of activity theory: The case of primary care medical practise, in Chaiklin, S. and Lave, J., Understanding practise, perspectives on activity and context, Cambridge University Press, 1993, Cambridge
- Engeström, Y.**, Training for change: New approach to institution and learning in working life, Oficina Internacional del Trabajo, 1994, Ginebra
- Eraut, M.**, The assessment of NVQs, Universidad de Sussex, 1996, Sussex
- Eriksen, E.O.**, Deliberativ politikk. Demokrati i teori og praksis. Tano, Bergen, 1995
- Eriksen, E.O., and Weigard, J.**, Kommunikativ handling og deliberativt demokrati. Fagbokforlaget, Bergen, 1999
- European Accreditation of Certification (EAC)**, Guidelines on the application of European Norm 45013, EAC Secretariat, 1995, Borås, Suecia
- Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (Cedefop), Perker, H., and Ward, C.**, Identification and accreditation of skills and knowledge acquired through life and work experience, EUR-OP, 1994, Luxemburgo
- Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (Cedefop), Collingro, P., Heitmann, G., and Schild, H.**, Identifizierung, bewertung und anerkennung von früher und informell erworbenen Kenntnissen - Deutschland, EUR-OP, 1997, Luxemburgo
- Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (Cedefop), Feutrie, M.**, Identification, validation et accréditation de l'apprentissage antérieur et informel, France, EUR-OP, 1998, Luxemburgo
- Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (Cedefop), Lambkin, A. and Kerr, D.**, Accreditation of prior learning - Ireland, EUR-OP, 1998, Luxemburgo
- Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (Cedefop), Bjørnåvold, J.**, Identification and validation of prior and non-formal learning, EUR-OP, 1998, Luxemburgo
- Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (Cedefop), Di Fransesco, G.**, Identification, assessment and recognition of non-formal learning – Italy, documento de trabajo sin publicar, 1999, Salónica
- Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (Cedefop), Nielsen, S.P.**, Identification, assessment and recognition of non-formal learning – The case of Denmark, documento de trabajo sin publicar, 1999, Salónica
- Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (Cedefop), Vanheerswyng-hels, A.**, Identification, assessment and recognition of non-formal learning. The case of Belgium, documento de trabajo sin publicar, 1999, Salónica
- Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (Cedefop), Mayer, K., Jerome, G. and Lassnigg, L.**, Identifizierung, bewertung und anerkennung von früher und informell erworbenen Kenntnissen und nicht formellen Lernprozesse- Austria, **unpublished working document**, Salónica, 1999



Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (Cedefop), Forssen, L. and Petersson, B., Identification, assessment and recognition of non-formal learning – The case of Sweden, documento de trabajo sin publicar, 1999, Salónica

Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (Cedefop), Identification, assessment and recognition of non-formal learning – Portugal, documento de trabajo sin publicar, 1999, Salónica

Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (Cedefop), Pape, A., Section 20: Crafts examination on the basis of documented non-formal qualifications. Experiences from Norway, documento de trabajo sin publicar, 1999, Salónica

Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (Cedefop), Turner, C., Identification, assessment and recognition of non-formal learning – Greece, EUR-OP, 2000, Luxemburgo

Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (Cedefop), Scottish Qualifications Authority (SQA), Identification, assessment and recognition of non-formal learning – United Kingdom, EUR-OP, 1998, Luxemburgo

Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (Cedefop), Castillo, J.J., Pumarino, A., Santos, M., Identification, assessment and recognition of non-formal learning – Spain, EUR-OP, 2000, Luxemburgo

Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (Cedefop), Haltia, P., Puustelli, P., Identification, assessment and recognition of non-formal learning – Finland, (se publicará en el 2000), EUR-OP, Luxemburgo

Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (Cedefop), Klarus, R. and Nieskens, M., Concepts of reliability and validity related to accreditation of informal and non-formal learning, EUR-OP, 2000, Luxemburgo

Comisión Europea, *Libro Blanco, Enseñar y Aprender: hacia la sociedad del conocimiento*, 1995, Bruselas

Comisión Europea, A European skills accreditation system, internal information memorandum, 1996, Bruselas

Comisión Europea, *Mise en œuvre du Livre blanc 'Enseigner et apprendre: vers la société cognitive*, report to the Commission, 10.1.2000, Bruselas

Guildford Educational Services Ltd., Evaluation of objective one pilot projects, report to the European Commission, 1999, Guildford

Haltia, P. and Hämäläinen, V., Näyttötutkinnoissa vaadittavien pätevyyskysien määrittely ja tuottamaisen yhteydet, Universidad de Turku, 1999, Turku

ISFOL, Angeli, F., Unità capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro, 1998, Milán

Kämäräinen, P., Key Qualifications and new learning concepts; a paradigm shift in the curriculum development for vocational education and training, IVETA '99 conference, 1999, Sydney

Klarus, R., Competencies erkennen, CINOP, 1998, 's-Hertogenosch

Lave, J., and Wenger, E., Situated learning; Legitimate peripheral participation, Cambridge University Press, 1991, Cambridge

Mebaut, P., Le diplôme, une norme multivalent, in Möbus, M. and Verdier, E., Les diplômes professionnels en France et en Allemagne, L'Harmattan, 1997, París

Merle, V., La evolución de los sistemas de validación y certificación ¿Qué modelos son posibles y qué desafíos afronta el país francés? En *Formación Profesional; Revista Europea* No.12, setiembre - diciembre 1997, volumen III, EUR-OP, Luxemburgo

Mertens, D., Überlegungen zur Frage der Identifizierung und Vermittlung von Schlüsselqualifikationen im Erst- und Weiterbildungssystem, study for Council of Europe, 1972, Erlangen

Molander, B., Kunskap i handling, Daidalos, Goteburgo, 1993

OCDE, *Reviews of national policies for education*, Austria, París, 1995

Diario Oficial de las Comunidades Europeas, Decisión del Consejo de 6 de diciembre de 1994 por la que se establece un programa de acción para la aplicación de una política de formación profesional (Leonardo da Vinci), 94/819/EC

Diario Oficial de las Comunidades Europeas, convocatoria, Programa Leonardo da Vinci 1996, DO no.60/61, 29.2.1996

Polanyi, M., *The tacit dimension*, Nueva York, 1967

Polanyi, M., *Personal Knowledge. Towards a post-critical philosophy*. Routledge, Londres, 1958/1998.

Popham, W.J., *Educational evaluation*, Allyn and Bacon, 1993, Boston

Simon, H., The structure of ill structured problems, in *Artificial Intelligence* no. 4, 1973, pp. 181-201, New-Holland Publishing Company

Skule, S., and Reichborn, A.N., *Laerende Arbeid. En kartlegging av laerevilkår i norsk arbeidsliv*. FAFO, Oslo, 2000

Tjänstmännens centralorganisation (TCO), *Värderat vetande, validering av kompetens – att bedöma och erkänna kunnande*, 1999, Estocolmo

Undervisningsministeriet, *Adult learning in Denmark*, 1997, Copenhagen

Utbildningsdepartementet, *Validering av utländsk yrkeskompetens, Statens offentliga utredningar* 1998:165, Estocolmo

Wolf, A., *Competence-based assessment*, Open University Press, 1995, Londres