



**Jens
Bjørnåvold**
CEDEFOP



La evaluación del aprendizaje no formal: calidad y limitaciones de las metodologías

Son numerosas las metodologías existentes para evaluar los aprendizajes no formales, pero es legítimo preguntarse si éstas permiten evaluar y validar realmente lo que supuestamente deben, y cómo pueden mejorarse. Pueden analizarse diversas metodologías con los criterios de validez y fiabilidad. Sin embargo, la validez y la fiabilidad se ven influidas por la definición de los 'conocimientos que deben medirse', que a su vez afecta a los criterios empleados en el proceso de evaluación. Las metodologías satisfactorias deben tomar en cuenta el carácter específico de los aprendizajes no formales y proporcionar orientaciones y límites para el diseño de las evaluaciones.

Preámbulo

Durante los últimos cinco o diez años, una serie de países tanto europeos como no europeos han creado y aplicado metodologías y sistemas para identificar, validar y acreditar los aprendizajes y competencias no formales (CEDEFOP, 1997)

Estas iniciativas se han centrado en los aprendizajes que tienen lugar en el puesto de trabajo, en actividades de tiempo libre y en el domicilio. En términos generales, el objetivo parece haber sido aumentar la visibilidad de los aprendizajes exteriores a los sistemas e instituciones formales de enseñanza o formación. Se concede así un reconocimiento a las personas, las empresas y la sociedad en su conjunto por el indispensable papel que desempeña este aprendizaje «oculto» o «tácito» (Polanyi 1962).

No hay un único objetivo que pueda explicar el interés repentino y casi planetario por la identificación y la evaluación de los aprendizajes no formales. Sin embargo, los elementos siguientes han contribuido en gran medida a ello:

- para las personas, la acreditación o el reconocimiento de un aprendizaje informal puede facilitar su entrada a un sistema formativo regular y mejorar sus oportunidades en el mercado laboral;
- para las empresas, la acreditación o el reconocimiento de los aprendizajes y competencias informales pueden tener importancia para aumentar su potencial de gestión de recursos humanos;
- para las sociedades en su conjunto, la acreditación o el reconocimiento de los

aprendizajes no formales puede tener importancia para simplificar la transferencia de competencias entre diversos ámbitos (educación, trabajo, domicilio) y para mejorar la asignación de recursos.

Así pues, la transparencia y la transferencia de competencias constituyen dos temas clave. La identificación y validación del aprendizaje no formal puede considerarse como un tipo de «contabilidad» de los recursos de competencias existentes, tanto a escala individual como para las empresas o la sociedad en general. Si se creasen y aceptasen estas metodologías sería más fácil para las personas y las empresas ordenar el «almacen» de sus recursos, lo que permitiría emplearlos y asignarlos mejor.

La importancia de esto resulta evidente desde una perspectiva económica. Los valores intangibles (conocimientos, competencias, etc) han ido cobrando cada vez más importancia en comparación con los valores tangibles (como máquinas, edificios, etc). Mientras no existan metodologías fiables para identificar y validar estos valores intangibles, su importancia fáctica tenderá a infravalorarse (OCDE, 1996), tanto a escala presupuestaria como en cuanto a la gestión de los recursos existentes.

Nuestro artículo se centra en algunos de los principales desafíos que plantean la identificación, la validación y el reconocimiento de los aprendizajes no formales. Contribuyendo a la investigación, muestra asimismo dónde y cómo se ha conseguido dicho reconocimiento. El artículo examina dos cuestiones estrechamente emparentadas, la validez y la fiabilidad de las metodologías ideadas para identificar y validar los aprendizajes no



Cuadro 1:
Selección de países que han creado y aplicado métodos y sistemas de validación de aprendizajes anteriores y/o no formales

País	Año(s) de creación	Características principales
Alemania	1974-97	No existe un sistema global para evaluar los aprendizajes o capacidades no formales. Se han utilizado a escala reducida algunos sistemas como el del «Bildungspass». Algunos proyectos han experimentado con la creación de un Portafolio, etc. Dentro del sistema normal educativo y formativo se utilizan diversos exámenes como el «Externenprüfung» y el «Begabtenprüfung» para evaluar las competencias de carácter experimental comparables con las del sistema formal.
Australia	1990, 1995-96	Creación de un Consejo Nacional de la Formación(1990), responsable de las normas nacionales de competencias, que definió los criterios para sistemas de «Reconocimiento de capacidades previas» y «Validación de capacidades experimentales».
Finlandia	1994	Un sistema de «Cualificaciones por competencias» cuyo objetivo principal es proporcionar una validación y certificación de capacidades, independientemente de la forma en la que se hayan conseguido éstas.
Francia	1985, 1991,1992	Creación de una ley que estipula la posibilidad del reconocimiento de capacidades anteriores (1985), que llevó a la aplicación general del «Bilan de competences» (1991) y de los «Centres de Bilan». Estas iniciativas condujeron a su vez a los «Dossiers» o «Portafolios» individuales de competencias.
Irlanda	1993-94	Creación de un sistema para el «Recognition of Prior Learning» dentro del contexto cualificador del FAS (Departamento de Formación y Empleo Irlandés)
Japón	1958, 1969,1985	Importancia creciente de los «Exámenes de Competencias Profesionales» (1958) dentro del Sistema Nacional de Niveles de Competencias (1969, 1985), en el que colaboran los Ministerios de Educación y de Trabajo.
Países Bajos	1993-97	Creación y comprobación práctica de una metodología para la «Acreditación de Capacidades Previas». CINOP, el «Centro Nacional para la Innovación en la Formación Profesional» es el responsable de ésta, apoyado en su labor por el Ministerio de Educación. Las nuevas metodologías emplean la Ley de la Formación Profesional (WEB) como punto importante de referencia.
UK	1986, 1991	Creación del sistema general de las Cualificaciones Profesionales Nacionales (1986), que abrieron la puerta a programas como el de «Identification of prior learning», «Accreditation of prior learning» (APL) y «Accreditation of prior experiential learning» (APEL).

formales. Estas nociones se utilizan como puntos de partida para debatir el problema de la «medición» del aprendizaje no formal. El artículo finaliza presentando algunos de los límites de estas metodologías.

La creación y aplicación de metodologías evaluativas de aprendizajes no formales exigen no tanto encontrar soluciones óptimas sino, encontrar soluciones satisfactorias (Simon 1958). Deben tomarse en cuenta los límites que suponen el tiempo, la capacidad y los costes, y contrapo-

ner éstos con la exigencia de una solidez metodológica y teórica.

La calidad de las metodologías

Para mostrar la diversidad y la amplia gama de metodologías actuales ofrecemos algunos ejemplos empíricos y presentamos a continuación las definiciones de aprendizaje y conocimientos sobre las que se basan implícitamente las diferentes metodologías.



La elaboración de metodologías para la evaluación de aprendizajes no formales depende de la integración de resultados de la investigación exteriores a este campo, hasta el momento muy específico. En consecuencia, al presentar una serie limitada de métodos de investigación sobre el aprendizaje informal, este artículo aspira a añadir algunos elementos al debate sobre los criterios metodológicos de este campo. Utilizando las investigaciones existentes sobre los procesos de aprendizaje (y los productos del aprendizaje), será posible resaltar algunos puntos críticos que deben tomarse en cuenta para mejorar la práctica.

Enfoques diversos

Podemos exponer ya toda una serie de metodologías evaluadoras de aprendizajes no formales. En parte, esto refleja el número creciente de países que participan en este ejercicio. (Véase el cuadro 1). Pero también ilustra los muy diferentes métodos de evaluación y validación aplicados en los diferentes países, y la complejidad de los procesos correspondientes.

Tomando como ejemplo el denominado «Bilan de competencias» francés, podemos admitir las siguientes fases como centrales (CEDEFOP 1997, Perker y Ward: 1994 y 96):

- *una fase preliminar* - en la que el candidato definirá y analizará sus necesidades y durante la que deberán ofrecerse informaciones completas sobre los métodos y las técnicas;
- *una fase de investigación* - para ayudar al candidato a fijar sus valores, intereses y aspiraciones, conocimientos, competencias y aptitudes generales y profesionales, y a identificar su motivación personal;
- *una fase final* - en forma de entrevistas personales, cuyo objetivo es revisar detalladamente los resultados junto con el candidato. El agente que ofrece un «Bilan» redacta a continuación un resumen, pero sólo si el candidato tiene opción de presentar éste a una tercera parte.

Podemos encontrar un paralelismo en el sistema británico de la Acreditación del Aprendizaje previo (Accreditation of Prior learning-APL). La APL se diferencia del

«Bilan» en que permite obtener un reconocimiento formal del valor de un título o certificado, o un reconocimiento parcial en forma de crédito integrable en una cualificación profesional nacional (national vocational qualification-NVQ). De esta manera, puede considerarse este método como un «puente» entre los sistemas de aprendizaje no formales y formales.

La metodología APL puede dividirse en tres fases principales (CEDEFOP, 1994):

- información general sobre el proceso de APL;
- una sesión en la que el candidato, apoyado por un tutor, expone su experiencia y sus capacidades y conocimientos importantes. Parte de este apoyo puede impartirse en seminarios ideados para una serie de candidatos que aspiren a la misma cualificación. El tutor toma parte de la preparación del portafolio, que ha de incluir una exposición de las actividades y responsabilidades en puestos de trabajo anteriores o actuales, ejemplos de «productos» importantes y resultados de pruebas o proyectos específicos;
- una evaluación del portafolio personal de un candidato por un evaluador, que normalmente entrevista al candidato y puede hacerle preguntas para comprobar su comprensión del trabajo. Pueden exigirse además otras comprobaciones.

El proceso de evaluación es esencialmente el mismo que utiliza el sistema tradicional, pero difiere en que el candidato tiene que demostrar actividades prácticas anteriores, en lugar de los conocimientos que se adquieren durante un curso formativo impartido.

El método holandés (Bom, Klarus & Nieskens 1997), que se está comprobando actualmente en diferentes sectores, puede dividirse en los pasos siguientes:

- una entrevista del evaluador al candidato, antes de dar comienzo a la prueba de la planificación de actividades inherentes a una tarea;
- el elemento central de la evaluación lo constituye una tarea preestablecida, que se lleva a cabo en una situación real o simulada. Los elementos esenciales de las competencias en cuestión se hallan



incluidos en dicha tarea, con lo que se permite al candidato mostrar si domina las competencias necesarias dentro de un contexto realista. Para orientar la evaluación, ésta se sirve de una lista de comprobación estructurada;

□ una vez acabada dicha tarea, el candidato se manifiesta sobre la ejecución de la misma y cómo podría haber resuelto otras situaciones o tareas dentro del mismo ámbito, por metodologías o sistemas similares o relacionados.

Al estar vinculada a los criterios de normalización y formalización de cualificaciones definidos por la Ley de la Formación Profesional (WEB), la metodología holandesa puede calificarse de comprobación por criterios. Ello significa que la puntuación de los candidatos se compara con criterios independientes de cualificación, no relacionados con un determinado grupo (de normas) (Klarus y Blokhuis, 1997, p. 20). Es esencial para este método el concepto de que toda actividad (instrumental) puede dividirse en tres secuencias distintas: la planificación, la ejecución y la evaluación. Partiendo de esta división se obtienen tres aspectos y metodologías paralelos de evaluación. La planificación está vinculada a la capacidad metodológica del candidato, que puede evaluarse a través de una entrevista que emplee criterios (baremos) y examinando los preparativos de su trabajo. La ejecución puede evaluarse observando el propio proceso o el resultado del proceso laboral. El aspecto evaluativo se vincula a las capacidades de autorreflexión que demuestra el candidato, que pueden valorarse mediante una entrevista con baremos y a través de una evaluación de los resultados (Klarus y Blokhuis, op. cit.).

Todos estos ejemplos indican que para evaluar el aprendizaje no formal se utiliza una combinación de entrevistas, exámenes, diagnósticos, autoevaluaciones y comprobaciones. Los diferentes métodos pueden llevar a diversos resultados finales, siendo el más común el del portafolio o reconocimiento formal. Los ejemplos francés, británico y holandés se basan en procesos preestablecidos que utilizan el diálogo como un método inherente a la evaluación. Otros ejemplos de este proceso pueden hallarse en Irlanda, Australia y Canadá.

Es esencial a estos procesos la necesidad de un diálogo equilibrado y el uso de una autoevaluación (y autocomprensión) que permite mejorar la calidad del proceso evaluativo. Reconocen asimismo el carácter individualista y el contexto específico de cada aprendizaje evaluado. Cada candidato es más o menos único, y las metodologías deben reflejar este hecho. Sin embargo, el alcance de la evaluación se halla reducido por los fuertes vínculos con las diversas estructuras nacionales de referencia, como las NVQs en el UK y la ley holandesa WEB. Por ello, las evaluaciones pueden ser muy coherentes con las normas que establecen estos sistemas, pero no necesariamente con los niveles de aprendizajes y de competencias que se dan en «la vida real».

Estos métodos, basados en el diálogo y la orientación, se contraponen a otros que utilizan sistemas expertos de carácter electrónico. Se ha trabajado durante varios años en el desarrollo de instrumentos normatizados para evaluar los aprendizajes no formales. Estos métodos tienen tres pilares comunes:

□ *los costes*- los métodos con orientadores, combinados ocasionalmente con auténticas evaluaciones de tareas, resultan caros, y llevan a plantear la cuestión de si debe pagarlos la administración pública, las empresas o las personas;

□ *la capacidad*- la complejidad de los procesos limita el número de candidatos que pueden evaluarse, reduciendo así el potencial global que ofrece un sistema

□ *la neutralidad/objetividad*- aún cuando se utilicen listas de comprobación y procedimientos preestablecidos, se mantienen incertidumbres en cuanto a la fiabilidad de estas evaluaciones, pues no debe olvidarse la subjetividad personal del asesor o asesores, que puede llevar a resultados falseados.

Durante varios años se han destinado esfuerzos a escala sectorial, nacional y europea para desarrollar instrumentos evaluativos fiables de naturaleza electrónica, centrados en los susodichos criterios de menores costes, mayor capacidad y mayor neutralidad.

La iniciativa irlandesa para elaborar una metodología de acreditación de conoci-

«(...) estos ejemplos indican que para evaluar el aprendizaje no formal se utiliza una combinación de entrevistas, exámenes, diagnósticos, autoevaluaciones y comprobaciones. Los diferentes métodos pueden llevar a diversos resultados finales, siendo el más común el del portafolio o reconocimiento formal.»

«Unos métodos, basados en el diálogo y la orientación, se contraponen a otros que utilizan sistemas expertos de carácter electrónico. Se ha trabajado durante varios años en el desarrollo de instrumentos normatizados para evaluar los aprendizajes no formales.»



mientos previos mediante un programa informático constituye un buen ejemplo (Lambkin&Lyons 1995). El proyecto se llevó a cabo entre 1992 y 1994, y tenía cuatro objetivos:

- que el sistema experto posibilitase a las personas reconocer sus cualificaciones relacionadas con campos profesionales seleccionados;
- asistir a la persona en su acceso a normas evaluativas aplicables a determinadas cualificaciones, haciéndole consciente de los requisitos para obtener una determinada cualificación;
- ofrecer un método estándar para elaborar un portafolio que demuestre la posesión de las competencias necesarias para la obtención de créditos integrables en una cualificación;
- ayudar a las personas a reconocer sus necesidades formativas adicionales. Se ha efectuado ya a título de prueba en un número limitado de sectores, como complemento a procesos ya existentes de diálogo y orientación.

Existen otros ejemplos de estos métodos procedentes de diversos países, en particular de Francia y del Reino Unido (UK). IBM ha elaborado un sistema por ordenador personal que abarca diversos elementos en el campo de las NVQ. Este sistema incluye CD-ROMs que ofrecen una «Introducción al sistema NVQ», un «Consultor de competencias», un «Gestor de Centro Formativo» y un «Sistema personal de aprendizaje» (IBM 1995).

Actualmente, la tendencia más articulada hacia la creación de sistemas expertos electrónicos se encuentra dentro de la Unión Europea, forma parte de las declaraciones políticas y aparece en prácticamente todos los proyectos que apoya la Comisión Europea. Dentro del proyecto del «Sistema Europeo de Acreditación de Competencias» (1996), uno de los objetivos centrales es el de dar a todo el mundo la posibilidad de obtener una evaluación y documentación de sus competencias con el formato de una Tarjeta Personal de Competencias (TPC). De importancia esencial para esta iniciativa son los instrumentos electrónicos que Internet ha hecho accesibles universalmente.

No obstante, resulta necesario establecer una serie de «campos de conocimientos» que puedan evaluarse a escala europea. Estos han de definirse y subdividirse en unidades básicas y coherentes clasificadas por orden creciente de dificultad. Según la Comisión Europea, ello permitiría evaluar un sector de conocimientos, desde el más elemental hasta el nivel superior. Se acepta que no existe una relación fija de campos cognitivos y de competencias que pudiera comprobarse unitariamente a escala europea. Pero si se define bien la noción (sin controversias doctrinales de importancia) y se reduce el margen de subjetividad nacional y cultural, el método podría integrarse en el sistema. Se aportan los siguientes ejemplos:

- *campos de conocimientos transversales*- como las matemáticas, las ciencias, la tecnología de la información, la geografía o los idiomas extranjeros;
- *competencias técnico-profesionales*- como la mercadotecnia, las técnicas de gestión comercial o la contabilidad;
- *competencias clave*- como logística, técnicas organizativas, comunicación, toma de decisiones, evaluación de riesgos y gestión de riesgos, capacidades de negociación y competencias interpersonales.

La aplicación de esta acreditación a escala europea se fundamentaría en los siguientes elementos:

- la evaluación y validación de competencias se efectuaría mediante una serie de paquetes informáticos de validación, fácilmente utilizables por el usuario, vinculados por una red telemática (Internet) a un ordenador servidor central que proporcionaría a petición exámenes interactivos, procesaría sus resultados y validaría las competencias para cada nivel comprobado;
- Los candidatos que deseen validar sus competencias deberán tener la posibilidad de pasar estos exámenes en todas partes de Europa y todas las veces necesarias hasta que lo aprueben;
- el nivel de competencias quedará registrado en una TPC, que las personas podrán ir confeccionando con el ritmo y la forma que más les convenga.



Según fuera cobrando eventualmente aceptación este sistema, la TPC pasaría a complementar las cualificaciones y se convertiría en un auténtico pasaporte para el empleo.

La idea de una TPC se está trabajando a través de una serie de proyectos internacionales. Se han previsto durante 1997 más proyectos aún.¹ Estos proyectos, según la Comisión Europea (1997, op.cit.), están :

«...concebidos para reunir un compendio de referencia sobre los conocimientos y las competencias organizadas por unidades elementales, a partir de las que podrá elaborarse un programa evaluador interactivo difundible por Internet y que permita validar el nivel conseguido por el candidato. A pesar de la controvertida naturaleza de la opción automatizada, la respuesta es positiva e indica que existe ya una auténtica demanda de las personas, del sector empresarial y de las organizaciones industriales. El objetivo de brindar acceso al reconocimiento de las capacidades individuales, y de ofrecer a todo el mundo la oportunidad de actualizar sus competencias, recibe la aceptación general.»

Excepto por la referencia a «la naturaleza controvertida de la opción automatizada», la Comisión no entra en detalles sobre la susodicha controversia. Aparte de las evidentes diferencias en cuanto a capacidad y costes entre los métodos «por diálogo» o «automatizado», aún no se ha efectuado hasta la fecha un análisis más detallado de las ventajas e inconvenientes de ambos métodos.

Diversas definiciones de conocimientos y de aprendizaje

Se ha sugerido que las metodologías pueden evaluarse según su *validez, fiabilidad, aceptabilidad y credibilidad*. Las nociones de aceptabilidad y credibilidad se hallan relacionadas estrechamente con el valor y el estatus social asignados a los resultados de una evaluación. El concepto de *legitimidad*², algo más amplio, se debate en otro artículo de esta Revista³. No obstante, pueden aceptarse la validez y la fiabilidad como puntos de partida para exponer y debatir los retos fundamentales que afrontan estas metodologías.

En otras palabras, podemos plantear la siguiente pregunta: «¿Son capaces las metodologías mencionadas de evaluar y validar aquello que supuestamente deben evaluar y validar, o de qué manera pueden mejorarse?».

La *validez*, según O'Grady, indica el grado en el que las puntuaciones de un examen o de otras mediciones se atienen a un criterio práctico (por ejemplo los definidos por las normas británicas NVQ). Así pues, la validez es una calidad del proceso evaluador. Es una medida del grado en el que la decisión del evaluador, con respecto de un criterio individual, refleja con precisión el nivel individual de competencias.

La *fiabilidad*, según O'Grady, refleja la coherencia de las puntuaciones que obtienen las mismas personas si éstas se reexaminan con la misma prueba en diferentes ocasiones, con temas equivalentes agrupados de forma distinta, o bajo condiciones de examen diversas. La fiabilidad también constituye una calidad del proceso evaluador, y es una medida del grado en el que un candidato que presente su portafolio de competencias consigue los mismos resultados independientemente de dónde, cómo y quién le evalúe.

La investigación sobre los exámenes tradicionales (Kvale 1972, 1977, 1980, 1993, Fredriksen 1984) nos ofrece ya sugerencias importantes sobre el problema básico de mejorar la validez y fiabilidad de los mecanismos de validación y evaluación. Se han llevado a cabo investigaciones estadísticas tanto psicológicas como sociológicas sobre la validez y la fiabilidad de los procesos formales de validación y exámenes. Estas investigaciones entienden por exámenes las *pruebas sicométricas*, cuestionando su capacidad para efectuar una *selección* legítima de estudiantes y su potencial para *predecir* las futuras carreras de los estudiantes.

Estos métodos han llevado a las siguientes conclusiones generalmente aceptadas:

□ la validez de los procesos de examen es baja, si se considera su capacidad para predecir la futura evolución de los estudiantes, lo que se ilustra por puntuaciones del orden de 0.00-0.10 entre los títu-

«No obstante, pueden aceptarse la validez y la fiabilidad como puntos de partida para exponer y debatir los retos fundamentales que afrontan estas metodologías.»

1) La Comisión ha seleccionado 34 proyectos para abarcar el máximo margen posible de temas y campos profesionales. Los proyectos parecen haberse seleccionado según los criterios mencionados en el texto: *conocimientos básicos* (matemáticas, química, etc), *conocimientos técnico-profesionales* (banca, mercadotecnia, montaje, procesos industriales, derecho, etc) y *competencias clave* (incluyendo competencias transversales).

2) Preferimos utilizar el concepto de legitimidad en lugar del de aceptabilidad/credibilidad planteado por O'Grady. El concepto de legitimidad se relaciona tradicionalmente con las tipologías clásicas de autoridad legítima según Max Weber: legitimidad basada en la tradición, el carisma y la racionalidad. El discurso actual se centra más en la relación entre la autoridad y el acuerdo normativo (Habermas 1981, Held 1987).

3) Véase las páginas 76-83



«Los problemas de validez y fiabilidad que afrontan los exámenes tradicionales y formales son más serios en el campo de la evaluación y validación de aprendizajes no formales. Ello se debe a que las vías de aprendizaje son (...) individuales, y que los conocimientos (...) son de naturaleza (...) contextual. No puede responderse a la cuestión de cómo mejorar la validez y la fiabilidad sin plantear otra sobre cuál es el aprendizaje y los conocimientos que analizamos.»

los finales y los éxitos posteriores en el empleo. Una validez mayor se consigue por la relación entre exámenes y futuras carreras en el propio sistema educativo, con puntuaciones de +/- 0.40;

□ la fiabilidad también resulta baja, al menos considerando el paralelismo entre quienes participan en la evaluación o validación. Utilizando la puntuación de pruebas y de exámenes orales como ejemplo, son normales resultados de 0.60 y 0.30, lo que contrasta con la fiabilidad casi perfecta de los métodos de test de opción múltiple, que arrojan puntuaciones de hasta 1.00.

Estas puntuaciones tan bajas son motivos importantes para la crítica esencial a los exámenes tradicionales: entre otras cosas, estos serían subjetivos, incoherentes y falseados socialmente.

Las investigaciones parecen concentrarse en la cuestión de la fiabilidad, quizás debido a los problemas relacionados con la estipulación de criterios claros para juzgar la validez⁴. Zeller (1994) mantiene que este problema se debe al predominio de métodos de investigación cuantitativos y orientados a las encuestas, que al utilizarse aisladamente corren el riesgo de pasar por alto aspectos importantes del tema en cuestión. Zeller también indica las diversas definiciones de validez dentro de las diferentes tradiciones investigadoras. Desde el punto de vista cuantitativo, puede definirse la validez como «perseguir décimas». Desde un punto de vista cualitativo, puede formularse como «retratar a una persona», una búsqueda de un conocimiento mayor de fenómenos sociales relacionada íntimamente con datos (Strauss 1987). Desde el punto de vista experimental, se puede hablar de ella como de algo «productor de un efecto». Inicialmente, estos métodos no proporcionan una respuesta absoluta a la cuestión de cómo garantizar una validez. Parece resultar más necesaria la diversidad metodológica que la especialización.

Los problemas de validez y fiabilidad que afrontan los exámenes tradicionales y formales son más serios en el campo de la evaluación y validación de aprendizajes no formales. Ello se debe a que las vías de aprendizaje son (en principio) individuales, y que los conocimientos (en prin-

cipio) son de naturaleza situacional (Lave & Wenger 1991) y contextual. Para atacar estos problemas deben incluirse en el análisis elementos nuevos. No puede responderse a la cuestión de cómo mejorar la validez y la fiabilidad sin plantear otra sobre cuál es el aprendizaje y los conocimientos que analizamos. O, de manera aún más básica, en qué definición de conocimientos fundamentamos nuestro discurso sobre la validez y la fiabilidad.

Podemos diferenciar claramente tres tipos diferentes de conocimientos (1993):

□ los conocimientos dogmáticos derivados, por ejemplo de Dios u otras autoridades divinas. Estos conocimientos no están sometidos a debate. Se aceptan o se rechazan como inexistentes;

□ los conocimientos objetivos derivados de la naturaleza y que pueden delimitarse de manera absoluta con el criterio de su verdad o falsedad (Habermas 1981a).

□ los conocimientos normativos o creados y definidos socialmente, derivados del ámbito humano. Se trata de conocimientos situacionales y contextuales (hasta cierto punto relativos) que deben evaluarse mediante el criterio de si están aceptados o no.

Nuestro análisis se centrará en la distinción entre los conocimientos objetivos y los normativos o sociales, necesaria para comprender los problemas metodológicos asociados a la evaluación del aprendizaje no formal. Esta distinción también puede formularse como una distinción entre un método positivista y otro hermenéutico o interpretativo para la evaluación de los aprendizajes no formales.

Los conocimientos objetivos consisten en hechos objetivos (verdaderos o falsos). Esto implica que estos conocimientos consisten en hechos aislados, con reglas lógicas que permiten combinarlos. Dentro de este «paradigma», pueden considerarse los temas de la validez y la fiabilidad como la cuestión puramente técnica o instrumental de encontrar la mejor metodología para decidir cuáles son los conocimientos verdaderos y cuales los falsos. Por ejemplo, podría anticiparse una mejora de las metodologías creando cursos para evaluadores en técnicas evalua-

4) Kvale (1993) se ha ocupado de este problema, analizando algunos de los «metaprocesos» que forman parte de los exámenes. En primer lugar, podemos entender un examen como una prueba del estudiante y sus conocimientos. En este sentido, resultan centrales los elementos de *recompensa y predicción*. En segundo lugar, pueden entenderse los exámenes como un «bautismo» del candidato, una iniciación en la «fratría» de una disciplina y una prueba de si se comparten y comprenden unos determinados valores básicos.



tivas, escalas de medición para evaluadores, controles estadísticos, etc.

La técnica óptima para mejorar la validez y fiabilidad de las evaluaciones sobre conocimientos objetivos serían los 'tests' tecnológicos de opciones múltiples. Las iniciativas de la Comisión Europea para desarrollar sistemas expertos electrónicos pueden considerarse relacionadas con esta definición objetiva del conocimiento. La insistencia de la Comisión en identificar campos de conocimientos «objetivos» y «delimitados», que puedan evaluarse de manera no falseada, corrobora esta visión.

La versión del conocimiento normativo o creado socialmente, que también recibe el nombre de versión hermenéutica, permite adoptar un método más abierto. Dentro de éste, debe reducirse la pretensión de lograr una validez y fiabilidad absolutas. El eje central pasa del producto objetivo y delimitado del aprendizaje al proceso de aprendizaje en sí. Desde el punto de vista del método objetivo, esto puede interpretarse como un método subjetivo, dado que exige una determinada magnitud de juicios de valor. Pero se trata de un método normativo, en el sentido de que requiere un diálogo y un discurso para llegar a la comprensión mutua del carácter y la calidad del aprendizaje en cuestión. Por último, se trata de un método situacional, en el sentido de que el aprendizaje es contextual y debe evaluarse como tal.

La evaluación en función de este paradigma resulta así bastante distinta de la que se efectúa con el paradigma objetivo, esto es, el deseo y la capacidad de llegar a través de un discurso racional a una opinión compartida (evaluación) se halla en primer plano. Algunos de los métodos presentados anteriormente, por ejemplo los casos francés y británico, pueden considerarse más relacionados con esta noción hermenéutica. Al utilizar el diálogo como instrumento importante, centran los procesos de evaluación en aspectos como la autorrealización y el aprendizaje individual.

Implícitamente, ambas nociones se hallan presentes en la actividad práctica de desarrollo de metodologías operativas. Las implicaciones de optar por un méto-

do u otro pueden ser profundas. El concepto objetivo del conocimiento inspira claramente el intento de la Comisión Europea de desarrollar sistemas expertos electrónicos. La idea de una TPC se halla actualmente estrechamente vinculada a la identificación de áreas de conocimiento «no discutibles», que permiten una evaluación no falseada. Por contra, las nociones normativas o situacionales parecen ser las que predominan como fundamento de los sistemas operativos existentes en diversos países. El tercer elemento del método holandés, en el que los candidatos deben «reflejarse» en su misión, constituye un ejemplo interesante de ello. En esta perspectiva, el conocimiento no está «dado», sino que se trata de algo que puede ajustarse a una amplia gama de situaciones nuevas; su transferibilidad y adaptabilidad supone el núcleo del proceso de aprendizaje y del producto cognitivo.

Volviendo a los objetivos que justifican las nuevas metodologías de evaluación, podemos observar que un punto central es el de resaltar más la visibilidad de los aprendizajes que tienen lugar fuera de los sistemas educativos formales y tomar en cuenta el importante aprendizaje oculto o tácito que se lleva a cabo en domicilios, puestos de trabajo u otros espacios extraformativos. Al considerar el aprendizaje no formal como algo compuesto por hechos, unidades y piezas aisladas, podría fácilmente malinterpretarse la importancia de este aprendizaje con respecto a la cooperación, el trabajo en equipo y la resolución de problemas. Como afirma Günter Trost (1996):

¿Puede un examen realmente medir lo que tiene que medir? Un alto grado de objetividad es una condición necesaria para un examen, pero no suficiente para garantizar la validez del mismo.

De esta forma, los esfuerzos por incrementar la validez y la fiabilidad de una evaluación no tienen mucho sentido si no se combinan con una comprensión correcta de los procesos formativos que tienen lugar, y de las diferentes formas de conocimientos analizadas. Esto no significa que las metodologías de evaluación deban elegir entre diferentes nociones de aprendizaje, sino más bien que tienen que considerar sus propios límites en cuanto

«El concepto objetivo del conocimiento inspira claramente el intento de la Comisión Europea de desarrollar sistemas expertos electrónicos. (...) Por contra, las nociones normativas o situacionales parecen ser las que predominan como fundamento de los sistemas operativos existentes en diversos países.»



«(...) las metodologías de evaluación no es que deban elegir entre diferentes nociones de aprendizaje, sino más bien que tienen que considerar sus propios límites en cuanto a la evaluación de diferentes formas de procesos y resultados de aprendizaje. Una consecuencia de esto puede ser el desarrollo de combinaciones metodológicas, como ya se observa en algunos países.»

a la evaluación de diferentes formas de procesos y resultados de aprendizaje. Una consecuencia de esto puede ser el desarrollo de combinaciones metodológicas, como ya se observa en algunos países. De esta forma, los sistemas podrían estar capacitados para evaluar aprendizajes tanto objetivos (delimitados, verdaderos o falsos) como normativos o situados socialmente.

A la búsqueda de criterios para evaluar aprendizajes

Las diferencias conceptuales señaladas anteriormente constituyen un punto de partida útil para debatir la mejora de la calidad de las evaluaciones, la selección de criterios y su empleo. Consideraremos dos temas: en primer lugar, los intereses políticos, importantes para comprender las prioridades que se manifiestan y que influyen hasta cierto punto las metodologías que se desarrollan, y en segundo término, los criterios existentes para evaluar un aprendizaje. Tras ello analizaremos la lógica que fundamenta los aprendizajes no formales, lo que nos permitirá elaborar una estructura preliminar de posibles criterios de evaluación.

Intereses políticos para el aprendizaje

El reciente interés por la evaluación de aprendizajes no formales se debe al cambio en las condiciones políticas, que ahora resaltan la importancia de aprender en un mundo competitivo y evolutivo. El Libro Blanco de la Comisión Europea «Enseñar y Aprender: hacia la sociedad del conocimiento» (1995) manifiesta claramente esta preocupación. Este interés político nos da una idea del tipo de aprendizaje y de conocimientos que ocupa a los decisores políticos, permitiéndonos apreciar el tipo de metodologías necesarias. En el capítulo titulado «¿Cuáles son las competencias necesarias?», el Libro Blanco indica:

«En el mundo de hoy, el conocimiento en sentido amplio puede definirse como un cuerpo adquirido de conocimientos fundamentales o técnicos, unido a competencias sociales. Es el equilibrio de estos conocimientos recibidos a través del sistema educativo formal o a través de la familia, del empleo y de diversas fuentes o redes de información, quien comprenderá el cuerpo amplio y transferible de co-

nocimientos más favorable para el empleo».

A partir de este concepto, las políticas formativas en las que la TPC constituye un elemento importante reflejarán tres áreas de conocimientos distintas:

□ *los conocimientos básicos* - se entienden por ellos idiomas, capacidades lecto-numéricas, etc. Según el Libro Blanco, este es el ámbito del sistema de enseñanza formal;

□ *los conocimientos técnicos* - se entienden por ellos los profesionales y el aprendizaje que tiene lugar en parte en el sistema educativo formal y en parte en el empleo. Los conocimientos técnicos han cambiado radicalmente debido a la aplicación de las tecnologías de la información y la nueva organización del trabajo, y determinadas competencias clave transferibles están cobrando cada vez más importancia;

□ *las competencias interpersonales* - por ellas se entiende la capacidad para cooperar y trabajar integrado en un equipo, la creatividad y la aspiración a la calidad. Estos elementos son centrales en las nuevas políticas formativas. Esto indica el hecho de que el dominio completo de estas competencias únicamente puede adquirirse en un ambiente de trabajo, y por tanto predominantemente en el empleo.

La contratabilidad de una persona y su capacidad para adaptarse y cambiar está vinculada, de conformidad con esto, a su capacidad para combinar competencias básicas, técnicas y sociales. Sin embargo, no podemos apreciar esta orientación en los sistemas existentes. En la mayor parte de los países europeos, el aprendizaje que tiene lugar externamente a la enseñanza formal pasa desapercibido. Tal y como formula el Libro Blanco de la Comisión, la consecuencia de ello es que:

«Podría considerarse que la sociedad «da cerrojazo» a numerosos talentos que con frecuencia resultan no convencionales pero innovadores, y que produce por tanto una élite que realmente no es representativa del potencial disponible de recursos humanos.»

El mensaje esencial de este libro blanco y de una serie de documentos políticos



nacionales publicados en los últimos años⁵ es que los países y las economías en cuestión precisan una base más amplia de conocimientos que combine equilibradamente competencias básicas, técnicas y sociales.

Los métodos evaluadores por orientación y diálogo elaborados en países como Francia, el Reino Unido, Irlanda y los Países Bajos parecen, al menos hasta cierto punto, reflejar la complejidad y -el contexto de esta nueva comprensión amplia del aprendizaje y el conocimiento. En contraste con ello, el método señalado para el Sistema Europeo de Acreditación de Competencias resulta particularmente opuesto a esta noción amplia. Al resaltar la importancia de dejar poco espacio a la subjetividad individual, nacional y cultural y remarcar la importancia de evitar controversias básicas de doctrinas, podemos observar que el método adoptado por el Libro Blanco tampoco incorpora esta noción amplia del aprendizaje y el conocimiento.

A pesar de la preocupación por los costes, la capacidad y la neutralidad, factores esenciales para el desarrollo de metodologías normatizadas, debiera tomarse en consideración explícitamente esta base amplia de conocimientos mencionada anteriormente. Debieran destinarse los esfuerzos a elaborar sistemáticamente criterios de evaluación que sean capaces de ocuparse del carácter situacional y único del aprendizaje. Hasta cierto punto, esto tiene que ver con la necesidad de aumentar la transparencia del proceso, con los criterios que se utilizan y con el cómo y el dónde se utilizan.

Criterios actuales que se ocupan del carácter único del aprendizaje no formal

Como hemos mostrado anteriormente, O'Grady ha analizado ya la cuestión de perfeccionar las metodologías de evaluación, planteándose cómo mejorar su validez y su fiabilidad. Utilizando a Caudill (1990) y a su metodología para tomar decisiones a partir de «informaciones no precisas» («toma de decisiones confusa»), el punto de partida de O'Grady es que apenas existen criterios de decisión absolutos. Las decisiones se toman normalmente a partir de juicios vinculados a las pruebas que puede aportar un individuo,

e intentando comprender el contexto en cuestión. Para llegar a un nivel razonable de validez y fiabilidad, estos juicios deben referirse a un patrón prefijado que permita efectuar una evaluación tan sistemática y predecible, y por tanto tan fiable como sea posible. O'Grady sugiere cinco elementos de demostración que pueden utilizarse (contenidos en las recomendaciones para el portafolio del Instituto británico City and Guilds of London). Estos serían los siguientes:

❑ *autenticidad* - se refiere a la confianza desarrollada por un evaluador en las competencias del candidato, y si las pruebas presentadas reflejan con precisión o no las competencias fácticas en cuestión;

❑ *actualidad* - los aprendizajes pueden estar «actualizados» u «obsoletos», y la evaluación debe tomar esto en cuenta;

❑ *relevancia* - se refiere a la relación entre las pruebas o demostraciones presentadas y la norma o categoría que se supone que éstas representan;

❑ *cantidad* - se refiere al periodo o extensión de la experiencia en el campo evaluado;

❑ *variedad* - se refiere a las diferentes situaciones y contextos en los que se ha utilizado una determinada competencia.

Bom, Klarus y Nieskens han utilizado estos elementos de demostración como base para el sistema holandés, actualmente en fase de prueba, combinándolos con los otros mecanismos esenciales de demostración empleados para el método del portafolio, de los cuales los más importantes son las propias afirmaciones del candidato por escrito, certificados de los empresarios, pruebas en forma de 'productos', certificados o títulos, y las entrevistas efectuadas como parte del proceso de la evaluación. Estos elementos de demostración se juzgan subsiguientemente según los factores indicados más arriba, utilizando para ello una escala de tres niveles: bueno, satisfactorio o insuficiente.

Los criterios desarrollados por O'Grady requieren claramente la existencia de un sistema preestablecido de cualificaciones profesionales (NVQ o SVQ). Lo mismo

«Debieran destinarse los esfuerzos a elaborar sistemáticamente criterios de evaluación que sean capaces de ocuparse del carácter situacional y único del aprendizaje. Hasta cierto punto, esto tiene que ver con la necesidad de aumentar la transparencia del proceso, con los criterios que se utilizan y con el cómo y el dónde se utilizan.»

5) Un buen ejemplo es el documento sueco SOU 1992:7: Kompetensutveckling, - En nationell Strategi (Desarrollo de competencias, una estrategia nacional).



puede decirse del caso holandés, donde en los últimos años se ha desarrollado un sistema nacional de cualificaciones pre-establecidas. Esto indica que los cinco factores de demostración pueden establecerse de conformidad con estas normas o niveles. Así, un alto grado de validez y fiabilidad será un efecto de la correspondencia entre estas demostraciones de competencias y la descripción normatizada en cuestión. Los investigadores que evalúan el sistema británico NVQ (Wolf 1997) se han ocupado de la calidad de las propias normas, criticando la estrechez y rigidez de su alcance. Si ello fuera así, cosa que no podemos juzgar, los procesos evaluativos serían también demasiado estrechos y no conseguirían identificar ni evaluar el aprendizaje de carácter amplio que tiene lugar fuera del sistema educativo formal.

Es necesario ir un paso más allá. Las demostraciones de competencias empleadas por O'Grady y por Bom et al. deben complementarse con criterios que reflejen la lógica fundamental del aprendizaje experimental o no formal.

La lógica del aprendizaje no formal

Puede analizarse la lógica del aprendizaje no formal según tres construcciones analíticas. En primer lugar, utilizando la noción de aprendizaje como una práctica situacional, tal y como han formulado Jean Lave y Etienne Wenger (op.cit) en su teoría de la Participación Periférica Legítima. En segundo lugar, a través de la teoría de plataforma de competencias elaborada por Dreyfus & Dreyfus (1986), que describe los elementos que conforman la transición del principiante al experto. En tercer lugar, utilizando la crítica de Engeström (1993, 1996) al método situacional y orientado a la práctica, que resalta la distinción entre el aprendizaje como reproducción y el aprendizaje como transformación.

Esta última perspectiva es importante para comprender el potencial innovador del aprendizaje no formal. Si bien originados en diferentes momentos y a partir de diversas disciplinas, estos tres métodos comparten la noción básica de que el aprendizaje y la formación de conocimientos no pueden juzgarse exclusivamente utilizando criterios objetivos, sino que deben entenderse de acuerdo con la situación

social y el contexto social en el que tengan lugar. Puede esperarse que la reunión de estos tres puntos de vista permita aclarar la lógica subyacente al aprendizaje no formal, ofreciendo con ello una base para desarrollar criterios de evaluación.

Lave y Wenger apuntan el hecho de que el aprendizaje se concibe frecuentemente como un proceso en que quien aprende internaliza conocimientos, ya sean estos «descubiertos», «transmitidos» por otros, o «experimentados por interacción» con otros. Esta insistencia en la internalización establece pues una clara dicotomía entre el interior y el exterior de las personas, sugiriendo que el aprendizaje consiste en gran parte en algo que tiene lugar dentro de un cerebro, y adoptando a una persona individual como unidad de análisis no problemática. De conformidad con ello, se reduce el aprendizaje a un proceso de absorción, una materia de transmisión y asimilación. Al crear el término de «Participación periférica legítima», Lave y Wenger han articulado un punto de vista alternativo sobre el aprendizaje, proporcionando una base potencialmente mejor para comprender e identificar los diversos aspectos del aprendizaje y la formación del conocimiento. El elemento clave de su análisis se ofrece con la siguiente formulación:

*«El aprendizaje, considerado como una actividad situacional, consiste como característica definitoria central en un proceso que denominamos **participación periférica legítima**. Con este término intentamos resaltar el hecho de que quienes aprenden participan inevitablemente en comunidades prácticas, y que el dominio del conocimiento y las competencias requiere que los principiantes acepten una participación completa en las prácticas socioculturales de una comunidad... Las aspiraciones personales de aprender y el significado dado al aprendizaje están enraizados en el proceso de convertirse en un participante de pleno derecho en una práctica sociocultural.»*

Esta visión presenta consecuencias interesantes, pues insiste no sólo en el carácter relacional del aprendizaje sino también en el carácter negociado y la naturaleza comprometida y social de las actividades de aprendizaje. La persona que aprende no obtiene un cuerpo discreto



de conocimientos abstractos que transportará y reaplicará en contextos posteriores. En lugar de ello, esta persona adquiere las capacidades de actuar y participar realmente en los diversos procesos.

Una persona hábil que aprende adquiere algo así como la capacidad de desempeñar diversos papeles en diversos ámbitos de participación. Esto incluye la capacidad de anticipar, un sentido de lo que puede ocurrir probablemente dentro de contextos específicos, incluso cuando un caso determinado no se produce (Hanks 1991). Incluye también la comprensión prerreflexiva de situaciones complejas. La materia incluye asimismo la planificación de actividades en circunstancias cambiantes, la capacidad para improvisar. A partir de una serie de estudios de caso de aprendizajes profesionales prácticos, Lave y Wenger concluyen que apenas puede hablarse del hecho de enseñar, siendo el fenómeno más básico y difundido el de aprender. La práctica de la comunidad crea el «currículo» potencial en el sentido más amplio de la palabra: el que pueden aprender los principiantes por acceso periférico legítimo,

«Hay objetivos muy claros para el aprendizaje porque quienes aprenden, como participantes periféricos, pueden desarrollar una opinión sobre el objetivo global de la empresa, y lo que hay que aprender. Pero el propio aprendizaje consiste en una práctica improvisada: un currículo de aprendizaje se desdobra en oportunidades de participación en la práctica. No se halla especificado como un conjunto de normas dictadas para una práctica correcta.»

Así, la distinción entre el aprendizaje no formal y el formal queda formulada a través de la distinción entre un currículo por aprendizaje y un currículo por enseñanza.

Un currículo por aprendizaje consiste en oportunidades situacionales para desarrollar nuevas prácticas de una forma improvisada (Lave 1989). No se trata de algo que pueda considerarse aisladamente o analizarse independientemente de las relaciones sociales que conforman la participación. Por contraste, un currículo por enseñanza se halla construido para la instrucción de principiantes, el significado

de lo que ha de aprenderse está mediado por la participación de un instructor, esto es, de una opinión externa sobre lo que debe saberse.

Volviendo al reto que plantea la evaluación del aprendizaje no formal, el cambio de perspectiva que acabamos de sugerir es importante. La práctica exclusiva de un currículo por enseñanza generaría una perspectiva demasiado estrecha que excluiría la participación relacional, negociable, comprometida y en continuo cambio en el contexto en cuestión. Si el reto de la evaluación se hace extensible al currículo por aprendizaje, tal y como hemos definido antes, la tarea se hace más compleja, pero por otra parte más fiel a las características de la «base amplia de conocimientos» a la que nos hemos referido anteriormente.

Si bien su publicación es anterior a la teoría de Lave y Wenger, el método de Dreyfus & Dreyfus (1986) puede seguirse utilizando para identificar y exponer algunas de las características inherentes al proceso del aprendizaje situacional, formulado como las cinco etapas que llevan desde el principiante al experto.

El principiante es capaz de reconocer diversos hechos y características objetivas importantes para las competencias en cuestión y de comprender reglas para establecer actividades a partir de estos hechos y características. En esta fase, los elementos de su conocimiento no están relacionados con el contexto, ni las reglas regulan exactamente la actividad. En esta fase, también, podemos hablar hasta cierto punto de conocimientos independientes o delimitados. El carácter fragmentario del aprendizaje se debe a la carencia de una base contextual y a la carencia de una «memoria situacional» que ayude a la persona a separar lo esencial de lo no esencial.

El principiante avanzado comienza a cobrar experiencia para afrontar situaciones prácticas. A través de su experiencia práctica en situaciones concretas, definidas aún en términos de características reconocibles objetivamente e independientes de todo contexto, el principiante avanzado comienza a reconocer estos elementos gracias a la semejanza que percibe entre las diferentes situaciones. Los elementos

«Así, la distinción entre el aprendizaje no formal y el formal queda formulada a través de la distinción entre un currículo por aprendizaje y un currículo por enseñanza.»

«Volviendo al reto que plantea la evaluación del aprendizaje no formal, (...) La práctica exclusiva de un currículo por enseñanza generaría una perspectiva demasiado estrecha que excluiría (...) el contexto en cuestión. Si el reto de la evaluación se hace extensible al currículo por aprendizaje, (...) la tarea se hace más compleja, (...) más fiel a las características de la «base amplia de conocimientos», (...).»



nuevos que participan en esta fase son los situacionales.

Cuando el número de elementos situacionales y reconocibles independientemente de un contexto que aparecen en circunstancias del mundo real llega a ser abrumador, las personas adoptan un procedimiento jerárquico para la toma de decisiones y entran así en la fase competente. Al seleccionar primeramente un plan para organizar una situación y examinar a continuación exclusivamente el pequeño conjunto de factores que sean los más importantes para el plan seleccionado, una persona consigue tanto simplificar como mejorar su rendimiento. Una combinación de factores no objetivos y de necesidades caracteriza a esta fase o etapa. No existe un procedimiento objetivo y, como persona competente, el individuo cree en su responsabilidad y participa emocionalmente en el plan susodicho.

La persona con pericia (proficiency) participará a fondo en sus tareas y adaptará éstas a alguna perspectiva específica en función de acontecimientos recientes. No se emplea tiempo en opciones o deliberaciones independientes, sino que éstas simplemente ocurren, lo que se debe aparentemente a que el trabajador con pericia ha experimentado ya situaciones similares en el pasado y la memoria de éstas desencadena planes similares a los que demostraron funcionar en casos anteriores. De esta forma, podemos hablar de una comprensión que se produce sin esfuerzo aparente, por comparación con casos semejantes ocurridos en la experiencia pasada. Pero si bien su comprensión y organización son de carácter intuitivo, esta persona sí reflexiona analíticamente sobre lo que ha de hacer.

El experto sabe por lo general lo que debe hacer en función de una comprensión madura y práctica. Participa a fondo en afrontar situaciones concretas, y no percibe problemas de forma separada, cuando todo sigue su curso normal. Los expertos no resuelven problemas y no toman decisiones, sino que hacen lo que normalmente funciona. Dreyfus y Dreyfus han elaborado un cuadro que ilustra las dimensiones expuestas (véase el cuadro 2):

Ni Dreyfus y Dreyfus ni Lave y Wenger ignoran el hecho de que el aprendizaje

puede constituir también un proceso en el que se creen nuevos conocimientos. En su introducción a Lave y Wenger (1991), Hanks describe la insistencia de éstos en la transformación y el cambio de la siguiente forma:

«Mientras que el aprendiz profesional puede ser la persona transformada más radicalmente al aumentar su participación en un proceso productivo, el lugar crucial y la condición previa para esta transformación es el proceso general. ¿Cómo cambian los propios tutores de los aprendices al actuar en el proceso de aprendizaje y, por tanto, cómo cambian en el curso de este proceso las competencias que deben aprenderse?»

Sin embargo, ésta no es su preocupación principal. Al centrarse en la participación periférica legítima, Lave y Wenger mejoran nuestra comprensión sobre cómo los principiantes evolucionan hacia una participación total en la comunidad de la práctica, pero no entran tanto en el tema de la renovación implícita o explícita del conocimiento. Esto es aún más claro en la contribución de Dreyfus y Dreyfus. En una publicación más reciente, Lave (1993) resalta la importancia de la transformación y los cambios, afirmando:

«Sería erróneo deducir que los humanos adoptamos primero y antes de nada la reproducción de conocimientos dados más que la producción de capacidades cognitivas como un proceso flexible de compromiso con el mundo».

Engeström afronta este problema introduciendo la distinción entre el aprendizaje como reproducción y el aprendizaje como expansión. Kauppi (1992, 1993) sugiere una distinción paralela entre aprendizaje reproductivo y transformativo. La cuestión esencial puede formularse así: ¿Cual es el tipo de aprendizaje necesario para afrontar los desafíos planteados por entornos complejos y en continuo cambio, que requieren nuevas prácticas?. Las prácticas rutinarias suelen ir acompañadas de un aprendizaje que podemos describir como reproductivo. De esta manera, la decidida insistencia de Lave y Wenger en la evolución personal hacia la participación completa puede interpretarse como una vía de socialización en prácticas ya existentes, los métodos actuales de pensar y actuar.



Cuadro 2 Las cinco etapas de la adquisición de competencias

Nivel de competencias	Componentes	Perspectiva	Decisión	Nivel de compromiso
Principiante	Independiente del contexto	Ninguna	Analítica	Independiente
Principiante avanzado	Independiente del contexto y situacional	Ninguna	Analítica	Independiente
Competente	Independiente del contexto y situacional	Por selección	Analítica	Comprensión y decisión independientes. Participativo en cuanto a resultados
Perito	Independiente del contexto y situacional	Por experiencia	Analítica	Comprensión participativa. Decisión independiente
Experto	Independiente del contexto y situacional	Por experiencia	Intuitiva	Participativo

Fuente: Dreyfus & Dreyfus, 1986

Esto constituye sin duda una parte necesaria en toda formación cognitiva, pero también puede valorarse como algo negativo, en particular cuando las formas existentes de pensar y actuar resulten un obstáculo para mejorar la práctica. Una insistencia excesiva en el aprendizaje reproductivo puede conducir a una situación en la que los trabajadores acepten sus trabajos como algo fijo, e intenten hacer las cosas exactamente como en el pasado. Enfrentados a una situación nueva, un problema o una crisis, la reacción puede ser delegar la responsabilidad a otros, abandonar el caso o intentar algo de conformidad con la forma antigua de pensamiento y acción. Estos tipos de estrategias de aprendizaje, o más bien estrategias de supervivencia (Kauppi 1996), pueden resultar a largo plazo negativos.

Engeström ha desarrollado la noción de aprendizaje como expansión a través de la idea de un ciclo expansivo. Este ciclo expansivo comenzaría cuando una persona cuestiona las prácticas aceptadas comúnmente, y se expandiría gradualmente en dirección a un movimiento colectivo. Analizando diversas posibilidades

de organización del trabajo, Engeström señala el hecho de que la identificación y definición de problemas son más importantes que la resolución en sí de éstos. Esto se corresponde claramente con lo observado por Herbert Simons (1973), quien ha señalado que dentro de una organización es más frecuente encontrar problemas mal estructurados que problemas bien estructurados, lo que implica que una parte importante de todo aprendizaje (para encontrar soluciones a los problemas) tiene que ver con la comprensión y definición iniciales del problema que haya de resolverse.

En una estructura organizativa, Engeström divide el modelo expansivo en las siguientes siete etapas:

- el cuestionamiento, crítica o rechazo de algunos aspectos de las prácticas comúnmente aceptadas y de los saberes ya existentes, frente a un problema por resolver;
- el análisis de la situación, incluyendo una transformación mental, discursiva o práctica de la situación, a fin de descubrir causas o mecanismos explicatorios;



«La simplificación es una consecuencia necesaria de toda evaluación de aprendizajes no formales. Esta simplificación puede variar en carácter o magnitud pero probablemente no podrá evitarse en conjunto.»

- modelización de la nueva explicación hallada, creando un modelo simplificado que explica y ofrece una solución a la situación problemática;
- examen de dicho modelo, trabajando con él para comprender su potencial;
- aplicación del modelo;
- proceso de reflexión sobre la aplicación; y
- evaluación y consolidación del nuevo modelo como nueva forma estable en la organización.

Una interesante línea paralela a este modelo es la de Nonaka y Takeuchi (1995), que han intentado utilizar las nociones de conocimiento tácito y explícito para explicar los mecanismos de la creación e innovación de conocimientos.

Las contribuciones mencionadas pueden considerarse como métodos para aclarar la idea -hasta cierto punto ambigua- de la «amplia base de conocimientos» que plantean los documentos políticos recientes. En este contexto, su contribución es doble: resaltan la complejidad del asunto e ilustran por otro lado, a partir de los procesos clave descritos, posibles puntos de arranque para el desarrollo de criterios de evaluación.

Viabilidad de las metodologías

La transferencia de los resultados de la investigación a la evaluación práctica es un proceso complicado para el que puede resultar necesario efectuar compromisos entre lo realmente posible y lo aconsejado por la teoría. Una alternativa posible es intentar identificar los límites más importantes a la viabilidad, creando así un punto de partida máximamente realista.

La identificación de los límites a la viabilidad puede adoptar dos vías muy distintas. En primer lugar, la viabilidad de una evaluación está limitada por el carácter del propio proceso de aprendizaje. Como diversos autores han indicado (Polanyi, Dreyfus y Dreyfus), puede resultar que determinados tipos del conocimiento humano sean inherentes y difíciles o impo-

sibles de verbalizar y delimitar. En segundo lugar, el coste de efectuar una evaluación del aprendizaje no formal será crítico para la viabilidad global de la metodología. El balance de costes y beneficios, complicado por el hecho de que éste variará a niveles distintos, cobrará mayor importancia cuanto más maduren las metodologías y los sistemas.

El conocimiento y la destreza

La simplificación es una consecuencia necesaria de toda evaluación de aprendizajes no formales. Esta simplificación puede variar en carácter o magnitud, pero probablemente no podrá evitarse en conjunto. Incluso los métodos orientados hacia el diálogo, como el sistema holandés y el irlandés, que insisten explícitamente en el carácter situacional del aprendizaje, deben simplificar y reducir, en comparación con la «vida real».

No se trata de una cuestión de limitaciones prácticas, como la extensión de las descripciones, sino más bien una cuestión de limitaciones de principio. Algunos elementos del aprendizaje «se resisten» a este tipo de simplificación, y tienden a perder valor específico al transformar una «acción» en una «descripción». Si este peligro pasa desapercibido, las evaluaciones corren el riesgo de caer en la malinterpretación o la representación falsa.

Dreyfus y Dreyfus ilustran este problema utilizando como ejemplo la acción de montar en bicicleta. Aunque una persona pueda saber cómo montar, es difícil o incluso imposible formular reglas específicas intrínsecas a esta capacidad. Una persona puede montar con seguridad porque posee lo que Dreyfus y Dreyfus describen como «destreza» adquirida a través de la práctica, y en ocasiones a través de una experiencia dolorosa. El hecho de que no pueda ponerse en palabras lo que se ha aprendido significa que esta destreza no es accesible bajo la forma de hechos o reglas. Si así fuera, podría decirse que «se conocen» algunas reglas que permiten conducir eficazmente una bicicleta.

Dreyfus y Dreyfus no limitan este fenómeno a la acción de montar en bicicleta, y señalan el hecho de que todos nosotros somos capaces de hacer innumera-



bles cosas que no pueden reducirse a una fórmula «cognitiva». Un carpintero experimentado sabe cómo utilizar herramientas de formas que huyen de la verbalización. Normalmente, aceptamos como habituales estas destrezas y no nos damos cuenta ni reconocemos hasta qué punto marcan todas nuestras actividades.

Esto resulta particularmente evidente en las situaciones en que esta «destreza» nos abandona. Una reflexión súbita sobre la actividad (como montar una bicicleta o como utilizar un martillo), puede interrumpir nuestra actitud intuitiva y no reflexiva hacia estas actividades. Hay motivos para creer que una parte importante de lo que entendemos por la noción de aprendizaje no formal pertenece a este campo de las «destrezas». De hecho, si seguimos el argumento de Dreyfus y Dreyfus, las cinco etapas que van del principiante al experto se caracterizan por la transformación gradual del «conocimiento» hacia la «destreza». En palabras de estos investigadores:

Lo que resaltaría es la progresión desde un comportamiento analítico de sujetos independientes, que subdividen conscientemente su entorno en elementos reconocibles y extraen de ello reglas abstractas, hacia un comportamiento participativo y competente basado en una acumulación de experiencias concretas y en el reconocimiento inconsciente de nuevas situaciones por su similitud a las que se recuerdan. La evolución de lo abstracto hacia lo concreto es inversa a la que puede observarse entre niños de corta edad frente a problemas intelectuales: inicialmente, estos sólo comprenden los ejemplos concretos, y luego aprenden gradualmente el razonamiento abstracto.

Hasta cierto punto, el examen de individuos en un contexto real puede permitir identificar «destrezas» de este tipo. A pesar de ello, la transformación de este tipo de conocimientos intuitivos en elementos de conocimiento convalidados y certificados oficialmente será difícil y precisará una colaboración ulterior.

Conocimientos personales y colectivos

Algunos investigadores son de la opinión de que resulta paradójico aceptar una ca-

pacidad autoformativa en las organizaciones. Son los individuos quienes aprenden, no las organizaciones. Según ellos, es preferible que utilicen la noción de aprendizaje organizativo los espectadores exteriores o quienes consideren a la entidad en cuestión como un agente impersonal. Sin embargo, es un hecho que cuando los individuos no consiguen acceder a una tendencia específicamente organizativa de formas de pensar y actuar, las organizaciones correspondientes tienden a saber *menos* que la suma de sus miembros individuales. A la inversa, hay situaciones en las que una organización parece saber *más* que el conjunto de sus miembros individuales (Argyris y Schön 1996). Esto está admitido por personas de la práctica y por investigadores que trabajan en campos asociados con «Organización del trabajo», «Organización industrial», «Gestión de recursos humanos», etc. El aprendizaje es un reflejo de un entorno formativo concreto, que determina lo que se aprende a través de estructuras (vinculadas a la comunicación, la información y los incentivos) y a través de patrones interactivos (valores, sentimientos, significados, ambiente, etc.).

En su conjunto, los elementos de este entorno son de importancia crucial e influyen los conocimientos de una organización de manera decisiva. Como hemos indicado en la discusión del aprendizaje situacional, no puede comprenderse correctamente el conocimiento o las competencias de las personas si se estudian independientemente de su entorno. Esto adquiere incluso más importancia cuando se trata del valor añadido que crean los individuos en cooperación, esto es, el aprendizaje colectivo y los conocimientos organizativos. Desconocemos el grado hasta el cual las metodologías de evaluación deben o pueden reflejar este valor añadido colectivo. Por otro lado, tanto políticos como investigadores parecen esperar que esta evaluación sea posible. Como ya hemos señalado, dentro por ejemplo del Libro Blanco de la Comisión Europea los aspectos como el trabajo en equipo y las competencias interpersonales tienen una importancia primordial entre las competencias no formales que se espera identificar y evaluar. Sería erróneo deducir que la evaluación individual de personas puede proporcionarnos una repre-

«Sería erróneo deducir que la evaluación individual de personas puede proporcionarnos una representación fiel del aprendizaje organizativo y colectivo. Sin embargo, esto no implica que haya que olvidar el entorno y el contexto en el que una persona aprende, sino más bien que deben comprenderse claramente las limitaciones del ejercicio de la evaluación.»



«El futuro diseño de metodologías para la evaluación de aprendizajes no formales tendrá así pues que afrontar la distinción indicada por Simon entre lo óptimo y lo satisfactorio. Las metodologías satisfactorias (...) tendrán (...) que tomar en cuenta el carácter específico del aprendizaje, y tanto ofrecer directrices como indicar las limitaciones para el diseño de metodologías de evaluación.»

sentación fiel del aprendizaje organizativo y colectivo. Sin embargo, esto no implica que haya que olvidar el entorno y el contexto en el que una persona aprende, sino más bien que deben comprenderse claramente las limitaciones del ejercicio de la evaluación.

Viabilidad económica; costes y beneficios

Para valorar la viabilidad de las metodologías de evaluación, pueden consultarse las experiencias de la investigación sobre los procesos de aprendizaje y adquisición de conocimientos. Parece que un alto nivel de validez y fiabilidad depende de una combinación de estrategias investigadoras, que hemos formulado anteriormente como una combinación de «perseguir la décima» (método cuantitativo), «tratar a la persona» (método cualitativo) y «producir un efecto» (método experimental). Siguiendo nuestras investigaciones de base teórica en torno al carácter del aprendizaje no formal, la aspiración a la diversidad metodológica parece ser importante para diseñar metodologías de evaluación de la misma forma que lo es para el diseño de procesos de investigación. En el contexto de la evaluación, el método cuantitativo puede ir en paralelo con sistemas expertos normatizados, el método cualitativo con un método en base al diálogo, y el método experimental con pruebas y tests diversos.

Sin embargo, la solución óptima podría ser difícil de aplicar en un contexto caracterizado por límites de tiempo y de financiación. Una encuesta reciente del proceso británico de Acreditación de Cualificaciones Previas (APL) efectuada por el Departamento de Educación y Empleo (Ministerio de Educación británico), documenta que los costes de la evaluación varían en función del abanico de departamentos participantes y en función del carácter individualista del proceso (DEE 1997, mencionado en CEDEFOP/SQV 1997). Mientras que la información sea fácilmente disponible y un candidato sea capaz de buscar información y hacerla certificar directamente con su empresario, el proceso de la APL se considera rentable. Cuando no sea así, el proceso puede ser «frustrante y costoso, y apenas mostrará los esfuerzos efectuados por el candidato» (CEDEFOP/SQA).

Como apenas hay necesidad de metodologías complicadas y caras que se centren en la «información fácilmente disponible», que ya están descritas y formalizadas, la cuestión de los costes - entendidos éstos como la disponibilidad de asignar recursos a la evaluación de aprendizajes no formales - resulta esencial. El futuro diseño de metodologías para la evaluación de aprendizajes no formales tendrá así pues que afrontar la distinción indicada por Simon entre lo óptimo y lo satisfactorio. Las metodologías satisfactorias para la evaluación del aprendizaje no formal tendrán, no obstante, que tomar en cuenta el carácter específico del aprendizaje, y tanto ofrecer directrices como indicar las limitaciones para el diseño de metodologías de evaluación.

Conclusión

Como hemos expuesto, la evaluación del aprendizaje no formal constituye hasta la fecha un campo que ha recibido una escasa atención de los investigadores. La mayoría de las contribuciones consisten en descripciones o comparaciones, y son relativamente pocas las que se han ocupado de cuestiones más básicas relacionadas con la calidad de estas metodologías. No obstante, como hemos intentado mostrar, la investigación «colindante» puede ser valiosa para mejorar la comprensión de este ámbito. Partiendo del análisis de estas contribuciones, podemos formular la conclusión de este artículo con dos preguntas, que nos indican las dos direcciones principales que deberá seguir la investigación en el futuro:

- ¿Pueden las metodologías actualmente aplicadas evaluar y medir lo que se supone deben evaluar y medir?
- ¿Pueden las metodologías actualmente aplicadas reflejar los límites de viabilidad, entendiendo por éstos los intrínsecos al proceso de aprendizaje y los derivados de los límites realistas de tiempo y recursos?

Estas dos cuestiones pueden adoptarse como puntos focales para los trabajos de investigación interdisciplinaria. Como hemos señalado anteriormente, el trabajo a partir de disciplinas diferentes (desde la



sicología hasta la contabilidad del capital humano) podrá aportar puntos de vista importantes a este tema y este campo, cuya importancia se acrecienta cada día.

Sin embargo, este artículo no ha querido analizar una tercera cuestión: la de si el diseño de los sistemas y las instituciones que se están aplicando actualmente permite apoyar la redefinición social del

aprendizaje y los conocimientos valiosos o no valiosos, válidos o no válidos.

Esta cuestión tiene que ver con la *legitimidad* de las metodologías y sistemas aplicados actualmente y se analizará en el segundo artículo sobre la evaluación de los aprendizajes no formales, que ofrecemos en este mismo número de la Revista⁶.

6) Véase las páginas 76-83

Referencias bibliográficas

- Bom, W., Klarus, R. & Nieskens, M.** (1997): *Portfolio in opleiding en bedrijf*. 's-Hertogenbosch.
- CEDEFOP** (1994/1996): *Identification and accreditation of skills and knowledge acquired through life and work experience*. Berlín/Salónica.
- CEDEFOP** (1997): *Identification and validation of prior and non-formal learning: Experiences, innovations and dilemmas*. Salónica.
- Chaplin, T. and Drake, K.** (1987): *American Experience of Accreditation of Employer-Provided Training*. DES Pickup Programme, Manchester.
- Colardyn, D.** (1994): *Certification of Adult Education*. In *International Encyclopaedia of Education*. Oxford, Nueva York and Tokio
- Colardyn, D.** (1996): *La gestion des compétences*. Paris.
- Dreyfus, H.L. & Dreyfus, S.E.** (1986): *Mind over Machine*. Oxford
- Engeström, Y.** (1996): *Innovative learning in work teams: Analyzing cycles of knowledge creation in practise*. San Diego
- Engeström, Y.** (1993): *Developmental studies of work as a testbench of activity theory: The case of primary care medical service*. In: Chaiklin & Lave: *Understanding Practise*.
- Comisión Europea** (1995): *White Paper: Teaching and learning. Towards the learning society*, Luxemburgo.
- Comisión Europea** (1996): *European Skills Accreditation System*, Internal information memorandum, Bruselas.
- Comisión Europea** (1997): *Transparency and Recognition of Qualifications: Situation and Outlook*, Bruselas.
- Comisión Europea** (1997): *Review of Reactions to the White Paper*. Bruselas.
- Fredriksen N.** (1984): *The real test bias: influences on teaching and learning*. In: *American psychologist*, 349.
- Kerr, D.** (1996): *Taking Credit. Recognition of Prior Learning*. Address to conference on RPL, Johannesburg, Sudáfrica.
- Kvale, S.** (1972): *Prüfung und Herrschaft*. Weinheim
- Kvale, S.** (1977): *Examinations. From ritual through bureaucracy to technology*. In: *Social Praxis*, 3.
- Kvale, S.** (1980): *Spillet om karakterer i gymnaset*. Copenhage
- Kvale, S** (1993): *Examinations reexamined*. In Chaiklin and Lave (1993): *Understanding Practise*. Cambridge.
- Lave, J.** (1988): *Cognition in Practise: Mind, mathematics, and culture in everyday life*. Cambridge.
- Lave, J. & Wenger, E.** (1991): *Situated Learning. Legitimate peripheral Participation*. Cambridge
- Lambkin, A. & Lyons, M.** (1994?): *FAS/Euroform Accreditation of prior Learning Project. A Vocational Qualification Initiative*. Final Report. Dublin
- Le Magazine** (1996:5): *Beurteilen Sie Ihre Fähigkeiten! Das Europäische Projekt zur Bewertung und Anerkennung von Kompetenzen*
- Programa Leonardo da Vinci** (1995): *Projet pilote: Euro Validation*. Lille
- Liétard, B.** (1991): *Reconnaissance et validation des compétences professionnelles en France*. In CEDEFOP, *Formation Professionnelle*, Berlín.
- National Board of Education** (1994): *Competence-based qualifications*, Helsinki.
- National Board of Education** (1996): *Vocational Qualifications for adults*, Helsinki.
- OECD** (1989): *La Japon à l'oeuvre: emploi et flexibilité*, Paris
- O'Grady, M.** (1991): *Assessment of Prior Achievement/Assessment of Prior Learning: issues of Assessment and Accreditation*. In: *The Vocational Aspect of Education*, No. 115.
- Okamoto, K.** (1992): *Education of the rising sun. An introduction to education in Japan*, Tokio. Sited in Colardyn (1996).
- Perker, H. & Ward, C.** (1996): *Assessment of Experiential Learning in England and France*. In: *Research in Post-Compulsory Education*, Vol 1, No.2, 1996
- Polanyi, M.** (1967): *The Tacit Dimension*, Nueva York
- Stroobant,** (1996): *Address to conference on "Evaluation and Validation of Skills and Qualifications"*, Bruselas Nov.1996.
- SOU** (1992): *Kompetensutveckling. -En nationell strategi*. Estocolmo
- Trost, Günter** (1996): *Objektivierbarkeit von Prüfungsmethoden: Beitrag zum Expertengespräch über das geplante Pilotvorhaben der Europäischen Kommission zu Akkreditierungsverfahren in der beruflichen Bildung*. Bonn
- TAFE** (1996): *Introducing services to customers*, Ashfield (Australia).
- Wolf, Allison** (1997): *GNVQ 1993-97*. Further Education Development Agency, Londres.