

El reconocimiento oficial del saber profesional obtenido por la experiencia

Hacia la convergencia de políticas sociales en Europa

Javier Baigorri López

Director del Instituto Navarro de Cualificaciones
Departamento de Educación. Gobierno de Navarra

Patxi Martínez Cía

Responsable del Área de Cualificaciones
Instituto Navarro de Cualificaciones

Esther Monterrubio Ariznabarreta

Responsable del Área de Formación
Instituto Navarro de Cualificaciones

Palabras clave:

Accreditation of prior learning;
assessment of competences;
qualification; validation
of non formal learning;
Navarre; Spain

RESUMEN

Los procesos de evaluación y reconocimiento oficial de saberes adquiridos mediante procesos no formales de aprendizaje o a través de la experiencia laboral deben ser analizados e interpretados para encontrar soluciones válidas en cada momento. La Declaración de Copenhague de 2002 y los últimos avances realizados en el seno de la Unión en este tema deben traducirse en la implementación de acciones concretas en los países miembros.

En este artículo se presentan experiencias y puntos de vista que intentan contribuir a la sucesión de aproximaciones a este trascendente tema y a la ejemplificación de modelos para su generalización. El análisis que se realiza consta de dos partes, “una mirada larga” con la sistematización de algunas claves generales que se dan en estos procesos y un “paso corto” basado en la experiencia realizada en la región de Navarra (*), previa al próximo desarrollo de estas políticas en España.

(*) Véase www.pnte.cfnavarra.es/cualificaciones

Introducción

El Consejo Europeo de Lisboa de marzo de 2000 marcó un hito en el impulso a las políticas de promoción de la sociedad del conocimiento como instrumento del desarrollo socioeconómico de la Unión Europea. Uno de los elementos clave para implementar esta estrategia es desarrollar una enseñanza y formación profesional de calidad que dote a los estados de una población activa competente y versátil, capaz de acomodarse a las cambiantes exigencias de los sectores productivos. Posteriormente, la Resolución del Consejo Europeo sobre la educación permanente ⁽¹⁾, señalaba la prioridad, entre otras, de reconocer y validar entre países y sectores las cualificaciones resultantes de los aprendizajes formal, no formal e informal, instando a la eliminación de barreras entre estas formas de aprendizaje. Asumiendo estas propuestas, los ministros europeos de enseñanza y formación profesional manifestaron, en la Declaración de Copenhague ⁽²⁾, su disposición a dar prioridad a los procesos de reconocimiento de las competencias y de las cualificaciones mediante una cooperación reforzada en el campo de la formación profesional.

En este contexto, muchos han sido los debates, congresos y publicaciones realizados sobre los procesos de certificación de aprendizajes no formales. La gran mayoría en Europa y en muchos casos impulsados y organizados por el Cedefop ⁽³⁾. En estos momentos, sin embargo, bastantes países, entre ellos España, están en el punto crítico de concebir técnica y socialmente estos procesos para su extensión. Procede, por lo tanto, refrescar algunas coordenadas en las que se mueven las dinámi-

⁽¹⁾ Resolución 2002/C 163/01. Diario Oficial de las Comunidades Europeas de 9.7.2002

⁽²⁾ Declaración de los ministros europeos de enseñanza y formación profesional y de la Comisión Europea, reunidos en Copenhague los días 29 y 30 de noviembre de 2002, sobre una mejor cooperación europea en materia de formación profesional. 'Declaración de Copenhague'.

⁽³⁾ Podrían destacarse las siguientes referencias en este debate:

- *Agora – V. Detección, evaluación y reconocimiento de competencias no formalizadas*. Cedefop Panorama series 46. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2002.
- Bjørnåvold, Jens. *Making learning visible: identification, assessment and recognition of non-formal learning*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2002. (Colección Referencias Cedefop, 3013 EN.)
- *Validation of competences and professionalisation of teachers and trainers*. Dossier Ttnet nº 5, Cedefop, 2002
- Colardyn, Danielle; Bjørnåvold, Jens: *Validation of formal, non-formal and informal learning: policy and practices in EU Member States*. European Journal of Education, vol. 39, nº 1, p. 70-89.
- *Common european principles for validation of non-formal and informal learning*. Final proposal from 'Working Group H' (Making learning attractive and strengthening links between education, work and society) of the objectives process. DG EAC B/1 JBJ D (2004)
- Descy, P.; Tessaring, M: *The foundations of evaluation and impact research. Third report on vocational training research in Europe: background report*. Luxemburgo: EUR-OP, 2004 (Serie Referencias Cedefop, 3040)
- Leney, Tom: *Achieving the Lisbon Goal: the contribution of VET. Executive summary 4-11-04*. Disponible en Internet: http://www.vetconference-maastricht2004.nl/pdf/bgstudy_ExecSummary.pdf

cas de la puesta en marcha y generalización de los procesos de reconocimiento profesional de las competencias adquiridas, sobre todo en el trabajo.

Del mismo modo que en los procesos de investigación y desarrollo tecnológico, el laboratorio y el taller deben estar profundamente interconectados, sobre todo en la fase de desarrollo y “comercialización”; la implantación de modelos institucionales, técnicos y sociales de acreditación de las competencias ha de garantizar que los medios no desvirtúen los fines o, en sentido recíproco, que los fines perseguidos sean una realidad posible.

La evaluación y certificación del conocimiento adquirido por la experiencia

Algunos países han impulsado procesos de evaluación y acreditación de la competencia desde hace ya algunas décadas y otros muchos están introduciendo este tema en su política social, laboral y formativa. Razones de diferente índole ⁽⁴⁾ conducen a aceptar la importancia de acreditar oficialmente el conocimiento profesional adquirido por la experiencia laboral o a través de sistemas no formales de aprendizaje. Podría organizarse el conjunto de razones en tres categorías: sociopolíticas, laborales y estratégicas.

De entre *las razones sociopolíticas* pueden destacarse las tres siguientes:

- (a) En primer lugar, como se ha mencionado, existe una razón de *justicia social y laboral*. El referente legal de un estado de derecho está apoyado firmemente en la oficialidad. En el ámbito de la promoción profesional esta oficialidad exige, con frecuencia, la acreditación objetiva y documental de méritos y competencias. Las nuevas generaciones, en gran medida, disponen de esta acreditación; sin embargo, muchas personas que no tuvieron la oportunidad de acceder al saber profesional a través de los sistemas formales de aprendizaje, y que adquirieron aquel merced a su experiencia laboral, están en inferioridad de condiciones ante los riesgos que origina la movilidad profesional.
- (b) La sociedad del conocimiento, con la fugacidad de los saberes y su imparable dinámica, avala la necesidad de impulsar sistemas de acreditación de los saberes obtenidos a lo largo de la vida. Las personas aprendemos mientras vivimos, a veces de forma subliminal y, aunque la formación inicial y el sistema educativo cumplen una función de socialización y de desarrollo de capacidades y conocimientos básicos, el devenir profesional los supera con cierta rapidez. Por consiguiente,

⁽⁴⁾ Un análisis de las razones que impulsan estos procesos en América Latina se hace por Daniel Hernández en *Política en certificación de competencias en América Latina*, Boletín 152 del Cinterfor, 2002. Igualmente, Bjørnåvold, Jens, en *Ttnet* nº 5, p. 18, aborda las razones de este interés.

es necesario actualizar y mejorar el bagaje de competencias para la supervivencia social y profesional que suele adquirirse durante la juventud. Sería inimaginable el ejercicio profesional exclusivamente con los conocimientos y capacidades que adquirimos en nuestra etapa de formación inicial oficial. Como señala Hernández, D. ⁽⁵⁾ la formación inicial es más el comienzo que el final de la etapa de aprendizaje. La consecuencia lógica de este hecho es incorporar un instrumento legal de seguimiento que facilite la acreditación de los nuevos conocimientos adquiridos y que, por añadidura, fomente el deseo de aprender cosas nuevas.

- (c) *Cohesión social y construcción de Europa*. Como se ha señalado, algunos países de la Unión están desarrollando sistemas de certificación oficial de las competencias, por lo que, para evitar una fractura en el mercado laboral, en los derechos de los trabajadores y en las posibilidades de contratación de las empresas, todos los países deben avanzar en paralelo.

De entre las *razones de tipo laboral* que afectan más directamente al trabajador pueden destacarse las cuatro siguientes:

- La primera razón tiene que ver con su *proximidad a las políticas de empleo*. El reconocimiento objetivo de las capacidades profesionales de las personas repercute en su nivel de empleabilidad; la regulación del ejercicio profesional exige incluso, en algunos casos, este reconocimiento oficial.
- La *motivación y satisfacción profesional* de las personas, junto con las posibilidades de mejora laboral, son factores muy relevantes a tener en cuenta. Con frecuencia, el reconocimiento oficial de los saberes profesionales origina un revulsivo humano y profesional en los trabajadores de cierta edad.
- Otra importante ventaja del reconocimiento profesional es la *mayor transparencia* del mercado del trabajo con la mejora de los procesos de intermediación laboral, favoreciendo la creación de marcos consistentes de referencia para la contratación y para la relación entre empresarios y trabajadores.
- Ante la tendencia al aumento de la movilidad funcional, geográfica y profesional, la garantía de la certificación de las diferentes experiencias y conocimientos técnicos actúa de *defensa ante turbulencias laborales* ⁽⁶⁾. El que un trabajador de una economía desarrollada, a lo largo de su vida profesional, pueda ocupar por término medio entre cinco y ocho puestos de trabajo diferentes, en la misma o en otra empresa, obliga a prestar un triple servicio de apoyo: orientación profesional, certificación de sus conocimientos y formación para el empleo.

Existe, finalmente, una importante razón desde la óptica de la *estrategia empresarial*. Las distintas teorías sobre la competitividad de las em-

⁽⁵⁾ Hernández, D.: op. cit. p. 37

⁽⁶⁾ Fries Guggenheim, Eric: *Movilidad y cohesión social*, en *Agora V*, op cit.

presas enfatizan el factor de la cualificación de los recursos humanos como elemento determinante de su éxito. El buen conocimiento y la adecuada gestión de las relaciones laborales y profesionales en las empresas se ve facilitado con un sistema oficial y normalizado de reconocimiento objetivo de las competencias adquiridas (7). De aquí se deriva una consecuencia que implica cierta revolución organizativa: *reconocer, facilitar y gestionar el puesto de trabajo como lugar de aprendizaje continuo*. Ello supone integrar en los convenios y derechos de los trabajadores la posibilidad de ejercer tareas cualificantes e itinerarios funcionales que permitan el acceso a perfiles profesionales completos. Pero también para la estrategia empresarial supone mayores ventajas, porque se aumenta la funcionalidad y polivalencia de las personas y, en ciertos casos, la acreditación oficial del saber de los trabajadores forma parte del conjunto de requisitos exigidos por las normas de calidad.

Principios para la evaluación del conocimiento profesional ligado a la experiencia

Debido, entonces, a que nuestra competencia y cualificación evoluciona, resulta lógico prever mecanismos de reconocimiento de la misma en aquellos aspectos que tienen un significado y un valor en el empleo. Esta idea rectora es compartida en el seno de la Unión Europea; sin embargo, la forma de llevarla a la práctica es una de las mayores dificultades. Prueba de ello es que algunos países con gran experiencia en este tipo de procesos no consiguen ponerse de acuerdo en modelos y procedimientos universales para la evaluación y certificación de los conocimientos profesionales obtenidos informalmente o a través del ejercicio laboral.

Varios son los aspectos que pueden analizarse en el contexto de la evaluación y reconocimiento de la experiencia profesional para poder avanzar en una política común mínimamente compartida (8).

Construcción social. Evaluar, acreditar y reconocer el saber profesional de una persona no es sólo una técnica; es, sobre todo, un proceso de construcción social en el que la concertación y el acuerdo son esenciales (9). Concertación y acuerdo entre trabajador y evaluador, entre empresa y trabajador o entre la institución emisora de la acreditación oficial y las empresas y asociaciones. El valor de las certificaciones oficiales y

(7) Mertens, Leonard: *La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional*. O.E.I. Madrid, 1998

(8) Bjørnåvold, Jens, en *Validation of prior learning in training occupations in Europe* en Ttnet nº 5, sintetiza en dos los aspectos principales: cómo medir y cómo legitimar .

(9) Vicent Merle enfatiza la importancia del acuerdo y la concertación por encima de todo. Ver *La evolución de los sistemas de validación y certificación*, en Revista Europea Formación Profesional, nº 12, 1997.

su reconocimiento tiene mucho que ver con la implicación de los diferentes actores en su puesta en marcha y, en este sentido, es alentadora la propuesta presentada por los agentes sociales europeos ⁽¹⁰⁾.

Al igual que ocurre con el dinero ⁽¹¹⁾, la capitalización de una certificación sólo podrá ser efectiva si existen “fondos”. Un sistema de emisión de certificaciones sin garantías ni reconocimiento del tejido productivo sólo puede producir documentos “muertos”, sin valor profesional y muy escaso valor social.

Oficialidad. Es el aspecto simétrico o complementario del anterior. Un cierto grado de institucionalización y oficialidad de los procesos por los que se evalúan y certifican las competencias profesionales ayuda a garantizar la calidad y a dotar de valor social a las certificaciones. Una institución oficial tiene ventajas en cuanto a su legalidad, neutralidad, objetividad y recursos disponibles. Un centro oficial facilita un referente físico y legal, siendo más fácilmente aceptada su validez por la sociedad ⁽¹²⁾. Una vía de oficialidad son los organismos e instituciones y otra las entidades y órganos autónomos de carácter técnico.

Financiación. Una vez planteado el objetivo de que un ciudadano pueda optar a la evaluación de sus competencias profesionales, se requiere un criterio económico adaptador entre los medios y los fines. Suele decirse que lo mejor es enemigo de lo posible; es decir, parece desproporcionado que, por ejemplo, para evaluar y certificar las capacidades profesionales de un soldador en ejercicio, sin acreditación oficial, deba ser sometido a todas y cada una de las múltiples pruebas posibles derivadas de los correspondientes criterios de evaluación. Más bien, parece razonable agrupar conjuntos de capacidades y establecer, eso sí, sistemas contextualizados y agrupados para su evaluación. El coste de evaluación de una unidad de competencia en un trabajador no debiera superar la cifra de, por ejemplo, 100 euros (aproximadamente 1 euro/hora de formación).

Otro punto crítico, complementario al tema de la cuantía del coste, es ¿quién paga el gasto asociado al proceso de valoración de la competencia? Tres son las posibilidades básicas, con sus combinaciones de cofinanciación derivadas: el trabajador, la empresa y la administración.

Accesibilidad frente a fractura profesional. Del mismo modo que una sociedad que pone en circulación un “valor” (por ejemplo dinero) genera una cierta división entre los que lo tienen y los que no, la puesta en circu-

⁽¹⁰⁾ *Framework of actions for the lifelong development of competencies and qualifications*. ETUC, UNICE, CEEP, UEAPME, Bruselas 2002.

⁽¹¹⁾ Este símil se ha empleado por varios autores. Ver Bjørnåvold, Jens, *¿Una cuestión de fe? Las metodologías y los sistemas para evaluar aprendizajes no formales requieren una base de legitimidad*, Revista Europea Formación Profesional, nº 12, op. cit

⁽¹²⁾ Esta es una de las características que atribuyen María Irigoin y Fernando Vargas a la certificación de competencias en: *Certificación de competencias. Del concepto a los sistemas*. Boletín 152 del Cinterfor, op. cit.

lación de acreditaciones oficiales de la competencia adquirida por la experiencia puede generar cierto nivel de división. Cuando esta división está basada en la objetividad de la evaluación (válida y fiable) y en la igualdad de acceso (democratización y extensión), podría decirse que es una división positiva. Es decir, un trabajador debe poder hacer frente económicamente al proceso de reconocimiento de sus competencias; deben existir posibilidades laborales para hacer compatibles trabajo y reconocimiento profesional; ha de existir un sistema equilibrado territorialmente y, finalmente, han de facilitarse al trabajador las claves para que este pueda interaccionar con los agentes del sistema (información, capacidad para organizar su expediente, orientación y acompañamiento para superar todo tipo de dificultades, etc.). En caso contrario, puede emerger un sistema negativo de evaluación que genere verdaderos riesgos de fractura entre profesionales: quienes trabajan en las ciudades y quienes lo hacen en zonas rurales, quienes disponen de los sistemas corporativos para acceder más fácilmente a su reconocimiento profesional y quienes están más aislados, quienes disponen de capacidad económica para cofinanciar los gastos del proceso y quienes poseen rentas más bajas, quienes poseen la formación y las capacidades de relación con el sistema frente a quienes no disponen de estas habilidades. La puesta en marcha y generalización de las políticas de acreditación deben crear salidas a estos atolladeros.

Integración de servicios. Un proceso de acreditación de la competencia ha de estar en estricta relación con los sistemas de información, asesoramiento y orientación profesional. Cuando, voluntaria o forzosamente, una persona se plantea la movilidad geográfica o funcional, debe contar con las adecuadas credenciales de sus conocimientos laborales; por ello, la información y asesoramiento que proporcione una determinada organización de trabajadores o un servicio de empleo ha de incluir la posibilidad de que el trabajador se “equipe” con el documento oficial que le acredite sus saberes hasta esa fecha.

Efectos civiles de la acreditación. No cabe duda de que el reconocimiento oficial de un cierto saber profesional aporta satisfacción personal a los individuos. De hecho, muchas personas justifican la entrada en el proceso sólo por este interés. Pero también debe existir un reconocimiento y un valor civil de la acreditación.

Los efectos civiles de cualquier acreditación están directamente relacionados con la propia participación de los distintos actores. La construcción social, aludida con anterioridad, es condición necesaria para dotar de valor tangible a un certificado. Por ejemplo, parece lógico pensar que el reconocimiento institucional de la acreditación de una cualificación para el acceso a un puesto de trabajo oficial sólo puede plantearse cuando ha habido una cierta intervención de la administración en el proceso de evaluación, reconocimiento y registro. Del mismo modo, la aceptación por la empresa, pública o privada, de la acreditación de una unidad de compe-

tencia por parte de un trabajador, estará sometida, por lo menos, a las dos condiciones básicas siguientes: que la unidad de competencia esté directamente relacionada con la actividad laboral y que exista garantía de que el individuo posee realmente la competencia certificada. En definitiva, que exista credibilidad del sistema.

Transferibilidad. Uno de los problemas más importantes que hay que resolver en el propio modelo es conseguir un cierto nivel de transferencia de las competencias y cualificaciones entre los diferentes sectores y ocupaciones. Certificar unas habilidades profesionales características de un determinado puesto en un tipo de empresa y en un momento dado puede ser muy adecuado circunstancialmente para esa empresa y un grupo de trabajadores concretos, siendo el grado de identificación entre acreditación y desempeño profesional muy alto en ese determinado momento. Sin embargo, la transferibilidad a otros contextos y momentos puede ser muy baja. Por el contrario, una certificación de competencias excesivamente generales puede impedir el reconocimiento de estos saberes en los puestos de trabajo, además de lo improcedente de certificar el trabajo en equipo, la creatividad o la competencia comunicativa. Seguramente, como dijo Aristóteles, en el término medio está la virtud.

Evaluación de capacidades complejas y valores. Todo trabajador técnico es, en primer lugar, una persona con valores humanos, éticos y democráticos. Más aún, un enfoque aceptado de la profesionalidad incorpora a la misma estos elementos cualitativos de la personalidad. Pero también forman parte de la profesionalidad aquellas otras capacidades complejas de la persona: trabajo en equipo, resolución de problemas, creatividad, etc.

Uno de los retos de estos procesos es desentrañar la profesionalidad y fragmentarla en diferentes competencias que, al mismo tiempo que den respuesta a un concepto completo y global de la cualificación, permitan sortear los importantes problemas metodológicos y éticos asociados a la valoración de estos escurridizos elementos singulares. Determinar los límites éticos en la evaluación de la competencia y conocer las posibilidades de dividir el todo en sus partes, de tal manera que la suma de las mismas garantice razonablemente ese “todo”, es un apasionante debate que debiera abordarse por parte de quienes investigan en este campo.

El riesgo de un neotaylorismo competencial y formativo puede actuar en contra de las razones expuestas para impulsar un sistema de evaluación y reconocimiento profesional. No conviene olvidar algunos antecedentes, en las décadas de los 60 y 70, en los que se aplicaban técnicas conductistas con una excesiva fragmentación de tareas para la valoración de calificaciones profesionales ⁽¹³⁾.

⁽¹³⁾ Ver Vossio, Raimundo, *Certificación y normalización de competencias. Orígenes, conceptos y prácticas*. p.54 Boletín nº 152 del Cinterfor, 2002.

Modelo de intervención. Muchas son las formas de abordar la valoración de las capacidades profesionales y competencias de la fuerza de trabajo, pero existen algunos principios claros de intervención.

Además de los aspectos relacionados con el marco general abordado anteriormente, no hay que olvidar que *“el diablo está en los detalles”*, y que problemas menores pueden dar al traste con la motivación del trabajador, con las expectativas de la empresa o con el papel neutral del evaluador ⁽¹⁴⁾.

Cuando se impulsan dimensiones desconocidas socialmente, como el propio proceso de reconocimiento del saber obtenido de manera informal, resulta importante garantizar un modelo que cuide los pequeños detalles y los protocolos de actuación. Ello no significa enterrar en la burocracia al asesor-orientador, al evaluador o al propio candidato, sino establecer respuestas a múltiples pequeñas preguntas: ¿a dónde he de dirigirme para conseguir información, asesoramiento, ayuda o reclamación? ¿cómo y cuándo puedo iniciar el proceso? ¿qué valor tiene la acreditación que puedo obtener? ¿cómo está incorporado el reconocimiento de las competencias en el convenio sectorial o de la empresa? ¿qué pasos debe seguir una empresa que desee iniciar la gestión de sus recursos humanos a través del reconocimiento de la competencia de sus trabajadores? ¿qué actitud y formación específica en estos procesos deben tener evaluadores y orientadores? ¿qué herramientas informáticas de autoevaluación y posicionamiento del candidato existen? ¿cómo puedo acceder?, ¿qué protocolos de intercambio de información deben existir entre organización de trabajadores, de empresas, administración laboral y administración educativa? ¿qué relación existe entre las cualificaciones de diferentes países? ¿qué modelo documental de certificación, que permita la movilidad en el seno de la Unión Europea, va a emplearse? ¿con qué criterios y qué tipo de planificación va a desarrollarse en el proceso de evaluación? etc.

En algunos países se ha avanzado sustancialmente en la realización de un modelo que integra las fuentes legal, profesional, metodológica, económica y democrática. En la mayor parte de ellos se está avanzando en términos de dar respuestas eficaces y eficientes a una demanda que puede desbordar la capacidad financiera y de gestión de empresas, organizaciones e instituciones. Es importante recordar que esta es una política de grandes números: uno de cada dos trabajadores (con variaciones entre zonas y países) no posee una acreditación oficial de las competencias que desarrolla en su trabajo.

El riesgo a ser evaluados. Suele decirse que la evaluación “es el jardín oculto del currículo” ya que en ella se dan cita múltiples y complejos temas relacionados con la estructura social, los valores y los aspectos técnicos y metodológicos más complejos. Si ello es cierto para los sistemas

⁽¹⁴⁾ Ollin, Ros y Tucker, Jenny. *“The NVQ and GNVQ Assessor Handbook”*. Kogan Page, 1997.

formales de aprendizaje, cuando nos adentramos en la emisión de un juicio sobre un profesional adulto es todavía más cierto. Por ejemplo, un trabajador experto, al que ya se le reconoce su saber en la empresa, puede tener serias dudas sobre si seguir el proceso de evaluación y reconocimiento oficial de su competencia. En algunos casos, el riesgo personal y profesional de poner su conocimiento laboral en entredicho, si es sometido a un juicio sumarísimo, puede hacerle desistir o aun rechazar estos procesos.

De este problema hay que extraer varios importantes principios de actuación, siendo los más importantes los dos siguientes. En primer lugar, informar de un modo preliminar sobre qué, cómo y cuándo se va a evaluar. Es decir, hacer un primer análisis de la proximidad del conocimiento profesional acreditable a las competencias que van a evaluarse. A través de procesos de acompañamiento directos o indirectos, con el uso de herramientas de autoevaluación y posicionamiento, obtener una autoevaluación preliminar que, en el caso de ser positiva, le garantice, en un alto grado, la acreditación correspondiente. Finalmente, y en segundo lugar, un principio de actuación que debe ser tenido en cuenta por los evaluadores consiste en centrar el proceso en la certificación de lo que se sabe, no de lo que se desconoce. Reconocer más que sancionar. Como dice Eric Fries Guggenheim ⁽¹⁵⁾, *“No hay persona sin virtudes.”*

Motivación. Para que una persona decida dedicar un tiempo, un esfuerzo y un gasto económico a un proceso de valoración de su experiencia o de sus conocimientos, debe tener claros “motivos”. Algunos de estos motivos pueden estar muy relacionados con la satisfacción del reconocimiento profesional de un conjunto de saberes. Igualmente, el posicionamiento de un trabajador ante una determinada cualificación sectorial puede orientarle sobre su itinerario de formación continua futura. Otro tipo de razones para emprender un proceso de evaluación son de tipo extrínseco: movilidad profesional, mejora laboral en la propia empresa, mayor estabilidad en el empleo o exigencias legales de cualificación oficial.

En lo que respecta a disponer de la motivación suficiente para no sólo iniciar sino finalizar un proceso de evaluación de competencias profesionales, dos son los aspectos a tener en cuenta. En primer lugar está el interés y las circunstancias profesionales y familiares del trabajador y, en segundo, los sistemas de acompañamiento y apoyo. En el primer aspecto, no cabe duda de que las facilidades y apoyo que le pueda dar la propia empresa son de gran ayuda: horarios flexibles, turnos adaptados, aprendizaje en la propia empresa... En lo relacionado con los sistemas de apoyo oficial, es indudable que deben formar parte de las condiciones de la oferta de un sistema de certificación profesional.

Reuniones informativas, asesoramiento personalizado, tutorización y acompañamiento, son fórmulas que facilitan una motivación e interés sos-

⁽¹⁵⁾ Fries Guggenheim, E: *Movilidad y cohesión social*. Agora V. op. cit., p. 68.

tenido en el tiempo. Los servicios de asesoramiento y acompañamiento profesional son especialmente importantes en los casos de mayor debilidad socioprofesional.

Evaluadores homologados. La figura del evaluador de competencias no debe confundirse con la del formador-evaluador. Resulta importante desligar conceptualmente la evaluación de la competencia del proceso de aprendizaje formal. Ello debe obligar al profesor/formador, cuando sea este el evaluador, a hacer un esfuerzo importante para interpretar el sentido de la evaluación en una situación no encadenada necesariamente a un proceso de formación.

Los evaluadores han de conocer las técnicas, los límites y las posibilidades de la evaluación. Pero, además, han de tener un sentido exquisito de la equidad y fiabilidad, acompañado de ciertas capacidades de relación interpersonal.

Junto con todos los conocimientos y capacidades descritas, un evaluador debe poseer un alto grado de dominio del correspondiente sistema de cualificaciones, como referente técnico de sus juicios de evaluación. Otro campo de conocimientos de gran relevancia para la evaluación de la cualificación es el concerniente al entorno sociolaboral y de organización de la empresa. Por todo ello, se necesita la homologación de las personas que evalúen. En cierto sentido, debe empezarse a desarrollar el sistema de evaluación y certificación de la competencia por la acreditación y homologación de evaluadores, lo cual, considerando que apenas existe experiencia profesional adquirida en esta vertiente, obligaría a formalizar el aprendizaje de técnicas y actitudes profesionales pertinentes.

Un servicio de evaluación de la competencia, en última instancia, sustenta su fiabilidad, credibilidad y resultados en el trabajo de las personas, sean éstas orientadores o evaluadores. Cuidar las propias competencias, así como el propio sistema de formación, acreditación y homologación de estos profesionales, ha de formar parte de las acciones preliminares a su puesta en marcha.

Proyecto de evaluación, reconocimiento y acreditación de la competencia. El caso de Navarra

La Ley de Cualificaciones y Formación Profesional ⁽¹⁶⁾ y las normas que la desarrollan aportan en España un marco legal para sistematizar y generalizar un modelo de formación, orientación y reconocimiento profesional. Modelo que está en sus comienzos y que sólo cuando hayan transcurrido algunos años sabremos si es capaz de cumplir las expectativas

⁽¹⁶⁾ Disponible en Internet: <http://wwwn.mec.es/educa/formacion-profesional/files/LeyCualifyFP.pdf>

sociales, institucionales y económicas en él depositadas.

Navarra es una región española con un elevado grado de autonomía en sus decisiones políticas y un importante desarrollo económico: el PIB por habitante es un 5% superior a la media de la UE (15) y la tasa de desempleo es inferior al 5% ⁽¹⁷⁾, con un mercado laboral en el que un importante porcentaje de la población activa no dispone de acreditación oficial de su competencia profesional. Desde hace algunos años, el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra ha iniciado proyectos piloto en los que ha intentado avanzar en este campo, siendo uno de estos últimos proyectos el que se describe seguidamente.

En el ámbito nacional, el Consejo General de la Formación Profesional, órgano de asesoramiento al Gobierno de España en materia de formación profesional e integrado por representantes de las administraciones públicas y de las principales organizaciones empresariales y sindicales, refrendó el desarrollo del Proyecto ERA para la evaluación, reconocimiento y acreditación de las competencias adquiridas, que sería coordinado en el ámbito estatal por la Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa, con la colaboración del Instituto Nacional de las Cualificaciones y del Instituto Nacional de Empleo.

El objetivo del proyecto ERA planteaba experimentar y poner a punto, por primera vez con alcance nacional, una metodología para la evaluación, el reconocimiento y la acreditación de la experiencia adquirida por los trabajadores a través de la práctica laboral y de otras vías no formales e informales de obtención.

En Navarra, el Consejo Navarro de la Formación Profesional, integrado por representantes de los Departamentos de Educación, de Trabajo y de los agentes sociales, apoyó la participación de nuestra Comunidad en el proyecto y el Instituto Navarro de las Cualificaciones, dependiente del Servicio de Formación Profesional del Departamento de Educación, se hizo cargo de la aplicación y coordinación del proyecto en esta región.

Diseño del proyecto: fases e instrumentos

El proyecto ERA estaba diseñado para evaluar a los candidatos en unidades de competencia correspondientes a las únicas certificaciones que tienen actualmente reconocimiento oficial en España: los Certificados de profesionalidad, que otorga la administración laboral, y los Títulos de formación profesional específica, que otorga el sistema educativo reglado. Así, se escogieron determinadas familias profesionales y, dentro de ellas, unidades de competencia de nivel 3 (ISCED/CINE) con un alto grado de coincidencia en ambas estructuras de certificación. A partir de estas unidades de competencia, diversos grupos de expertos, integrados por docentes y profesionales de la empresa, elaboraron referentes de competencia unificados para cada familia.

⁽¹⁷⁾ Más información:

<http://www.navarra.es/home-es/Navarra/Asi+es+Navarra/Navarra+en+cifras/>

Al mismo tiempo, se estableció que el proceso de evaluación fuese realizado en dos comunidades autónomas para cada familia profesional, con objeto de poder efectuar un contraste posterior de resultados. En el caso de Navarra se evaluaron unidades de competencia correspondientes a las profesiones de jardinero y de auxiliar de ayuda a domicilio.

El proyecto se desarrolló en cuatro fases, entre junio y diciembre de 2003:

Fase de información

El proceso de información a los trabajadores que pudieran estar interesados en participar en este proyecto resultaba de primordial importancia, dado que esta era la primera iniciativa de ámbito estatal dirigida a evaluar la competencia adquirida a través de la experiencia y, por tanto, no existía una cultura previa en relación a estos procedimientos. Por ello, Navarra hizo un importante esfuerzo informativo para llegar a los trabajadores que pudieran estar interesados en la oferta.

Considerando que se trataba de sólo dos profesiones y que Navarra es una Comunidad de alrededor de medio millón de habitantes, el hecho de que casi quinientas personas acudieran a las reuniones informativas en las que se expuso el proyecto en detalle da una idea del interés suscitado por esta iniciativa.

Fase de selección

Las directrices generales del proyecto establecían que el proceso de evaluación de la competencia debía dar cabida a unas veinte personas por cada familia profesional, en cada comunidad, ya que los límites de tiempo para el desarrollo del proyecto así lo exigían. Por ello, fue preciso realizar un proceso de selección entre las personas interesadas en participar. En Navarra se decidió que el único criterio de selección de aspirantes sería la antigüedad acreditada documentalmente en el desempeño de las profesiones objeto del proyecto. De esta manera, se seleccionaron finalmente veintidós candidatos por profesión.

Fase de orientación

El equipo responsable de llevar adelante esta fase estuvo compuesto por tres orientadoras que realizan habitualmente tareas de orientación profesional en el ámbito de la administración laboral o de las organizaciones sindicales. Todo el equipo de orientación, así como el de evaluación que mencionaremos más adelante, había recibido formación específica para desarrollar el proyecto por parte del equipo técnico que lo coordinaba a nivel estatal.

Esta fase tenía varios objetivos:

- Conocer al candidato, para lo cual debía hacer una recopilación de sus aprendizajes previos y de su experiencia laboral, así como indagar sus motivaciones para participar en el proyecto y sus aspiraciones.
- Ayudar a la autoevaluación del candidato. Con esta finalidad, la orientadora trabajó con cada aspirante la “Guía de autoevaluación”, docu-

mento elaborado por expertos de cada profesión y de aplicación en el ámbito estatal.

- Tomar la decisión sobre la continuidad en el proceso. La orientadora, a la vista de los resultados de la Guía de autoevaluación y de sus conversaciones con cada aspirante, decide si este está en situación de avanzar a la fase de evaluación. Es deseable que sea una decisión conjunta y aceptada por el candidato que, en caso de no ser propuesto para la siguiente fase, recibe orientación sobre la formación complementaria que requeriría.
- Ayudar al candidato a preparar la fase de evaluación. Una vez decidida la continuidad del aspirante en el proyecto, la orientadora aconseja y ayuda a cada candidato a elaborar su dossier individual de competencias.

Todos los candidatos de jardinería y dieciocho de los veintidós aspirantes de auxiliar de ayuda a domicilio superaron esta fase de orientación.

Fase de evaluación

La propuesta inicial del proyecto establecía que se designase a un evaluador por cada cinco candidatos. No obstante, dado que se trataba de un proyecto experimental, en Navarra se decidió que fuese un equipo de dos personas por profesión el que realizase la evaluación de todos los candidatos. Cada equipo estaba constituido por un profesional experto del campo de actividad correspondiente y un profesional formativo de la especialidad objeto de acreditación. Con ello se pretendía garantizar la homogeneidad de criterios de evaluación y que el trabajo conjunto de los evaluadores permitiese hacer una mejor “evaluación de la evaluación”. De hecho, en algunos casos, los evaluadores actuaron alternativamente como evaluador y como observador de la evaluación, respectivamente, para depurar en lo posible el proceso a lo largo de su propio desarrollo.

Los instrumentos de los que se podían valer los evaluadores para verificar la competencia de los aspirantes eran diversos: dossier individual de competencias, conversación profesional con el candidato, observación directa de la práctica profesional del candidato en su puesto de trabajo o simulación de la misma en un entorno adecuado, pruebas escritas complementarias, etc. Todos estos instrumentos tenían como referente general la “Guía de pruebas de la competencia”. Este documento, elaborado también por expertos de cada profesión y con valor en todo el estado, es el documento de apoyo a los evaluadores mediante el cual estos pueden valorar las pruebas de competencia aportadas por el candidato, con objeto de emitir el correspondiente juicio de competencia.

En el caso de Navarra, se aplicaron sistemáticamente el estudio del dossier individual de competencias, la entrevista profesional y al menos una simulación de la práctica profesional, además de otras pruebas en casos concretos.

Los resultados finales fueron que 21 candidatos de jardinería y 17 de auxiliar de ayuda a domicilio fueron evaluados como competentes en las unidades objeto de evaluación. Los seis candidatos que no superaron una

u otra de las fases recibieron orientación profesional sobre la oferta formativa adecuada a sus necesidades.

Valoración del proyecto

La valoración del proyecto se construye desde la perspectiva de los diversos actores implicados.

La visión de los candidatos

Para recoger la opinión de los candidatos se reunieron 34 encuestas por escrito cumplimentadas por las personas que habían realizado todas las fases del proceso. El diseño de esta encuesta tenía una estructura de respuesta abierta que permitía la valoración de los diferentes factores organizativos, personales, profesionales, etc. Los resultados de la apreciación de los candidatos son los siguientes:

- (a) Que es dificultosa la comprensión inicial del proceso, por no haber conocimiento ni experiencias previas de la existencia de procedimientos para acreditar la competencia adquirida a través de la práctica profesional, aunque el trabajo posterior con las orientadoras clarificó perfectamente el procedimiento.
- (b) Que resulta complicada la recopilación de todas las pruebas necesarias para integrar el dossier individual de competencias. El origen de estos problemas ha sido diverso: empresas desaparecidas o dificultades para contactar con antiguas empresas, dificultad de obtener certificación detallada de las actividades realizadas en la empresa, para acreditar los contenidos de actividades de formación, etc.
- (c) Que la superación de este proceso les permitirá conseguir el reconocimiento social de la profesión, obtener una satisfacción y realización personal, ampliar sus perspectivas de formación, promoción profesional y mejora de la competencia profesional, así como contar con una acreditación oficial de sus competencias, entre otros aspectos.

La visión del equipo técnico

El equipo técnico de orientadoras y evaluadores coincide en hacer una valoración global positiva del desarrollo del proceso puesto que se han conseguido, en gran medida, los objetivos planteados. Descendiendo al detalle de otras consideraciones, señalan:

- (a) Que es de primordial importancia el proceso de orientación de los candidatos, así como la coordinación entre los equipos de orientación y evaluación.
- (b) Que los instrumentos de referencia del proceso – Guías de autoevaluación y de pruebas de la competencia – son fundamentales para el correcto desarrollo del mismo.
- (c) Que es imprescindible un clima de confianza mutua entre candidatos y técnicos para el adecuado desarrollo del procedimiento de orientación y evaluación, circunstancia que se ha producido a lo largo de esta experiencia.

- (d) Que los instrumentos de evaluación más valiosos son la entrevista profesional y la observación o simulación de la práctica profesional, mientras que el dossier de competencias no ha dado el resultado que cabría esperar, en general por falta de concreción derivada de una insuficiente implicación de las empresas. Asimismo, concluyen que, siempre que sea posible, la observación de la práctica profesional del candidato debería realizarse en una situación real de trabajo, para minimizar la influencia que un entorno ajeno pueda ejercer sobre el desempeño de los aspirantes.

La visión desde la coordinación del proyecto

El Instituto Navarro de Cualificaciones ha realizado un estrecho seguimiento y coordinación del desarrollo del proyecto en Navarra. Finalizado el mismo y desde una posición que permite tener una perspectiva de conjunto, se llega a una serie de interesantes conclusiones:

- Existe una muy importante demanda social para el establecimiento de sistemas que permitan la evaluación, el reconocimiento y la acreditación de las competencias adquiridas a través de la experiencia profesional y de otras vías no formales e informales de adquisición. Esta demanda se basa en motivaciones muy diversas, alguna de las cuales no se valora lo suficiente de forma habitual – como la satisfacción y realización personal del trabajador, el reconocimiento social de la profesión, la interacción con otros profesionales afines o la apertura de vías hacia una mayor y mejor formación.
- Es preciso hacer una importante labor de difusión de la cultura de la acreditación de competencias adquiridas, entre la población en general y entre los trabajadores y las empresas en particular. No existe todavía, en España, una conciencia suficiente de la importancia y trascendencia de estos procedimientos. Por una parte, la empresa manifiesta su interés por hacer visibles las competencias de sus trabajadores, pero queda pendiente de resolver el reconocimiento de las mismas en términos de promoción profesional, salarial, etc. Será preciso intensificar el diálogo social, especialmente entre la empresa y los trabajadores, para que estos procedimientos adquieran el impulso y la trascendencia necesarios para su consolidación.
- La coordinación y cooperación entre los equipos de orientación y evaluación es fundamental, con objeto de que el proceso sea lo más ajustado a las características individuales de cada candidato. Asimismo, es muy importante la selección de los orientadores y evaluadores que vayan a participar en estos procesos, pues, junto con la necesaria idoneidad técnica, deben manifestar las actitudes apropiadas para el adecuado desarrollo de estos.
- Estos procedimientos constituyen una fuente de información privilegiada para el diseño de las ofertas de formación continua para trabajadores.
- Una vez que se produzca la generalización de los procedimientos de evaluación y acreditación, se estima que los costes derivados serán ra-

zonables. En nuestra experiencia, el coste de la certificación de una unidad de competencia ⁽¹⁸⁾ oscila entre 100 y 200 euros, lo que significa que su posible cofinanciación entre empresa, trabajador y administración arroja cantidades moderadas.

- Aunque este proceso está centrado en una evaluación sumativa, no es desdeñable el componente de evaluación formativa, ya que la persona evaluada adquiere conciencia de su competencia y recibe un importante estímulo para progresar en su campo profesional. En nuestra experiencia particular, todos los candidatos que fueron evaluados positivamente recibieron la oferta de realizar una formación complementaria adaptada, lo que permitió que más del 90% de ellos obtuvieran el título oficial de formación profesional reglada que otorga el sistema educativo en un plazo de seis meses.
- Consideramos que este procedimiento es válido, fiable y reproducible. De hecho, varias regiones autónomas españolas estamos continuando con experiencias de evaluación de competencias basadas en este modelo.
- La estructura del nuevo Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales facilitará que los procesos de validación se centren, aún en mayor medida, en la valoración de los resultados del aprendizaje (*learning outcomes*), tal como sugieren las propuestas surgidas del proceso de Copenhague.
- La consecuencia de este enfoque en el procedimiento de validación será el incremento de la transferibilidad entre los distintos contextos de aprendizaje y la mayor transparencia y movilidad trasnacional, especialmente cuando se consolide el proceso de creación del sistema europeo de transferencia de créditos en el ámbito de la formación profesional ⁽¹⁹⁾.

Para finalizar

El objetivo de la Comisión Europea de que el conjunto de los países de la Unión asuma el liderazgo de la economía mundial necesita, entre otras medidas críticas, la atención singular a la cualificación profesional de sus recursos humanos. La característica que, además, deberá aportar Europa al contexto internacional es el desarrollo equilibrado del espacio económico y del espacio social. La historia de la vieja Europa avala una mayor sensibilidad que otras zonas para el fortalecimiento de los modelos sociales que velen también por el bienestar de las personas.

⁽¹⁸⁾ Esta estimación se ha realizado sobre el supuesto de un proceso ya consolidado, en el que se cuenta con referentes de competencia y guías de evaluación elaborados, así como con equipos de orientación y evaluación convenientemente formados.

⁽¹⁹⁾ 'Towards a European qualifications framework (and a credits transfer system for vocational education and training). Comisión Europea. Dirección General Educación y Cultura. Bruselas, 3 diciembre 2004. Disponible en Internet: www.vetconference-maastricht2004.nl/doc/EQF_Maastricht.doc

Integrar y compatibilizar políticas sociales y económicas es el gran reto del siglo XXI. Pues bien, los procesos de evaluación, reconocimiento y acreditación de la competencia ligados a la experiencia laboral forman parte del reducido y selecto repertorio de acciones que permite avanzar, simultáneamente y con grandes sinergias, en la dimensión económica y en la social. No perdamos esta oportunidad. ■

Bibliografía

- Achieving the Lisbon goal: The contribution of VET. Draft final report to the European Commission 09-09-04.* Lisbon-to-Copenhagen-to-Maastricht Consortium (2004). Londres: QCA.
- Agora V: Detección, evaluación y reconocimiento de competencias no formalizadas.* Serie Panorama Cedefop 46. Salónica, Cedefop, 1999.
- Bjørnåvold, J. *Making learning visible: Identification, assessment and recognition of non-formal learning.* Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2000. (Serie Referencias Cedefop 3013).
- Bjørnåvold, J. *Validation of competences and professionalisation of teachers and trainers.* Dossier Ttnet nº 5 Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2002. (Serie Referencias Cedefop, 3024).
- Colardyn, Danielle; Bjørnåvold, Jens: *Validation of formal, non-formal and informal learning: policy and practices in EU Member States.* European Journal of Education, vol. 39, nº 1, p. 70-89.
- Common European principles for validation of non-formal and informal learning. Final proposal from 'Working Group H' (Making learning attractive and strengthening links between education, work and society) of the objectives process.* Comisión Europea. Dirección General Educación y Cultura. Bruselas, 3 marzo 2004. DG EAC B/1 JBJ D (2004)
- Declaración de los ministros europeos de educación y de la Comisión Europea, acordada en Copenhague los días 29 y 30 de noviembre de 2002, sobre una cooperación europea intensificada en formación profesional. "Declaración de Copenhague".*
- Descy, P.; Tessaring, M.: *The foundations of evaluation and impact research. Third report on vocational training research in Europe: background report.* Luxemburgo: EUR-OP, 2004 (Serie Referencias Cedefop, 3040)
- Framework of actions for the lifelong development of competencies and qualifications.* ETUC, UNICE, CEEP, UEAPME, Bruselas 2002.
- Fries Guggenheim, E.: *Movilidad y cohesión social.* Agora V: Detección, evaluación y reconocimiento de competencias no formalizadas. Serie Panorama Cedefop 46. Salónica: Cedefop, 1999, p. 55-70.
- Hernández, D.: *Política de certificación de competencias en América Latina. Competencia laboral y valoración del aprendizaje.* Boletín Técnico

- co Interamericano de Formación Profesional, nº 152. Montevideo: Cinte-for/ILO, 2002, p.31-50.
- Irigoien, M.; Vargas, F.: *Certificación de competencias. Del concepto a los sistemas. Competencia laboral y valoración del aprendizaje*. Boletín técnico Interamericano de Formación Profesional, nº 152. Montevideo: Cinte-for/ILO, 2002, p. 75-88.
- Merle, V.: *La evolución de los sistemas de validación y certificación. ¿Cuánto sabemos? La medición de conocimientos, cualificaciones y competencias en el mercado de trabajo*. Revista Europea Formación Profesional. Septiembre-diciembre 1997, vol. III, nº 12, p. 39-52.
- Mertens, L.: *La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional*. Madrid: programa IBERFOR . O.E.I., 1998.
- Ministerio de Educación y Ciencia. *Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional*.
- Ollin, R. ;Tucker, J.: *The NVQ and GNVQ Assessor Handbook*. Londres: Kogan Pape, 1997.
- Towards a European qualifications framework (and a credits transfer system for vocational education and training)*. Comisión Europea. Dirección General Educación y Cultura. Bruselas, 3 de diciembre de 2004.
- Vossio, R.: *Certificación y normalización de competencias. Orígenes, conceptos y prácticas. Competencia laboral y valoración del aprendizaje*. Boletín técnico Interamericano de Formación Profesional, nº 152. Montevideo: Cinte-for/ILO, 2002, p. 51-74.