



ISBN: 978-607-02-0835-5

Universidad Nacional Autónoma de México

Instituto de Investigaciones
sobre la Universidad y la Educación

www.iisue.unam.mx/libros

Tomás Díaz González (2011)

“Sentido de la evaluación y certificación de competencias
dentro de la formación continua”

en *Pensamiento crítico en educación*,

Patricia Ducoing Watty (coord.),

IISUE-UNAM, México, pp. 375-392.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional
(CC BY-NC-ND 4.0)

SENTIDO DE LA EVALUACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS DENTRO DE LA FORMACIÓN CONTINUA

*Tomás Díaz González**

La certificación de competencias ha nacido y se sitúa dentro del marco conceptual de la formación continua. Todos sabemos que la formación continua se ha convertido, en estos últimos años, en un instrumento estratégico de renovación. Basta recordar el libro blanco de la Comisión de Comunidades Europeas (1993), *Crecimiento, competitividad y empleo*, donde dice que la formación va a ser, junto con las nuevas tecnologías, la gran arma y la gran herramienta de renovación y de competitividad entre los trabajadores. Europa está muy por debajo en el ámbito de titulados frente a los competidores: Estados Unidos y Japón; y es precisamente la calidad, no solamente la cantidad de formación, lo que va a permitir que las personas puedan manejar las tecnologías y hacer una Europa mucho más competitiva.

En los países de nuestro entorno, la formación continua está implantada desde hace varios años; prácticamente en Francia por decreto de ley desde 1971. La formación continua en sí misma a veces no basta para satisfacer las necesidades que tienen las empresas, las cuales viven al ritmo del mercado y el mercado va exigiendo sacar nuevos productos porque el consumo y la publicidad van exigiendo a su vez que las empresas sirvan aquellos productos o servicios que van pidiendo sus clientes. Y cuando la formación interviene muchas veces llega con retraso. Por eso se ha visto que la formación continua a veces no basta para preparar al personal capaz, sino que muchas veces las empresas tienen que desarrollar su trabajo, sin la previa formación, para responder a las necesidades y a las demandas del mercado.

*Universidad de Valladolid, España.

Por eso al lado de la *Formación* está apareciendo la categoría del *Aprendizaje*. Las empresas han tenido que aprender a responder a sus clientes porque se lo exigía el mercado, se lo exigía la situación y han tenido que aprender en muchas ocasiones sin ser enseñadas; es decir, la noción de aprendizaje está adquiriendo autonomía frente a las categorías que teníamos de formación. Por eso el libro blanco de la Comisión de Comunidades Europeas lleva como título *Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva. Libro blanco sobre la educación y la formación* (1995); es decir, aprender está apareciendo con una autonomía frente a los procesos de enseñanza. Y aprender está unido a emprender. Hay una tesis que repite que no se *aprende* si no se *emprende*, y hay muchas personas a las que la mayor parte de su aprendizaje les ha venido de haber emprendido en situaciones con riesgo; pero el riesgo asumido ha sido una fuente de aprendizaje. Incluso los mismos fracasos, una vez superado el primer momento, han servido para aprender nuevos caminos y descubrir nuevas perspectivas.

Cuando se hace una encuesta entre pequeños empresarios y personal que se ha formado en el sindicalismo y la economía social, podemos decir que no ha sido en las aulas, en los lugares de formación, donde han aprendido lo que mejor les ha servido, sino que el *aprendizaje* les ha venido de su experiencia, de sus riesgos, de sus torpezas incluso, de sus capacidades de abrir camino en donde parecía no haber camino; entonces, se puede decir que este tipo de aprendizaje experiencial está surgiendo como una categoría muy importante para la renovación de las organizaciones.

Muchos dirigentes de organizaciones sociales reconocen que lo que han aprendido de economía, de sociología y de otras ciencias humanas lo han aprendido negociando convenios colectivos y no necesariamente en lugares de formación, sino por la necesidad de competir y la necesidad de defenderse.

Por eso estamos en un contexto donde el aprendizaje experiencial está adquiriendo una categoría muy importante, y las organizaciones están cambiando de orientación. Si es verdad que hace tiempo la organización se basaba más en una *gestión por objetivos*, después ha pasado a la línea de

gestión por competencias; es un hecho que en una sociedad tan cambiante los objetivos quedan enseguida obsoletos. La categoría de *competencia* es la que se está utilizando como más válida para acometer las tareas que las organizaciones tienen que desempeñar.

Por eso la idea que guía esta publicación ha nacido de un proyecto llamado “Eurovalidación de competencias profesionales”. Se trata de un proyecto de investigación para poder medir, reconocer, validar lo que las personas, los trabajadores, han aprendido en situaciones de trabajo. Se trataba de poner en marcha unas categorías, unos métodos para compartirlas con otros socios europeos.

Este proyecto se ha manifestado con el tiempo como una respuesta válida a las expectativas que tienen las organizaciones de certificar el aprendizaje que han producido a través de su vida y que no hay cauces para certificar. El emprendedor o el empresario que ha tenido muchos años de trabajo fuerte, que se ha hecho a sí mismo, que ha hecho su empresa y ha dado puestos de trabajo, ha demostrado que tiene unas capacidades y unas competencias; ¿cómo se miden todos estos saberes?, ¿cómo se valoran?, ¿cómo se reconocen cuando al cabo de unos años quizá quiere reorientar su vida profesional? Ahí está el reto. Igualmente —digamos— del mundo sindical.

Y estamos en un mundo donde la persona vale cuando tiene un papel que lo certifica. Tenemos libertad de compras cuando tenemos nuestra tarjeta válida en los bancos; y hoy el espacio en que nos movemos es Europa. *Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva. Libro blanco sobre la educación y la formación* (1995), antes aludido, habla de crear la cartera de competencias. Igual que nosotros tenemos nuestra tarjeta de seguridad social donde se nos van a ir poniendo los incidentes sanitarios, el ideal para el futuro es que cada trabajador pudiera tener su cartera de competencias, donde quede escrito lo que él ha sido capaz de aprender y lo que ha incorporado a su currículum personal; y que esto le pueda servir para abrir fronteras y para mostrar aquello que ha aprendido.

MEJORA DE LA FORMACIÓN CONTINUA: CAUSAS

El proyecto de certificar las competencias profesionales puede ayudar a la mejora de la formación continua por estos motivos:

a) *Certificar las competencias profesionales puede ser una manera de racionalizar los costes de la formación.* Es un hecho que la formación tiene sus costes: económico, de tiempo; entonces, si una persona ha aprendido, ¿por qué volverle a enseñar cantidad de cosas que sabe? Luego, una racionalización de costes y de gastos en una organización supondría aprovechar los recursos, las potencialidades. Muchas veces hemos hablado de estudiar las necesidades de formación, ¿y por qué no estudiar las *potencialidades de formación* que se poseen? Porque la necesidad va unida a la potencialidad. La necesidad tiene una visión negativa, lo que nos falta, ¿por qué no estudiar lo que ya tenemos? Se trata de una visión más positiva. El estudiar las potencialidades que tienen los trabajadores supone evaluar lo que han demostrado de sendas maneras: lo han demostrado haciendo cosas, quizá escribiendo, negociando; hay muchos gestos donde la inteligencia, la competencia, como acto práctico, se observa y se puede demostrar.

b) *Por lo tanto, cada vez es más necesario reconocer las potencialidades y no solamente las necesidades de formación.* Igual que cada vez más la formación tiende a dar una visión homogénea para todos; sin embargo, muchas veces cada persona tiene su proyecto individual, tiene su recorrido individual; y habría, igual que en los permisos individuales de formación, que promover los recorridos individuales de las personas. Cada uno tiene lo que ha aprendido, tiene las competencias que ha fraguado, y la validación va a permitir que su recorrido le sea reconocido.

c) *Por otra parte, este proyecto de validación va a poder oficializar la diversidad de maneras de aprender.* No necesariamente se aprende en los lugares hechos para tal efecto: las aulas, los cursos; se aprende donde se emprende: en el ocio, en el trabajo, en situaciones personales... ¿Quién puede poner cotos al aprendizaje de una persona que tiene ganas de aprender? Cada vez más hay que admitir que para una

persona con ambición, con ganas de vivir, con ganas de proyectarse, todo el mundo puede ser objeto de aprendizaje. Lo que hay que hacer es reconocerle lo que ha aprendido y no necesariamente poner límites al aprendizaje; que por otra parte nadie se los podría poner en un mundo en el que la inteligencia es indefinida, infinita, y en el que las nuevas tecnologías nos ofrecen la posibilidad de acercarnos a un mundo sin fronteras.

d) Reconocerle a una persona que ha aprendido es el mejor modo de motivarla. Es una manera de darles un empujón para seguir aprendiendo, por eso el proyecto de certificación de competencias profesionales busca que el personal de la empresa tenga una movilidad mayor, que las personas puedan tener una capacidad de moverse no sólo dentro de las organizaciones, sino en el ámbito exterior dentro de las confederaciones. En Europa la validación se realiza no solamente en el ámbito de universidades, sino dentro de confederaciones, donde se han ido creando criterios de validación para que las personas reconocidas puedan circular a través de toda la rama profesional. Los planes de carrera adquirirían con esto un impulso; trabajadores y empresarios podrían tener una motivación y saber que sus límites no sólo tienen techo, sino una capacidad muchísimo más grande.

e) Igualmente, en este momento en que se está hablando de la flexibilidad de trabajo, es claro que la flexibilidad de la formación corresponde enormemente a estas ideas de una flexibilidad laboral. La dinámica del trabajo exige una flexibilidad como necesidad para adaptarse a la flexibilidad del mercado, pero es claro que la formación continua tiene una rigidez; en cambio, la certificación de competencias podría ofrecer cauces de una cierta flexibilidad, porque una persona que se valide en este momento, también puede validarse dentro de un tiempo, cuando haya adquirido nuevas competencias, y la certificación de hoy no quita una certificación dentro de un tiempo; es decir, la certificación de competencias ofrece una flexibilidad mucho mayor que los títulos que a veces han sido considerados de carácter mucho más indefinido.

Hacia un modelo de certificación propio de las competencias profesionales

La noción de competencia es una construcción social. Por eso la certificación de competencias es eminentemente un acto de negociación. A veces surge el temor de que certificar las competencias pueda aparecer como un reparto de titulaciones sin muchas garantías. Es claro que un sistema de certificación exige un planteamiento de un rigor similar al que existe en los sistemas de titulación actuales, y exige la verificación de datos de que tal candidato puede ser merecedor de una certificación porque cumple con los requisitos de tal certificación. Estos criterios deben ser objeto de consenso entre los agentes sociales, la entidad certificadora y los administraciones que colaboran; y si es objeto de consenso, serán los emprendedores y los representantes de los trabajadores, como en la mayor parte de las soluciones que tienen continuidad, quienes tendrán la última palabra con la entidad certificadora.

El proyecto que aquí nos ocupa se ha trabajado durante varios años con dos modelos europeos: el modelo de Francia y el del Reino Unido. El *modelo francés* corresponde a un modelo mucho más dirigido. Francia siempre se ha movido por una visión mucho más napoleónica, más unitaria; igual que en el año 1971 apareció un decreto de formación continua obligatorio para todas las empresas, ahora se ha puesto en marcha la ley de 35 horas semanales de trabajo; la validación de competencias ha surgido por otro real decreto del año 1985. En Francia, como país más centralizado, rige un modelo mucho más unitario.

El *modelo del Reino Unido* es mucho más diversificado; las nuevas cualificaciones NVQs (National Vocational Qualifications) han surgido del consenso patronal, de sindicatos, administración y universidades. Se han ido creando esas nuevas titulaciones que exigía el mercado y que eran el referencial para poder validar las competencias de los trabajadores y, por tanto, como eran referenciales creados, se han podido ir modificando a medida que han ido cambiando los signos sociales.

El sistema de certificación de competencias en España se está poniendo en marcha a través de algunos organismos

de ámbito estatal y de ciertas comunidades autónomas que están buscando su propio camino. Los centros de formación de enseñanza superior apenas han abierto experiencias en nuestro terreno; por tanto, lo que se busca es ir poniendo en marcha pequeñas iniciativas que puedan ser evaluadas y que puedan terminar siendo un punto común, caminar juntos; sin embargo, el sistema de certificación de competencias no es un modelo uniforme en ninguno de los países antes aludido y no existe ni es necesario seguir modelos uniformes.

PUNTOS DE DEBATE EN LA CERTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS

a) En primer lugar, la validación es fruto de un contexto que está condicionando el modelo y, por lo tanto, como se decía con anterioridad, el modelo inglés y el modelo francés son muy distintos y, así, el modelo que aquí se busca en Castilla y León va a ser totalmente distinto. Cuando el *contexto social* es tan importante también lo serán los modelos y las prácticas.

b) Es distinta la concepción del saber. Claro que queremos certificar saberes-competencias, ¿cómo se concibe el saber? Hay una concepción del saber que se cree que uno va *acumulando* (yo sé hoy 4, mañana 5 y acumulo el saber de manera cuantitativa); por lo tanto, la certificación se basa en un modelo de evaluación sumativa, diríamos en el ámbito de formación. A veces en ciertas universidades inglesas están siguiendo el modelo de acumular certificados y luego otorgan un certificado final: es un saber acumulativo.

En cambio, en Francia la acumulación de saberes transforma permanentemente la personalidad del individuo; cuando a una persona se le reconoce no sólo lo aprendido, sino su capacidad de aprender, y a quien ha sido capaz de aprender hay que reconocerle sus capacidades y competencias de aprendizaje. Si hay modelos para reconocer el aprendizaje de una manera distinta, también tendrá que haber distintos modelos de certificación del aprendizaje experiencial.

c) Hay otro concepto que habla de las competencias dormidas. Se dice que un trabajador, un empresario, una persona que ha estado durante mucho tiempo haciendo cosas demuestra

que sabe hacerlas; si sabe hacerlas, domina ciertos métodos, si domina los métodos y ha usado técnicas, tiene un camino para lograr una fundamentación teórica; pero se puede decir que hay competencias dormidas y la validación puede despertarlas, actualizarlas y completarlas. Es claro que la certificación en universidades europeas no reconoce la totalidad del título, sino una parte, y debe venir a la universidad a completar los créditos que faltan.

d) Las disciplinas académicas y las exigencias de empresa. La lógica de la universidad y la lógica de la empresa no coinciden; existen lógicas diversas y hasta estilos de vida y maneras de concebir el aprendizaje. Se trata de instituciones llamadas a colaborar pero siempre con dificultades. Y entonces el modo de certificar las empresas y el de certificar las universidades no es común. El proyecto eurovalidación se ha llevado paralelamente por un grupo de universidades y de empresas. El proyecto eurovalidación pudo contrastar conclusiones sacadas por el mundo de la empresa y el mundo de las universidades.

e) Sectores profesionales en la validación de competencias. Cuando vemos los modelos y los referenciales que han validado cada uno de los socios europeos, vemos los sectores en los que estaban más interesados: la Glasgow Caledonian University valida sobre todo el trabajo social, el mundo de la enseñanza, y en colaboración con la escuela de policías está validando muchos de los saberes realizados y es una de las líneas de trabajo que tienen. En Londres, la City University trabaja con el mundo de la creación musical; ha hecho concierto con EMI, empresa conocida, donde muchos trabajadores que realizan su trabajo en contratas, subcontratas, a veces han hecho cosas y no tienen nadie que les reconozca. En Francia la Universidad Lille 1 trabaja con el mundo textil, con el mundo de la industria, con el de otros sectores relacionados con multinacionales francesas como Renault y Michelin.

El trabajo que aquí se presenta quiere ser el reflejo consensuado de las aportaciones que los distintos agentes han realizado a lo largo de los últimos años.

HACIA UN MODELO DE CERTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS DISEÑADO EN EL NIVEL DE ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Existen muchos modelos de validación de competencias experimentadas en Francia y el Reino Unido en los últimos diez años. El modelo que aquí se ofrece está basado en la investigación-acción; es decir, que el candidato que se valida se convierte en investigador de su propia realidad para producir un saber nuevo y poder obtener el reconocimiento. Este modelo sigue un proceso de alternancia que se podría realizar a lo largo de dos años: en el primer año el candidato analiza su historia y centra su acción en sus puntos de interés. Se rearma como investigador de su propia acción. En el segundo año el candidato recoge todos los datos, los analiza, reconstruye su *proyecto*, se dota de argumentación y lo defiende ante un tribunal. A continuación se señalan los puntos esenciales para la puesta en marcha.

- *Construcción del referencial profesional.* Una primera tarea sería el análisis del trabajo realizado por el candidato a través de: a) *construcción del referencial de tareas actuales.* En esta fase se trata de hacer un balance del total de las tareas que el candidato ha realizado en el pasado y en el presente: descripción del puesto de trabajo, modalidades del ejercicio del puesto, competencias requeridas para el desempeño, relaciones con el entorno y articulaciones con el resto de la empresa. Se supone que el candidato que aspira a la certificación ha de demostrar un número suficiente de años de práctica. Para realizar esta tarea habría que dotarse de herramientas apropiadas. b) *Construcción del referencial de tareas futuras.* En ésta, se trata de analizar la actividad que el candidato espera realizar en el futuro en términos de cualificaciones, de comportamientos, de capacidades de análisis, de iniciativa; se intenta que el candidato vislumbre cuáles son las tareas que le esperan dada la evolución del mercado de trabajo y que, por lo tanto, se prepare para ellas. c) *Construcción del referencial de las competencias.* Se trata de identificar las competencias

que el candidato ha de poner en marcha para salir al encuentro de las nuevas tareas antes diseñadas.

- *Construcción del referencial de la formación* (contenido del diploma o título). El referencial formación tiene el valor de “pliego de condiciones” de saberes o competencias que ha de demostrar el candidato para que la universidad le otorgue el diploma o titulación. Esta etapa puede conducirse a través de los siguientes momentos: *elaboración de descriptores del diploma al que el candidato aspira*. Estos descriptores deben estar redactados en términos de saberes prácticos o saberes de acción para poder ser aplicados a saberes experienciales y no necesariamente académicos. El candidato, que tiene una experiencia profesional y un aprendizaje realizado, aspira a que éstos le sean reconocidos cuando se le otorga un diploma. *Pliego de condiciones que permite pasar a una puesta en práctica operativa del proyecto*. Este apartado será redactado por la comisión encargada de elaborar el referente de formación de acuerdo con los departamentos universitarios que tienen responsabilidad en el tema del título.
- *Validación en sentido estricto: etapas*.¹ La validación estrictamente dicha de las competencias del candidato, que es el objeto central de este proyecto, tendrá cuatro fases.

Primer año. A) Balance de competencias. Es un proceso personal que requiere una medición de competencias potenciales, personales, profesionales susceptibles de entrar en la elaboración de un proyecto de inserción social y profesional. Un balance de competencias es una puesta a punto, una evaluación en un momento dado. B) Diseño de un proyecto de investigación. Todo candidato que quiere ser validado debe hacer su proyecto de investigación centrado en su práctica. La elección del objeto preciso de investigación es el fruto

¹ Durante estas etapas el candidato debería contar con la ayuda de un tutor o director de investigación que le facilitase realizar el trabajo. Igualmente sería conveniente realizar sesiones colectivas de formación metodológica.

de un acuerdo entre las exigencias del candidato y del objeto de investigación: cuando *escoge un objeto preciso*, el candidato-investigador ha de tener en cuenta sus intereses personales, sus capacidades para realizar el trabajo, los medios de tiempo, económicos, disponibilidad de datos para realizar el trabajo. *El objeto* escogido debe contemplar lo siguiente: cómo conviene acotar el tema para evitar dispersión; situarlo en el campo epistemológico; producir unas competencias que van a ser objeto de una validación mediante un diploma universitario; por lo tanto, se supone que el candidato sitúa su trabajo en coordenadas científicas. Cuando se han especificado estos puntos y se ha optado por un objeto preciso, el candidato formula sus hipótesis de investigación y hace el proyecto, lo que le va a permitir elaborar el trabajo. Estas tareas pueden estar realizadas al término del primer año. Segundo año. C) La realización del proyecto de investigación diseñado a partir de los análisis hechos en el primer año. D) Informe final o memoria donde se recoge la investigación llevada a cabo por el candidato y que ha de presentar ante el tribunal correspondiente.

- *Elaboración de herramientas.* La realización del proyecto exige preparar un conjunto de herramientas que permitan a candidatos y a tutores realizar su tarea con eficacia y rapidez. Dentro de esta línea se prevé crear herramientas en soporte informático pensadas como guía que posibilite al candidato la realización completa del *curriculum vitae* y recibir pautas en la tutoría y seguimiento de su trabajo.
- *Tribunal que decide el otorgamiento de diplomas.* El tribunal que juzgue a los candidatos debería tener estas características: presidencia nombrada por el rector de la universidad que otorga el título, profesores del área de conocimientos próximos al título, agentes sociales (patronal, sindicatos), así como los colegios o asociaciones de profesionales. Se trata de una actuación donde estén representados la universidad, las empresas y los colectivos representativos de los candidatos.

- *Formación del personal implicado.* Para que el proyecto pueda desarrollarse convenientemente es necesario que el personal que integra el equipo de ejecución y el equipo de tutores tenga una formación apropiada para el seguimiento del proceso de validación. Dicha formación se sitúa en estas coordenadas: un seminario permanente con reuniones semanales o quincenales, donde se evalúe la acción y se programe la actividad siguiente. La metodología que se propone es una metodología de investigación-acción. La investigación-acción es una forma de entender la práctica, e intenta mejorarla sistemáticamente, buscando para ello entender mejor cuáles son los contextos y condicionantes de dicha práctica. Es una metodología que se sitúa en la frontera entre lo teórico y lo práctico, y en su efecto más inmediato en la transformación de los actores, de las acciones y del contexto. Creemos que esta metodología es la más apta para un proceso como validación situado en el diálogo entre universidad y empresa.

ORGANIZACIÓN DEL PROYECTO

- *Convenio con agentes sociales.* La universidad crea un certificado propio que otorga a los candidatos; por ello, asume la última responsabilidad. Pero dado que los candidatos han vivido varios años en el mundo del trabajo y vienen a certificarse para volver al mundo laboral en mejor situación, la universidad tendría que consensuar su proyecto con los agentes sociales que intervendrían en todo el proceso, pero fundamentalmente en tres momentos importantes: diseño del proyecto operativo, tribunal que otorga la certificación y reinserción de los nuevos titulados.
- *Gestión del proyecto.* La gestión del proyecto podría estar basada en consejo de dirección, donde esté presente personal del departamento universitario próximo a las tareas de validación, agentes sociales y asociaciones corporativas; equipo de ejecución del proyecto dotado de una infraestructura suficiente; equipo de tutores o

investigadores que van a acompañar a cada uno de los candidatos a la validación; equipo de asesoramiento internacional para homologar nuestros procesos con otros de idénticas características que se realizan en Europa.

- *Inserción institucional en la universidad.* El proyecto de validación parece que debería estar vinculado al área de formación continua de la universidad en el servicio o institución universitaria más próximo al diálogo con empresas y agentes sociales.
- *Conexión internacional.* Dado que se trata de una experiencia nacida en Europa y que existen países con una historia comprobada positivamente, nosotros queremos gozar de esa experiencia a través de estos dos organismos: A) Consejo asesor. Conviene que este modelo, que puede considerarse innovador en España, goce del asesoramiento e intercambio de universidades y empresas de Europa que tienen una experiencia en este campo y con las que se ha reflexionado durante varios años en el marco del programa europeo Leonardo da Vinci. B) Observatorio europeo de formación continua. Para sostener a los tutores y al personal implicado parece conveniente dotar al proyecto de un servicio de documentación donde se pueda contar con experiencias europeas y permitir que la experiencia que aquí se realiza pueda difundirse en Europa.
- *Inserción profesional de los titulados.* Para que el proyecto tenga una consideración social se ha de cuidar el que los nuevos titulados por vía de validación de competencias puedan tener una inserción profesional similar a las otras vías de certificación. Si el proyecto se diseñó conjuntamente con los agentes sociales del tejido profesional, será más fácil la inserción.
- *Estrategia de puesta en marcha.* La puesta en marcha del proyecto ha de realizarse en doble marco: en el tejido social, consensuando con los agentes sociales como participantes en el proceso y en la comunidad universitaria, intentando que la validación sea aceptada como vía alternativa para obtener certificación y como forma de la "otra universidad". Para realizar

esta puesta en marcha convendría tener en cuenta estos indicadores: que los primeros candidatos estén muy seleccionados, de forma que puedan ser signo positivo para nuevas promociones; realizar una campaña informativa y de discusión entre sectores universitarios que puedan impulsar o frenar el proyecto; sería conveniente en este proceso contar con el testimonio de personas “que se han hecho a sí mismas” y que han generado riquezas y demostrado “saberes” que claramente podrían ser validados con un título universitario; las materias objeto de valoración deberían ser seleccionadas según el siguiente criterio: evitar la confrontación de organizaciones corporativas que puedan sentirse dañadas por el proyecto de validación y profesiones de contenido práctico que puedan ser validadas fácilmente.

BIBLIOGRAFÍA

- AUBRET, J. (1992), *Reconnaissance et validation des acquis: le portefeuille de compétences*, París, Université de Paris VIII.
- AUBRET, J. et al. (1990), *Les bilans personnels et professionnels. Guide méthodologique*, Issy Les Moulineaux, EAP.
- AUBRET, J. y N. Meyer (1994), “La reconnaissance des acquis personnels et professionnels et l’enseignement supérieur. Les enjeux”, en *Pratiques et analyses de formation*, París, Université de Paris VIII.
- AUBRET, J. y P. Gilbert (1991), *Reconnaissance et validation des acquis*, París, PUF.
- BARBIER, J. M. (1996), *Savoirs théoriques et savoirs d’action*, París, PUF.
- BARBIER, J. M. et al. (1996), *Situations de travail et formation*, París, L’Harmattan.
- BARKATOLAH, A. (1987), “Expériences nord-américaines en reconnaissance des acquis”, en *Pratiques de formation*, París, Université de Paris VIII.
- CEDEFOP (1992), *Correspondencia de cualificaciones en Europa*, Berlín, CEDEFOP.

- CEDEFOP Panorama (1995), *Sistemas y procedimientos de certificación de las cualificaciones*, Madrid.
- (1994a), *Systèmes et procédures de certification des qualifications au Royaume-Uni*, Berlín.
- (1994b), *Systèmes et procédures de certification des qualifications en France*, Berlín.
- CHARRAUD, A. M. (1994), *A propos d'un glossaire sur la validation des acquis, document de travail*, Arcueil, Francia.
- (1993), "L'organisation de la reconnaissance des acquis", en *Actualité de la formation permanente*, núm. 122, Arcueil, Francia.
- COMISIÓN de las Comunidades Europeas (1995), *Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva. Libro blanco sobre la educación y formación*, Luxemburgo.
- (1993), *Crecimiento, competitividad y empleo (Retos y pistas para entrar en el siglo XXI)*, Bruselas.
- COURTOIS, B. (1995), "L'expérience formatrice: entre auto et écoformation", en *Education Permanente*, núm. 122, Arcueil, Francia.
- DESROCHE, Henri (1991), *Entreprendre d'apprendre*, París, Les Editions Ouvrières.
- (1984), *Iniciación a las ciencias sociales*, Barcelona, Hogar del Libro (Nova Terra).
- (1978), "Apprentissage", en *Education Permanente et Créativités Solidaires*, París, Les Editions Ouvrières.
- DÍAZ González, T. (2005), *Certificación de aprendizajes experienciales* (Red de Cooperación Europea), Valladolid, Junta de Castilla y León.
- (2004), "Historias de vida en el marco de la evaluación de competencias", en *Diálogos* (Revista electrónica de Historia), año 2, vol. 10, núm. 38.
- (2003a), *Educación y formación permanente en la sociedad del conocimiento*, Valladolid, Junta de Castilla y León.
- (2003b), *Investigación y perspectivas de certificación de competencias profesionales en Castilla y León*, Valladolid, Junta de Castilla y León.
- (1997), "Animación en educación de adultos: de la animación al reconocimiento de aprendizaje", en *Documentación Social*, núm. 109, Madrid, CARITAS.

- DÍAZ González, T. (coord.) (2004), "Certificación y validación de aprendizajes y competencias", en *Número monográfico* 39/40, año 10, vol. 3.
- GAGNON, E. (1996), "Etre reconnu tout au long de la vie. L'expérience canadienne", en *Actualité de la Formation Permanente*, núm. 141, París.
- GUIOTON, Jean (1983), *De l'équivalence des diplômes a l'évaluation des compétences*, París, UNESCO.
- JACOBI D., K. Longchamp (1994), "Reconnaître et valider les acquis. Les dérives linguistiques d'un injonction paradoxale", en *Education Permanente*, núm. 118, Arcueil, Francia.
- JOBERT A., M. Tallard (1993), *Le rôle du diplôme dans la construction des grilles de classification professionnelle. Les conventions collectives de branche: déclin ou renouveau?*, Marsella, CEREQ (Études, 65).
- JOURNÉES Internationales de la Formation (1998), *Objectif: compétences. Synthèse des travaux*, t. 12, París, MEDEF.
- KAMP, Di (1996), *Aprenda a evaluar el rendimiento de sus empleados en una semana*, Barcelona, Plaza y Janés.
- _____ (1994), *Aprenda a evaluar el rendimiento de sus empleados*, Barcelona, Plaza y Janés.
- LANDRY, Francine (1987), "Vocabulaire de la reconnaissance des aquis", 2^o versión, Fédérations des Cegeps, manuscrito.
- LE BOTERTF, G. (2004), *Construire les compétences individuelles et collectives*, París, Editions d'Organisation.
- LEGRAND, B. y Ch. Rubert (1991), *Faire son bilan*, París, INSEP.
- LIETARD, B. (1993), "Les effets individuels et sociaux des pratiques de reconnaissance des acquis", en *Actualité de la Formation Permanente*, núm, 124, París.
- _____ (1992a), "Du portfolio nord-américain au portefeuille de compétences à la française", en *Pratiques de formation*, París, Universidad de París VIII.
- _____ (1992b), "Les bilans de compétences: un état des études et des expérimentations (1985-1992)", en *Etudes et expérimentations*, núm. 15, París.
- _____ (1986), "Cinq réflexions de bon sens sur la reconnaissance et la validation des acquis", en *Education Permanente*, núm. 83-84, Arcueil, Francia.

- MEHAUT, Ph. (1996), "Nouveaux modèles productifs, nouvelles formations", en *Actualité de la Formation Permanente*, núm. 142, París.
- MENARD, Jean Y. (1992), *Reconnaissance des acquis et validation des compétences*, Rennes, Presses Universitaire de Rennes.
- MEYER, N. y G. Berger (1988), *Reconnaissance des acquis. Etude à caractère documentaire*, Saint-Denise Universidad París III, Formation Permanente, París, Universidad de París VIII.
- MINISTÈRE de l'Education Nationale (1994), *Validation des acquis professionnels*, vols. 1 y 2, París.
- MINISTÈRE de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (1996), *Rencontre Nationale. La Validation des Acquis Professionnels dans l'Enseignement Supérieur*, Lille.
- (1994), *Validation des Acquis Professionnels dans l'Enseignement Supérieur*, París.
- (1993), *Des Journées de Travail Validation des Acquis Professionnels*, Lille.
- MINISTÈRE de Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle (1992), *Reconnaissance et Validation des Acquis*, París, Centre Inffo.
- PARLIER, M. (1996), "De l'entreprise qui forme à l'entreprise qui apprend", en *Actualité de la Formation Permanente*, núm. 143, París.
- PARKER J. y P. Girard (1993), *Systèmes et procédures de certification des qualifications en France*, Berlín, CEDEFOP.
- PERKER, H. et al. (1994), *Identification et validation de savoir-faire et des connaissances acquises dans la vie et les expériences de travail-Rapport comparatif France/Royaume-Uni*, Berlín, Rapport CEDEFOP.
- PINEAU, G. et al. (1991), *Reconnaître les acquis. Démarches d'exploration personnalisée*, Québec, Editions Universitaires.
- RANDELL, G. et al. (1992), *La valoración y formación del personal. Primer paso para una dirección eficaz*, Bilbao, Deusto.
- RAVAT, D. (1996), "La validation des acquis professionnels", en *Actualité de la Formation Permanente*, núm. 140, París.

- ROBIN, G. (1992), *Guide en reconnaissance des acquis*, Québec, Vermette.
- SANSREGRET, M. (1994), *La reconnaissance des acquis. Le portafolio*, Montreal, Hurtubise.
- (1988), *La reconnaissance des acquis*, Montreal, Hurtubise.
- SIMOSHO, S. (1991), *Accreditation of prior learning. A practical guide for professionals*, Londres, Kogan.
- TRESANINI, M. (2004), *Evaluer les compétences. Du recrutement a la gestion de carrière*, Colombelles, Francia, EMS.
- VIRVILLE, M. de (1996), "Donner un nouvel élan à la formation professionnelle", en *La documentation française*, Paris.
- YATCHINOVSKI, A. (1992), *Le bilan personnel et professionnel. Instrument de management*, Paris, EST.
- ZÉLLER, O. (2004), *Valider ses acquis*, Paris, Expres.