

Los sistemas de acreditación. Aproximación conceptual y teórica

Óscar Medina Fernández

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
omedina@dedu.ulpgc.es

Resumen

Cuando se habla de sistemas de acreditación en la literatura pedagógica y en los textos legales siempre se hace como un medio llamado a cumplir varias funciones sociales y educativas al mismo tiempo: para responder a los acelerados cambios sociales, para elevar el nivel de formación de la población, para reducir la exclusión social, para mejorar la transparencia del mercado de trabajo, etc. En este artículo se analiza la perspectiva teórica y conceptual de los sistemas de acreditación, exponiendo algunas ideas para el debate sobre las razones pedagógicas que podrían justificar y legitimar estas nuevas estrategias educativas, y proponiendo finalmente lo que podrían ser algunas bases conceptuales de los sistemas de acreditación, así como una clasificación de los mismos.

Palabras clave: Sistemas de acreditación, validación de competencias, reconocimiento de competencias adquiridas, acreditación de competencias, educación de adultos, educación permanente.

Resum. *Els sistemes d'acreditació. Aproximació conceptual i teòrica*

Quan parlem de sistemes d'acreditació en la literatura pedagògica i en els textos legals sempre es fa a fi de complir diferents funcions socials i educatives alhora: per respondre als accelerats canvis socials, per augmentar el nivell formatiu de la població, per reduir l'exclusió social, per millorar la transparència del mercat de treball, etc. En aquest article s'analitza la perspectiva teòrica i conceptual dels sistemes d'acreditació, exposant algunes idees per al debat sobre les raons pedagògiques que podrien justificar i legitimar aquestes noves estratègies educatives, i proposant finalment el que podrien ser les bases conceptuals dels sistemes d'acreditació, així com una classificació d'aquests.

Paraules clau: sistemes d'acreditació de competències, reconeixement de competències adquirides, acreditació de competències, educació d'adults, educació permanent.

Abstract. *Accreditation Systems. Conceptual and Theoretical Framework*

When we talk about accreditation systems both in pedagogic literature and in legal texts we always do it as a means of fulfilling several educational and social functions at the same time: to answer the fast-growing social changes, to promote the level of competence in the population, to reduce social exclusion, to improve transparency in the labour market, etc.

This article tries to analyse the conceptual and theoretical perspective of accreditation systems, presenting some ideas for the debate on the pedagogical reasons that could justify and legitimise these new strategies and finally propose what might be considered some of the conceptual bases of accreditation systems as well as their classification.

Key words: Accreditation systems, competence validation, acknowledgment of acquired competencies, competence accreditation, adult education, lifelong learning.

Sumario

Introducción	3. Los sistemas de acreditación en la literatura pedagógica
1. Legislación y reconocimiento de lo adquirido	4. Aproximación a algunas bases teóricas de los sistemas de acreditación
2. Denominación y clasificación de los sistemas de acreditación	Bibliografía

Introducción

En términos generales y en una primera aproximación, cuando hablamos de *sistemas de acreditación* nos referimos a los procesos de evaluación en virtud de los cuales se identifica, se reconoce y se certifica que una persona posee determinadas competencias en relación con una titulación o certificado, independientemente de cómo se han adquirido.

En la literatura pedagógica y en los textos legales comienza a utilizarse esta expresión a partir de principios de los años ochenta, y desde entonces se empieza a hablar de ello como un medio llamado a cumplir varias funciones sociales y educativas: para responder a los acelerados cambios sociales, para elevar el nivel de formación de la población, para reducir la exclusión social, para mejorar la transparencia del mercado de trabajo, etc. En todos los casos, los sistemas de acreditación se perciben como elementos que pueden dotar de mayor racionalidad a los sistemas educativos y, siempre como un mecanismo reparador de las desigualdades sociales, como una oportunidad de reconocimiento social de los trabajadores no titulados y como un medio para mejorar la competitividad personal y laboral de las personas, así como también de las instituciones y empresas.

Desde el punto de vista educativo y social, estos nuevos procedimientos de titulación plantean diversos problemas. El principal es el que se refiere a la formación por competencias, toda vez que la acreditación exige tener este referente como indicador objetivamente evaluable. No menos importantes son los problemas legales que estos sistemas crean, debido a que, por tratarse de las titulaciones legalmente establecidas, necesariamente precisan también de normas legales propias. Desde el punto de vista de la práctica educativa, no son pocos los profesionales que se enfrentan a esta tarea sin contar todavía con los suficientes protocolos y recursos metodológicos que aporten fiabilidad a estos sistemas.

Siendo importantes estos problemas, en este artículo nos vamos a centrar en una perspectiva más teórica, exponiendo algunas ideas para el debate sobre las razones pedagógicas que podrían justificar y legitimar estas nuevas estrategias educativas, proponiendo finalmente lo que podrían ser algunas bases conceptuales de estas técnicas compensatorias.

1. Legislación y reconocimiento de lo adquirido

Dado que se trata de reconocer oficialmente alguna competencia o la totalidad o parte de una titulación, diploma o certificado, que están regulados legalmente o por las autoridades educativas o por las autoridades laborales, es evidente que los sistemas de acreditación necesariamente precisan de una propia regulación también legal.

Así pues, al menos en base a la realidad española y considerada la acreditación en un sentido amplio, podemos distinguir varios tipos diferentes de sistemas de acreditación, legalmente ya regulados a nivel del Estado español y en el caso concreto de la Comunidad Autónoma de Canarias. En todos los casos está claro (no podría ser de otra manera) que se trata de unas propuestas educativas para personas adultas, o más concretamente, para quienes ya han superado la edad de la escolaridad obligatoria, según los textos legales.

1.1. Las pruebas de acceso a la universidad para las personas adultas

Una primera referencia normativa que bien puede asociarse a los sistemas de acreditación son las leyes que establecen el acceso a la universidad para los mayores de 25 años. En España, la primera de esas leyes es la Ley general de educación de 1970, que regula el acceso a la universidad para las personas adultas mayores de 25 años que no hayan cursado los estudios de Bachillerato (art. 36. 3). Años más tarde, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE) vuelve a plantear lo mismo en el título tercero, dedicado a la educación de adultos (art. 53. 5); un mandato legal que se sanciona igualmente en la Ley Orgánica de Calidad de la Educación de 2002 (LOCE) y también en el título dedicado a la educación de adultos (art. 54.6).

Tal como está regulado el acceso a la universidad para las personas adultas en España, consideramos que en sentido amplio se trata de sistemas de acreditación, en la medida en que esta legislación, en el fondo, supone extender una pasarela entre la educación formal y la no formal e informal. Dicho de otra manera, la existencia de estas pruebas para el acceso a los estudios superiores significa que una institución formal, la universidad, reconoce para su acceso, las competencias que una persona haya adquirido mediante sistemas no formales, en su empresa, por ejemplo, o mediante actuaciones de carácter informal, como la experiencia propia o los procesos de autoaprendizaje.

1.2. Las pruebas para el acceso a titulaciones de las enseñanzas formales

Si una persona ha aprobado el acceso a la universidad, según la actual legislación, eso no significa que tenga derecho al título de Bachillerato; simplemente tiene derecho a ingresar en la universidad. Sin embargo las leyes españolas han previsto otras pasarelas para que una persona pueda acceder a un título, mediante una prueba, aunque no haya pasado por (o completado) las enseñanzas correspondientes del sistema educativo formal.

En tal sentido, lo que se preveía en la LOGSE y se tiene en cuenta en la LOCE para acceder directamente a algún título formal son pruebas que permiten reconocer lo ya adquirido al margen de la escolarización recibida. Esto lo regulan ambas leyes en el mismo título tercero dedicado a la educación de personas adultas, donde se prevé que se pueda obtener el título de Graduado en Educación Secundaria (art. 53.2 de la LOGSE y 52.3 de la LOCE) mediante pruebas, para los mayores de 18 años, que valoren las capacidades propias de la educación básica.

Lo mismo sucede con los títulos de Bachiller y de Formación Profesional. Ambos textos legales prevén la organización de pruebas (para los mayores de 23 años, según la LOGSE, y para los mayores de 21 años según la LOCE) para obtener directamente tales títulos (art. 54.4 de la LOGSE y 54.4 y 54.5 de la LOCE).

1.3. Los sistemas de acreditación para la formación básica en Canarias

En el caso concreto de Canarias, las autoridades educativas también han legislado sobre sistemas de acreditación, con ocasión de la publicación en el Boletín Oficial de Canarias del currículo de Formación Básica para personas adultas: el *Decreto 79/1998, de 28 de mayo, por el que se establece el currículo de la Formación Básica para la Educación de las Personas Adultas* (BOC del 12 de junio de 1998).

La novedad más importante que representa este decreto de Canarias es que se regula el reconocimiento de lo adquirido, incorporando al currículo lo que en el texto legal se denomina Sistema de Acreditación Formativa, concebido como un instrumento de evaluación tanto de la experiencia como de la formación previa (art. 11).

Conviene aclarar que en este decreto los sistemas de acreditación no se regulan mediante pruebas (como se hace en la LOGSE y la LOCE) sino mediante un proceso continuo de evaluación por el que se van obteniendo créditos para el título; un proceso que comienza con la valoración inicial del alumno (denominada la VIA) y se mantiene hasta que el alumno obtiene la totalidad de los créditos para el título. Durante este proceso continuo de evaluación se valoran los aprendizajes en base al currículo oficial, pero se posee una concepción no exclusivamente formal de estos aprendizajes en la medida en que también se valoran las enseñanzas no formales y la propia experiencia.

1.4. La acreditación de las enseñanzas parciales de Formación Profesional en Canarias

Otro de los textos legales canarios sobre los sistemas de acreditación es la Orden de 3 de julio de 1997 por la que se regulan con carácter experimental las enseñanzas parciales de Formación Profesional (BOC del 1 de agosto de 1997). Esta orden, como su nombre indica, regula la impartición de las enseñanzas parciales para los trabajadores, lo que significa que se puede impartir parte de alguna de las titulaciones de Formación Profesional, es decir, algunos módulos por separado.

Pero lo más relevante de esta orden, por lo que la comentamos aquí, se refiere al modo en que se regula la acreditación en el caso de estas enseñanzas parciales. Así, en los artículos 4 y 5 se dice que si los alumnos no poseen las titulaciones requeridas o no han realizado una prueba de acceso (lo que rige con carácter general para todas las enseñanzas de Formación Profesional), podrán ser acreditados mediante una prueba que permita comprobar que el trabajador posee los conocimientos, madurez y habilidades suficientes para cursar con aprovechamiento el módulo que se quiere seguir, lo que se hace constar en el «informe orientador y acreditativo» que se incluye en su expediente. En este caso, se trata de dispensar del título de acceso para cursar las enseñanzas de Formación Profesional; se acredita, pues el acceso, no título alguno.

Posteriormente, la Consejería de Educación cambia algunos aspectos de esta orden mediante otra que se publica 6 años después: la Orden del 13 de marzo de 2003, por la que se modifica la Orden del 3 de julio de 1997, que regula la impartición con carácter experimental de las enseñanzas parciales en la Formación Profesional Específica (BOC del 27 de marzo de 2003). Esta nueva orden sólo consta de un único artículo consistente en dejarlo todo igual y cambiar sólo el sistema de acreditación. Ahora sólo basta una certificación en la que conste que el trabajador posee alguno de los siguientes requisitos: *a)* tener experiencia laboral, de al menos dos años, relacionada con el sector profesional del ciclo formativo al que pertenezca el módulo de enseñanza parcial que se desea cursar; *b)* haber cursado con anterioridad enseñanzas profesionales relacionadas con el sector profesional correspondiente (art. único 1 de la orden del 13 de marzo de 2003).

1.5. La acreditación parcial o total de las cualificaciones profesionales

En la actualidad, la legislación española más relevante que plantea la acreditación de las cualificaciones profesionales es la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las cualificaciones y de la formación profesional (BOE del 20 de junio de 2002). En esta ley se pretende ir más allá de la prueba única, en la media en que permite también la acreditación de competencias parciales. Concretamente en el artículo 8, bajo el epígrafe «Reconocimiento, evaluación, acreditación y registro de las cualificaciones profesionales», plantea que la evalua-

ción y la acreditación de las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación, tendrá como referente el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales y se desarrollará siguiendo criterios que garanticen la fiabilidad, la objetividad y rigor técnico (art. 8.2). Además, en el mismo artículo se precisa que, cuando la acreditación no permita completar las cualificaciones recogidas en algún título de Formación Profesional o certificado de profesionalidad, será posible realizar una acreditación parcial acumulable (art. 8.3).

Para regular todo este proceso, sobre todo, en lo que se refiere a la acreditación de los títulos oficiales de Formación Profesional, los títulos de técnico y de técnico superior, el Ministerio de Educación y Ciencia en julio de 2003 publicó el Real Decreto 942/2003, de 18 de julio, por el que se determinan las condiciones básicas que deben reunir las pruebas para la obtención de los títulos de técnico y de técnico superior de Formación Profesional Específica (BOE del 31 de julio de 2003). En este Real Decreto, y más concretamente en la disposición transitoria única, bajo el título de «Evaluación de las competencias profesionales», se regula el modo de evaluar las competencias adquiridas a través de aprendizajes no formales o mediante la experiencia, teniendo en cuenta las cualificaciones profesionales incluidas en el Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales (disposición transitoria única, 1). No obstante, hasta que no se incluya en el catálogo la correspondiente cualificación profesional, la evaluación de las competencias adquiridas a través de los aprendizajes no formales o mediante la experiencia se efectuará atendiendo a las unidades de competencia establecidas en los títulos de técnico y de técnico superior de Formación Profesional Específica (disposición transitoria única, 2). Además se afirma que la expedición de los títulos de Formación Profesional a que diera lugar esta evaluación, o la acreditación parcial de las competencias profesionales asociadas a los mismos, corresponderá al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte o al órgano competente de la comunidad autónoma (disposición transitoria única, 3).

La complejidad que supone todo este proceso de acreditación aconsejaba poner en marcha una experiencia específica, que es lo que hace el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, con la colaboración del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, creando el Proyecto experimental para la evaluación, reconocimiento y acreditación de las competencias profesionales (Proyecto ERA), en el que, con la financiación del Fondo Social Europeo, participaron siete comunidades autónomas (Andalucía, Castilla la Mancha, Galicia, Murcia, Navarra, País Vasco y Valencia). El proyecto, que contó con una comisión de seguimiento a nivel nacional y en cada comunidad, tenía la finalidad de elaborar un procedimiento de reconocimiento, evaluación, acreditación y registro de las cualificaciones profesionales, de acuerdo con los citados artículos 8.2, 8.3 y 8.4 de la Ley de las cualificaciones y de la formación profesional.

El proyecto ERA, desarrollado durante los años 2003-2004, permitió la definición de conceptos y de principios sobre los sistemas de acreditación y

también facilitó el uso de instrumentos y de protocolos de actuación. Los resultados obtenidos han permitido constatar que para un conjunto de 9 referentes profesionales (Cocina, Restaurante y Bar, Carrocería, Mantenimiento e Instalaciones, Instalaciones Singulares-Electricidad, Asistencia Domiciliaria, Peluquería, Jardinería, y Soldador-Alicatador), de un total de 302 candidatos, obtuvieron la acreditación completa 235 y otros 35, una acreditación parcial (Grupo Técnico del Trabajo del Proyecto ERA, 2004: 71).

A partir de estas bases legales y con la experiencia del proyecto ERA, algunas comunidades autónomas ya han comenzado a regular todos estos procesos de validación de competencias.

Especialmente resulta relevante en este sentido la creación del Dispositivo de Evaluación y Reconocimiento de la Competencia Profesional del País Vasco mediante la Agencia Vasca para la Evaluación de la Competencia y la Calidad de la Formación Profesional, cuyas actuaciones de acreditación se desarrollan al amparo del Decreto 70/2004, de 27 de abril, por el que se regulan las pruebas para la obtención de los títulos de técnico y técnico superior de Formación Profesional Específica (BOPV núm. 83, de 5 de mayo de 2004).

El en caso de Cataluña, lo que se conoce como el Modelo Catalán de Acreditación de las Competencias Profesionales se basa a nivel general en el Decreto 176/2003, de 8 de julio, de creación del Instituto Catalán de las Cualificaciones Profesionales (DOGC núm. 3935, de 29-7-2003), aunque más concretamente todo lo referente a requisitos, fases, calendario, comisión de evaluación, etc., sobre las pruebas y acreditación de competencias en relación con los títulos de técnico y de técnico superior, se regula mediante resoluciones: la primera, del 16 de marzo de 2004 (DOGC núm. 4099 de 25-3-2004), y la segunda, del 21 de noviembre de 2005 (DOGC núm. 4518 - 25-11-2005).

2. Denominación y clasificación de los sistemas de acreditación

La amplitud de lo que entendemos por sistemas de acreditación, así como su diversidad y complejidad legal, que acabamos de ver, dificultan sobremanera su definición conceptual y un primer intento de clasificar estas técnicas socialmente reparadoras.

Como sucede en no pocos temas que se tratan en pedagogía, respecto de los sistemas de acreditación, uno de los problemas con el que nos encontramos es su denominación. Lo primero que hemos de decir es que existen varias expresiones que aluden a esta cuestión. Algunos autores prefieren hablar de *balance de competencias* o también de *sistemas de validación de competencias adquiridas*; otros utilizan la expresión *nuevos métodos de titulación*; no falta sin embargo quien, en lugar de hablar de validación, prefiere referirse a *procesos de reconocimiento de lo adquirido*, o *certificación de competencias adquiridas*. También hemos encontrado otras expresiones, como *evaluación de competencias profesionales* o *pruebas para la obtención de los títulos*. En nuestro caso, hablaremos de *sistemas de acreditación*, pues es la expresión que se utiliza en no pocos textos legales del Estado español.

¿Qué podemos entender por sistemas de acreditación? Según el *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*, la voz *acreditar* tiene varias acepciones, entre otras: a) hacer digna de crédito alguna cosa, probar su certeza o realidad; b) dar seguridad de que alguna persona o cosa es lo que representa o parece; c) dar testimonio en documento fehaciente de que una persona tiene facultades o está facultada para algo. Por lo que vemos, se trata de una expresión que nos habla de probar algo, certificarlo documentalmente, lo que se supone debe hacer una persona autorizada para ello. En este sentido, *acreditar* se puede entender como la tarea que realiza el notario o el intérprete jurado, que dan fe de algo y lo certifican, para lo que previamente han tenido que realizar las correspondientes averiguaciones.

Para comprender mejor lo que decimos y el alcance de los sistemas de acreditación es imprescindible acudir a los conceptos tradicionales de educación formal, no formal e informal. La distinción que suelen hacer los pedagogos entre estos tres conceptos puede consultarse, entre otros autores, en Coombs (1971), Touriñan (1983), García Carrasco (1988) y Trilla (1993). En síntesis, la *educación formal* se refiere a un tipo de educación intencionalmente educativa y sistemática, que además es regulada legalmente por las autoridades educativas de modo que finalmente se sanciona con un título oficial. Sin embargo cuando estamos ante actividades intencionalmente educativas y sistemáticas, pero que se desarrollan fuera del marco legalmente establecido por las autoridades educativas, nos referimos a la *educación no formal*. Finalmente, hablamos de *educación informal* cuando se producen cambios educativos a través de actividades que se han podido realizar sin una intencionalidad educativa expresa y de forma asistemática; en tales casos, lo educativo acontece de forma indiferenciada y subordinada, *per accidens*, como subproducto de unas actividades que tenían otras explícitas finalidades.

Así pues, haciendo uso de estos conceptos, la acreditación nos remite a la evaluación de los aprendizajes, así como su reconocimiento y certificación en el sistema educativo formal o no formal, independientemente de que se hayan adquirido mediante sistemas formales, no formales e informales. Desde el punto de vista de la educación, acreditar es un juicio, elaborado por profesionales de la educación, acerca del potencial educativo que un individuo ha podido acumular en su vida, independientemente del modo cómo se ha adquirido.

Esta idea de reconocer o dar valor educativo a determinados aprendizajes «independientemente de cómo se han adquirido» es una constante en las definiciones de los conceptos implicados en estos procesos, cualquiera que sea la expresión que utilicemos: acreditación, reconocimiento o validación.

Con todo, desde una perspectiva teórica, hay que reconocer que todavía en este campo las definiciones conceptuales no son del todo precisas. Según el Glosario del CEDEFOP (2002), «acreditación es el proceso de atribuir o proveer evidencia formal de valor a las competencias, independientemente de la manera en la cual estas competencias se adquirieron». Sin embargo, cuando hablamos de reconocimiento, haciendo uso de las precisiones conceptuales del Grupo Técnico de Trabajo del Proyecto ERA (2004), hablaríamos en este caso del «pro-

ceso por el que se identifican, valoran y legitiman evidencias de competencias obtenidas por cualquier vía de aprendizaje, por medio de su comparación con un referente de competencia». La validación, por el contrario, tiene más que ver con el «proceso de verificación mediante examen o aportación de pruebas», con la finalidad de acreditar, es decir, reconocer las habilidades y competencias que se han podido adquirir a lo largo de la vida en diferentes contextos, incluyendo actividades educativas, laborales, sociales, etc. (Colardyn, 2002: 6).

En nuestro caso, ya hemos dicho que vamos a hablar de acreditación en sentido amplio, entendiéndolo que se trata de un proceso, o un tipo de intervención educativa, consistente en que, mediante una evaluación, se reconocen determinadas competencias y, a continuación, se certifican esas competencias en base a un determinado currículo y correspondiente título o certificado.

En la práctica, los sistemas de acreditación nos remiten a los medios y los instrumentos técnicos con los que cuenta un profesor para evaluar a los alumnos, es decir, para identificar y valorar la formación que un individuo ha podido adquirir a través de la enseñanza, pero también personalmente o en su vida profesional y social (Lietard, 1992: 140). En tal caso lo que se busca es que unos expertos, mediante determinados medios (entrevistas, cuestionarios, estudios de biografías, dossiers curriculares, etc.), emitan un dictamen que permita evaluar las competencias y las habilidades que una persona haya podido adquirir a lo largo de su vida (Díaz, 1995).

Podríamos pensar, por tanto, que la acreditación es un proceso de evaluación y, como tal, un juicio que emite un profesional, o un conjunto de profesionales, de la educación consistente en identificar, reconocer y certificar oficialmente que una persona ha adquirido determinados aprendizajes dentro o fuera de los circuitos convencionales de formación, lo que la hacen acreedora de una competencia general, de un certificado, diploma o título oficial o de parte de los mismos.

Dicho de otro modo, acreditar significará evaluar los aprendizajes que se hayan podido acumular a lo largo de la vida, sean aprendizajes que se han obtenido mediante enseñanzas formales o mediante enseñanzas no formales o también mediante sistemas más informales como la experiencia, la autoformación, etc. Si, como consecuencia de esta evaluación, se constata que una persona adulta posee las competencias que se han definido en algún currículo de formación para la obtención de un título, entonces a esa persona se le acredita (se le reconoce y se le certifica) que posee tales aprendizajes, lo que le dará derecho a la adquisición de dicho título o parte del mismo.

Tales aprendizajes deben ser definidos en términos de competencias que se supone que se han adquirido dentro o fuera de los diferentes sistemas educativos, pero que se supone también que van a tener valor en alguno de ellos. Estos sistemas educativos son el Sistema de Formación Inicial (formal), el Sistema de Formación Ocupacional (no formal) y el Sistema de Formación Continua (no formal). Además, fuera de estos sistemas también se pueden adquirir aprendizajes objeto de acreditación; nos referimos a los sistemas de carácter más informal, como la experiencia laboral, o los procesos de autoformación, etc.

En tal sentido, si estamos de acuerdo con lo dicho hasta ahora, basándonos en la legislación antes comentada, distinguimos cuatro tipos de acreditación a los que nos referimos a continuación, en función de la finalidad, y dependiendo de que nos situemos en el Sistema de Formación Inicial, Ocupacional o Continua.

2.1. Acreditación para el acceso a las enseñanzas del sistema educativo formal

Se trata de acreditar con la finalidad de dispensar del requisito de un título o estudios previos para seguir determinadas enseñanzas. En este caso distinguimos dos formas de acreditación para el acceso a las enseñanzas del sistema educativo formal: a) mediante prueba única, por ejemplo, el acceso a la Universidad para mayores de 25 años, o el acceso a las enseñanzas parciales de Formación Profesional de Canarias en el período 1997-2003; b) mediante la certificación de experiencia laboral o determinadas enseñanzas formales o no formales recibidas, por ejemplo, el acceso a las enseñanzas parciales de Formación Profesional de Canarias a partir de 2003

2.2. Acreditación para un título de las enseñanzas del sistema educativo formal

Se trata de acreditar con la finalidad de otorgar un título oficial del sistema educativo formal o parte del mismo. En tal caso distinguimos tres formas de acreditación para un título oficial (y en algunos casos, para parte del mismo) del sistema educativo (enseñanza formal): a) mediante una prueba única final, por ejemplo, las pruebas para la obtención de los títulos de graduado en ESO, Bachillerato y Formación Profesional; b) mediante una valoración inicial del alumno que se va completando hasta que se obtenga la totalidad de los créditos (en estos casos se valoran las competencias adquiridas mediante aprendizajes no formales e informales), por ejemplo, el sistema de acreditación formativa que se regula en el currículo de Formación Básica para las personas adultas de Canarias; c) mediante una valoración de las competencias adquiridas a través de aprendizajes no formales o por medio de la experiencia laboral, por ejemplo, la evaluación de competencias profesionales para la obtención de los títulos de técnico y de técnico superior, llevada a cabo en el proyecto ERA y que en la actualidad están desarrollando algunas comunidades autónomas.

2.3. Acreditación para un certificado de profesionalidad

Acreditación para un certificado de profesionalidad (o parte del mismo) del sistema de formación ocupacional y/o continua (enseñanza no formal) mediante la valoración de las competencias adquiridas a lo largo de la experiencia laboral. Ejemplo: algunas acreditaciones que se están realizando en el ámbito de los institutos regionales de las cualificaciones profesionales.

2.4. Acreditación de competencias de carácter general

En estos casos se acredita una competencia de carácter general que el interesado puede hacer valer en su currículo, independientemente de que se asocie o no a una titulación o certificado. Ejemplo: acreditar que se posee una determinada competencia lingüística en un idioma extranjero.

3. Los sistemas de acreditación en la literatura pedagógica

Estamos convencidos de que uno de los problemas que plantean los sistemas de acreditación es su legitimidad, o dicho de otra manera, su fundamentación teórica y pedagógica. No son pocos los que piensan que estamos ante una aventura pedagógica impredecible, cuyo peligro principal puede ser la pérdida de valor social de los títulos.

Nuestra opinión, sin embargo, es que los sistemas de acreditación, siempre que reúnan los requisitos debidos (legales y metodológicos), están justificados desde el punto de vista pedagógico. Por tanto, no hablamos de los sistemas de acreditación como si de una aventura pedagógica se tratara; más bien nos referimos a unas prácticas educativas innovadoras que se están abriendo paso en el campo de la educación de adultos y que se están planteando principalmente en los países desarrollados.

Además se trata de unas experiencias que últimamente tienden a ser consideradas como uno de los medios más eficaces para afrontar los retos de la educación para el siglo XXI. Con todo, no deja de ser una cuestión que está siendo objeto de amplios debates en diversos países europeos, como reconoce la Comisión Europea (1996: 47).

Desde el punto de vista internacional y sobre todo a partir de los años ochenta, nos encontramos con importantes organizaciones que se refieren de forma diferente a los sistemas de acreditación: la UNESCO, la Comunidad Europea, así como la OCDE y la OIT.

La visión de la UNESCO sobre los sistemas de acreditación se ha ido exponiendo en algunas conferencias internacionales, especialmente las celebradas para tratar los temas de la educación de personas adultas. Una de las primeras declaraciones de la UNESCO en este sentido se hace en la Cuarta Conferencia Internacional de Educación de Adultos, celebrada en 1985 en París, en la que, para favorecer la igualdad en el acceso a la educación, se recomienda a los estados miembros que: «se establezcan los cauces apropiados entre la educación formal y entre la educación no formal para que los individuos pasen de una a otra, sin que la edad constituya un obstáculo, y que se reconozcan los estudios realizados en centros de educación de adultos y los consideren equivalentes a su contrapartida formal» (UNESCO, 1985: 47 y 48).

Como vemos, la UNESCO se refiere a este asunto a partir de la distinción tradicional entre educación formal y no formal, de la que ya hemos hablado anteriormente. Ello es así porque en algunos casos los sistemas de acreditación consisten en dar valor educativo, en términos de educación formal, a deter-

minados aprendizajes que se han podido adquirir mediante la educación no formal o informal. Lo cual nos autoriza a afirmar que, en el fondo, los sistemas de acreditación representan un puente o una pasarela que se establece entre la enseñanza formal y otros tipos de enseñanza no formal (como la referida en la anterior cita de la UNESCO, e incluso informal (como también veremos más adelante). Dicho de otro modo, en el marco de la reflexión pedagógica, estamos ante una propuesta educativa que, en el campo de la educación de adultos, de alguna forma se podría entender como la disolución de las fronteras que tradicionalmente han existido entre educación formal, no formal e informal.

En el mismo informe final de la conferencia, en el apartado referido a las relaciones entre educación formal y no formal, el texto resulta más explícito todavía al recomendar a los estados que incluso se tomen medidas jurídicas que establezcan el nexo entre estos tipos de educación: «que se tomen medidas adecuadas en el marco de sus planes y sistemas de educación, destinadas a fortalecer el vínculo y la continuidad entre educación no formal y formal; que se considere en especial el establecimiento de los instrumentos jurídicos apropiados para favorecer los enlaces y conexiones entre ambos sistemas con objeto de establecer una comunicación entre la educación formal y la educación no formal para que los individuos puedan cambiar de una a otra sin impedimentos innecesarios y fomentar el debido reconocimiento de los diplomas expedidos por organizaciones que se dedican a la educación no formal» (UNESCO, 1985: 54).

Es importante esta recomendación de la UNESCO por lo que tiene de propuesta innovadora llamada a favorecer la igualdad, que se propone a los estados miembros. Pero más que eso, en el fondo la UNESCO es consciente de que este asunto sólo se puede regular jurídicamente, toda vez que afecta a la legislación preexistente en cada estado sobre las enseñanzas formales y sus correspondientes títulos oficiales.

Más recientemente, en la Quinta Conferencia Internacional de Educación de Adultos que la UNESCO celebró el pasado 1997 en la ciudad alemana de Hamburgo, los delegados presentes en dicho evento han vuelto a insistir en la necesidad de establecer vínculos entre educación formal y educación no formal. Así, en uno de los documentos de esta conferencia (UNESCO, 1997a), se afirma: «El nuevo concepto de educación de jóvenes y adultos pone en tela de juicio las prácticas actuales ya que exige una interconexión eficaz dentro de los sistemas formal y no formal, así como de innovaciones y de una mayor creatividad y flexibilidad» (art. 10).

En otra de las publicaciones de este mismo evento la UNESCO (1997b) recomienda lo siguiente: «introduciendo mecanismos coherentes que permitan reconocer los logros educativos alcanzados en distintos contextos, y velando por la posibilidad de transferir los correspondientes créditos en las instituciones, sectores y estados, y entre ellos» (art. 19.b); «mejorar la pertinencia de la educación inicial dentro de una perspectiva de educación permanente, eliminando las barreras entre educación formal y no formal y facilitando a los

adultos jóvenes la oportunidad de proseguir su formación más allá de la escolarización formal inicial» (art. 21); «haciendo que se reconozcan plenamente las aptitudes y conocimientos adquiridos en un contexto no formal» (art. 31.d).

En el fondo, estos nuevos sistemas para el reconocimiento de competencias o estas nuevas formas de titulación no representan otra cosa que la expresión lógica acerca de los cambios que se están produciendo en relación con la concepción del «aprendizaje adulto», una cuestión teórica, aunque con importantes consecuencias prácticas, que también se planteó en la Quinta Conferencia mencionada anteriormente, proponiendo sistemas de evaluación y de titulación flexibles: «El concepto de aprendizaje adulto es inestimable por su connotación amplia, creativa y activa. Se aplica a contextos educativos formales, no formales o informales, basados en la experiencia, autodirigidos, u orientados a la vida laboral. Presupone una amplia definición de las competencias y ha conducido a una aceptación cada vez mayor de la pragmática y liberadora noción de capacidades o competencias básicas. Requiere formas flexibles de evaluación y titulación» (UNESCO, 1997c; párrafo 23). Por esta razón en el mismo documento, además de cuestionarse la manera tradicional de evaluar los aprendizajes, se habla de los nuevos y originales métodos de evaluación y validación para los educandos adultos (UNESCO, 1997c; párrafo 26).

Otro de los documentos de la UNESCO que trata este asunto es el elaborado por un conjunto de expertos bajo la dirección de Delors (1996), que se ha editado con el título *La educación encierra un tesoro*, elaborado con la intención de analizar las alternativas educativas para el siglo XXI. Estos autores reconocen que los sistemas de acreditación se plantean como una respuesta a la sociedad de la información y, especialmente, a las situaciones de exclusión que en su seno se están produciendo. Nos encontramos por tanto ante un fenómeno social (la exclusión) que, como afirma Geremek (uno de los expertos colaboradores de Delors), bien puede ser considerado como uno de los problemas más importantes del final de este siglo al que sin duda la educación del siglo entrante estará obligada a hacerle frente (Geremek, 1996: 254).

Por tanto, se considera que, entre los mecanismos compensatorios encaminados a corregir las desigualdades sociales y educativas, también están los nuevos sistemas de titulación, tal como se indica entre las recomendaciones para el futuro del capítulo 6, que en uno de los epígrafes dice así: «Reconocer las competencias adquiridas gracias a nuevos modos de titulación» (Delors *et al.*, 1966: 158).

Así, en diferentes partes del texto se hacen varias recomendaciones en la misma dirección. Una de ellas se refiere al reconocimiento del valor formador del trabajo dentro del sistema educativo (p. 121). En otra de las recomendaciones se habla del reconocimiento de competencias, de la certificación de las experiencias no formales y de las pasarelas entre las diferentes ramas de la educación (p. 143). En suma, lo que se solicita en el libro de Delors es que se replanteen los procedimientos tradicionales de titulación para que se tengan en cuenta las competencias adquiridas más allá de la educación inicial (p. 158). Para Delors y su equipo de expertos estas nuevas formas de certificación y el reco-

nocimiento de las competencias adquiridas constituyen una exigencia, no la única por supuesto, que se deriva del desarrollo de la educación a lo largo de la vida (p. 160). Por ello los autores se felicitan de que por todo el mundo se estén desarrollando estos nuevos sistemas de titulación (p. 158).

Parece estar claro, pues, que en esta sociedad de la información en la que vivimos se hace necesario abrir y flexibilizar los sistemas educativos, sobre todo para jóvenes y adultos, para quienes se plantean estos sistemas de validación de sus cualificaciones «con independencia de las modalidades de su adquisición». Desde este punto de vista, lo que se busca con los sistemas de acreditación es no dejar cerrada la posición que cada uno pueda ocupar en la sociedad cognitiva, bloqueando así también su propio destino.

También la Comisión Europea se ha ocupado de los sistemas de acreditación. Lo ha hecho en varios informes o documentos. Uno de ellos es el Libro Blanco sobre la educación y la formación, editado con el título *Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento* (Comisión Europea, 1996).

Como en los documentos anteriores, lo primero que salta a la vista en este texto es que los procesos de acreditación también se plantean como una de las respuestas de los sistemas educativos ante los problemas de exclusión social que se están generando en la sociedad de la información. «Cómo hacer para que los excluidos o que están en peligro de serlo se integren en la sociedad», se preguntan Edith Cresson y Pádraig Flynn en el prólogo del libro.

Ante esta situación la pregunta es obligada: ¿cuál debe ser el papel de la educación y más concretamente de los sistemas educativos ante estas situaciones de exclusión social que se están generando en la actual sociedad de la información?

Desde luego, lo que parece ser evidente en una primera consideración del problema es que nos encontramos en un contexto social (tal vez históricamente inédito) en el que la educación y especialmente los sistemas educativos, los currículos y el papel de los educadores profesionales, adquieren una especial relevancia. Tal situación se debe a que la formación se está convirtiendo no sólo en motor de la sociedad del conocimiento (como la ciencia y la tecnología) sino también en un factor ineludible para neutralizar las desviaciones y las situaciones de exclusión que en su seno se produzcan.

Ello no significa, sin embargo, que haya que confiar exclusivamente en la educación para resolverlas, pero sí que en los sistemas educativos se produzcan algunos cambios para abordarlas. Uno de esos cambios tiene que ver con los nuevos sistemas de acreditación que parecen cuestionar el modelo escolar de organización con el que tradicionalmente se han dotado los sistemas educativos, algo que reiteradamente plantea la UNESCO, como acabamos de ver, y también la propia Comisión Europea.

Por esta razón, en la actualidad, los sistemas de acreditación se están convirtiendo en nuevas estrategias que tratan de dar respuesta a los problemas de injusticia social derivados de la exclusión y de las diversas formas de marginalidad que se están creando en la sociedad actual. Se trata de algo en lo que abunda el citado Libro Blanco, planteando esta alternativa como una de las

respuestas que puede aportar la educación y la formación para eliminar los efectos nefastos que se están produciendo en la sociedad de la información: «en la sociedad cognitiva, el individuo debe poder hacer validar competencias fundamentales técnicas o profesionales, independientemente del hecho de haber pasado o no por una formación expedidora de títulos» (Comisión Europea, 1996: 39).

Pero ello no es posible si los sistemas educativos no adoptan un modelo de organización más abierto y flexible, para que pueda tener lugar, entre otras medidas, la validación de competencias adquiridas o la valorización de las cualificaciones, con independencia de las modalidades de su adquisición, que responda más estrechamente a las necesidades de los individuos y de las empresas (p. 34).

Ejemplo de esta flexibilidad son algunos dispositivos ya experimentados, como lo atestiguan la prueba TEFL (para validar los conocimientos de inglés de cualquier persona) y las pruebas CANGURO (para la validación de los conocimientos matemáticos) (p. 8). Más concretamente, la Comisión Europea prevé además la institucionalización de lo que denomina «tarjetas personales de competencias» que permitan a cada individuo hacer reconocer sus conocimientos mientras los va adquiriendo (p. 61).

En esta misma línea, la Comisión Europea también propone el reconocimiento de competencias parciales: «Esta solución consiste en reconocer competencias parciales, a partir de un sistema de acreditación fiable. Se estimulará a los rechazados por el sistema formal de enseñanza para que desarrollen sus competencias. No se trata de cualificaciones en sentido amplio, sino de competencias sobre conocimientos fundamentales o profesionales particulares (el conocimiento de la lengua; un determinado nivel de matemáticas, en contabilidad; el conocimiento de una hoja de cálculo, de un tratamiento de texto, etc.). Se puede observar que esta búsqueda de competencias parcial podrá afectar también a los adultos que desarrollaron un conocimiento aproximado aprendiendo de forma autodidacta (en informática, por ejemplo) e impulsarles a profundizarlo. Tal sistema de acreditación podría permitir que se reconocieran más ampliamente los conocimientos técnicos adquiridos en la empresa» (p. 35).

Otro de los documentos editado por la Comisión Europea (2000) es el *Memorandum sobre el aprendizaje permanente*. En este texto se plantean seis mensajes clave para que la idea de aprendizaje permanente conduzca a la acción. El cuarto de esos mensajes clave se refiere a los sistemas para valorar los aprendizajes, cuyo objetivo se formula del siguiente modo: «Mejorar significativamente las maneras en que se entienden y se valoran la participación en el aprendizaje y sus resultados, sobre todo en lo que atañe al aprendizaje no formal e informal» (Comisión Europea, 2000: 17).

Para los autores de este documento se trata de un asunto vital, directamente relacionado con el mantenimiento de los puestos de trabajo y con la competitividad de las personas y de las empresas: «En este contexto, los títulos, certificados y cualificaciones son una referencia importante tanto para los empresarios como para los trabajadores, en el mercado de trabajo y en la empresa.

La creciente demanda de mano de obra cualificada por parte de los empresarios y la competición cada vez más fuerte para lograr y mantener un empleo está llevando a una demanda de aprendizaje reconocido mucho mayor que nunca. En toda la Unión Europea, la preocupación por modernizar los sistemas y las prácticas nacionales de certificación para que se ajusten a nuevas condiciones económicas y sociales se ha convertido en un tema estratégico y profesional de primera magnitud» (p. 17).

Sobre la naturaleza y el alcance de estos sistemas de certificación también se habla en el *Memorandum* de lo siguiente: «Estos sistemas de certificación evalúan y reconocen los conocimientos existentes, las aptitudes y la experiencia obtenida por los individuos durante largos períodos y en diversos contextos, incluidos los no formales e informales. Los métodos utilizados pueden incluso desvelar aptitudes y competencias que los propios interesados no creían poseer y que pueden ofrecer a los empresarios. El proceso requiere la participación activa del candidato, lo que contribuye a reforzar su confianza en sí mismo y a potenciar su identidad». (p. 18).

Además se afirma en el documento que, si bien los sistemas de esta naturaleza ya existen y constituyen una garantía de calidad respecto de los servicios educativos, todavía debe hacerse mucho más en este sentido, dado que se trata de un medio eficaz de motivación y una estrategia para los más necesitados, especialmente en lo que se refiere a la certificación de los aprendizajes no formales (p. 18). Nuevamente la Comisión Europea vuelve a plantear en este texto la dificultad que suponen los sistemas de acreditación, por lo que recomienda que se convenza de ello a los empresarios y a los responsables de los sistemas educativos (p. 18). Con todo, se trata de un proceso problemático y delicado que no debe hacerse sin la intervención expresa de los expertos y de los que ya tienen una cierta experiencia en este tema para asegurar su fiabilidad y validez (p. 18).

Más recientemente la Unión Europea ha publicado varios documentos sobre el reconocimiento y la validación de las competencias. Así en un comunicado del año 2001 de la Comisión, titulado *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*, entre las medidas que se proponen para facilitar el acceso a las oportunidades de aprendizaje se plantea, por una parte, la necesidad de «adaptar los requisitos de ingreso, progreso y reconocimiento para tomar en consideración el aprendizaje no formal e informal», y por otra, se insiste en «Valorar y recompensar el aprendizaje, especialmente el aprendizaje no formal e informal en todos los sectores, reconociendo así su valor intrínseco» (Comisión Europea, 2001a: 15).

Asimismo en un informe asociado al anterior y titulado *Iniciativas nacionales para promover el aprendizaje a lo largo de la vida*, la Comisión Europea (2001b: 107) vuelve a insistir en la necesidad de «integrar y establecer nexos con el aprendizaje que se realiza en contextos formales, no formales e informales», procurando así «mejorar la comprensión y la validación de la experiencia y de los conocimientos adquiridos anteriormente, especialmente cuando se trata de una formación no formal o informal...».

No obstante, lo más relevante de este informe, dedicado íntegramente a la descripción de iniciativas de los diferentes países europeos relacionadas con el aprendizaje a lo largo de la vida, es la aportación de datos y experiencias sobre las dos grandes perspectivas de este ámbito de los sistemas de acreditación: por un lado, el «desarrollo de sistemas de reconocimiento y valoración de los aprendizajes no formales e informales»; y por otra parte, la «creación de pasarelas y fórmulas flexibles dentro de los sistemas actuales de educación». En tal sentido este informe da cuenta, entre otras, de las siguientes experiencias: los programas Leonardo y Sócrates, el Permiso de Conducir Informático Europeo, el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos, el Curriculum Vitae Europeo. Especialmente sobre la acreditación de la experiencia y de los aprendizajes no formales, se citan la experiencia de educación básica de adultos de Dinamarca, los métodos suecos para evaluar y reconocer la experiencia en diversos contextos, el sistema francés de *Bilan de Competence*, uno de los más avanzados de Europa en lo referente a la identificación, evaluación y reconocimiento del aprendizaje no formal, que posteriormente se sancionaría con la conocida Ley de modernización social (p. 107-126).

Otro de los documentos de gran interés de la Unión Europea, publicado en 2004, es el que se conoce con el nombre de *Principios para la identificación y validación de los aprendizajes no formales e informales*. Se trata de un documento que busca la coordinación y la comparabilidad entre los diferentes países, sobre todo de cara a las políticas educativas que se vayan a desarrollar en el futuro (Comisión Europea, 2004).

También el Parlamento Europeo se ha pronunciado sobre este asunto. Uno de sus documentos más importante es la *Directiva 2005/36/CE del 7 de septiembre de 2005 relativa al reconocimiento de cualificaciones profesionales*, en la que se resumen buena parte de las directivas anteriores y se uniformizan los planteamientos, tanto generales como sectoriales, sobre el reconocimiento de las cualificaciones, tratando además de que las cualificaciones adquiridas en un estado sean reconocidas en cualquier otro (Parlamento Europeo, 2005).

Además de la UNESCO y de la Unión Europea, también la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Organización Internacional del Trabajo (OIT) se han ocupado de la acreditación de competencias.

La OCDE en varios documentos específicos (OCDE, 2001 y 2002) y en otros dedicados expresamente a la formación de personas adultas. Así consta en el informe de 2003, titulado *Más allá de la retórica: políticas y prácticas del aprendizaje de las personas adultas*, especialmente en el capítulo 2 dedicado a las políticas para aumentar y promover las ventajas del aprendizaje de los adultos, hablando del reconocimiento que los aprendizajes previos sean formales o informales (OCDE, 2003).

Por su parte, la OIT cuenta con varios informes en los que de forma directa o indirecta se habla del reconocimiento de competencias (OIT, 2002). Expresamente en la Resolución 195, de junio de 2004 sobre la formación y el aprendizaje permanente, la OIT (2004) se refiere en dos ocasiones al reconocimiento

y la certificación de competencias. En el apartado II sobre políticas de formación se dice expresamente: «desarrollar un marco nacional de cualificaciones que facilite el aprendizaje permanente, ayude a las empresas y las agencias de colocación a conciliar la demanda con la oferta de competencias, oriente a las personas en sus opciones de formación de trayectoria profesional, y facilite el reconocimiento de la formación, las aptitudes profesionales, las competencias y la experiencia previamente adquiridas; dicho marco debería ser adaptable a los cambios tecnológicos y a la evolución del mercado trabajo, y dar cabida a las diferencias regionales y locales, sin que ello le reste transparencia en el plano nacional» (p. 80). A su vez, en el apartado IV sobre el desarrollo de las competencias el texto es más claro todavía afirmando la necesidad de «reconocer el aprendizaje en el lugar de trabajo, tanto formal como no formal, y la experiencia laboral» (p. 92).

Si en lugar de acudir a los documentos de los organismos internacionales, nos acercamos a la literatura de autor sobre este asunto y a los proyectos europeos, nos encontramos con aportaciones relevantes sobre los sistemas de acreditación que conviene señalar. A nivel europeo, las iniciativas más relevantes referidas a los sistemas de acreditación son las que se están llevando a cabo en Francia y Gran Bretaña, que han conseguido un cierto grado de formalidad en lo que a estas experiencias se refiere; en otros países, como Bélgica, Suecia, Alemania o Portugal, todavía no parece que se haya conseguido la formalidad que requieren estas experiencias.

Un especial interés tiene, en este sentido, el proyecto Sócrates APEL (*Assessment of prior experiential learning* / Evaluación de los aprendizajes que provienen de la experiencia), desarrollado inicialmente en Gran Bretaña, pero en el que participan otros países, entre ellos, España. La participación española en el proyecto APEL se está realizando a través de la Asociación de Educación de Personas Adultas de Barcelona y el Centre de Recerca en Educació de Persones Adultes, perteneciente a la Universidad de Barcelona; también están participando en este proyecto las universidades de Las Palmas de Gran Canaria, País Vasco, Santiago, Ramon Llull y la UNED.

La finalidad de este proyecto es conseguir un cierto grado de sistematización en relación con el reconocimiento de los aprendizajes adquiridos. El principio de partida es el convencimiento de que las personas adultas pueden aprender a través de múltiples medios y situaciones y no sólo mediante los sistemas convencionales (Davies *et al.*, 1998).

También en este caso los promotores del proyecto APEL ven en los sistemas de acreditación una forma de lucha contra la exclusión social: «Con la evaluación de los saberes adquiridos de manera no formal, las personas tradicionalmente excluidas de la formación y de la educación pueden ver facilitado su acceso a un curso o pueden recibir directamente una certificación, y de este modo, ver favorecidas sus condiciones de ingreso al mercado laboral» (AEPa y CREA, 1998: 1).

En cualquier caso, el enlace entre la formación y el mundo laboral es una de las claves de los sistemas de acreditación. En razón de ello las políticas

APEL normalmente se plantean con una triple finalidad: «Facilitar el acceso al sistema educativo formal de personas adultas que de otra manera no accederían al mismo [...]. Proporcionar un proceso riguroso de evaluación para garantizar que las personas que se someten a esas políticas de acreditación tengan realmente conocimientos y habilidades equiparables en calidad a los obtenidos a través de mecanismos de aprendizaje formal. Proporcionar titulaciones por el aprendizaje obtenido a través de la experiencia» (AEPA y CREA, 1998: 4 y 5).

No obstante, precisamente para conseguir que el proceso de evaluación sea riguroso, en el marco de este proyecto APEL se insiste en no confundir experiencia con aprendizaje puesto que sólo determinadas experiencias pueden generar aprendizajes que puedan ser identificados y acreditados: «Dentro de estos aprendizajes se incluyen aquellos conocimientos y habilidades adquiridas en situaciones de aprendizaje no formal, a través de la vida y de la experiencia laboral. Lo que se prioriza en las políticas de APEL es aquello que se ha aprendido, y no aquello que se ha hecho» (CREA y AEPA, 1998: 1).

Además de los que están participando en el proyecto APEL, también tenemos noticia de otros autores que se están ocupando de estos sistemas de acreditación o del reconocimiento de la experiencia, lo que les lleva a distinguir entre «las adquisiciones que son fruto de la formación», por una parte, y las «adquisiciones experienciales» por otra (Lietard, 1992; Pineau, Lietard y Chapat, 1990; Aubret, 1991).

Concretamente, Pineau señala que el reconocimiento de competencias reposa sobre dos ideas simples, pero que plantean problemas complejos; dos ideas con las que se identifica también Lietard: [por un lado,] «que hay saberes que se adquieren fuera de la escuela, en la vida, en la acción, por la experiencia, en el trabajo» ; [y por otro, que] «estas adquisiciones exigen ser reconocidas en formación o en empleo, evitando en la medida de lo posible que estas personas vuelvan a aprender competencias que ya dominan» (Lietard, 1992: 140).

Ya hemos comentado antes que todos estos estudios sobre sistemas de acreditación se basan en las nuevas teorías y conocimientos que se están adquiriendo sobre el aprendizaje en la edad adulta y más concretamente sobre el aprendizaje en relación con la experiencia. Así, a las ya conocidas reflexiones de carácter pedagógico sobre educación y experiencia de Dewey, se han añadido en los últimos años otros trabajos sobre el aprendizaje experiencial de las personas adultas, entre otros, los de Kolb (1984), Saddington (1998), Bond y Wilson (1998), cuyas lecturas parecen poner de manifiesto que siguen teniendo vigencia las aportaciones de Dewey (1995:124-134), asociando reflexión y experiencia, para que ésta pueda tener valor educativo y, en consecuencia, ser acreditada.

Por su parte el profesor Michael Eraut (1994 y 2000) del Reino Unido, especialista en todo lo relacionado con el aprendizaje en el lugar de trabajo, destaca, en este sentido, la importancia del aprendizaje no formal y el concepto de comunidad que aprende en el lugar de trabajo.

En España, además de lo dicho anteriormente sobre la participación en el proyecto APEL, no es mucha la información que tenemos sobre sistemas de acreditación. No obstante, en los últimos años se han publicado algunos artículos sobre el tema: AEPA y CREA (1998), Díaz (1995, 1997 y 2004), Requejo (1993) y Medina (1998a y 1998b), Veca-Q (2004), Arbizu (2004), Grupo Técnico de Trabajo el Proyecto ERA (2004), Begoñez y Torres (2004), (2004), De Delgado (2004).

Con todo, en relación con los sistemas de acreditación hay que decir que se trata de una cuestión que suscita no pocas dudas y controversias especialmente en lo que se refiere a las metodologías que facilitan los sistemas de validación y reconocimiento de competencias. En tal sentido el CEDEFOP ha publicado un amplio inventario en el que se recogen las políticas de los estados miembros de la Unión Europea sobre el particular, así como los criterios de calidad que deben tenerse en cuenta. (Colardyn, D. & Bjørnåvold, J., 2005).

Esta preocupación por la calidad la vemos también en el informe elaborado por el INCUAL (2003), titulado *Sistemas nacionales de cualificaciones y formación profesional*, donde se hace una amplia descripción sobre la acreditación y el aprendizaje permanente en tres países de la Unión Europea (Reino Unido, Francia y Alemania) y otros de tradición anglosajona (Estados Unidos, Australia, Canadá, Nueva Zelanda y Sudáfrica). En tal sentido, se dice en este informe que para garantizar el rigor técnico, la coherencia, la consistencia y la credibilidad social del procedimiento de evaluación y acreditación de la competencia profesional es necesario tener en cuenta los principios de validez, fiabilidad, equidad y viabilidad (p. 148).

4. Aproximación a algunas bases teóricas de los sistemas de acreditación

Hasta aquí, lo que hemos visto son algunas referencias legales, institucionales y de autores sobre los sistemas de acreditación, intentando además conceptualizar y clasificar la complejidad que supone todo este proceso de reconocimiento de las competencias adquiridas al margen de los sistemas convencionalmente establecidos. A continuación proponemos una reflexión más pedagógica que nos permita analizar el significado que atribuimos a estos procesos, aproximándonos a algunas bases teóricas de los sistemas de acreditación. Es evidente que no pretendemos agotar esta visión pedagógica sobre el tema, sino simplemente aportar algunos elementos de reflexión, que nos permitan entrar en este debate.

Si analizamos con detenimiento todo lo dicho anteriormente por parte de la UNESCO, la Comisión Europea y los diferentes autores y proyectos sobre los sistemas de acreditación, todo parece indicar que nos encontramos en el tránsito de la sociedad industrial a la actual sociedad de la información en la que se constata una serie de hechos y problemas de importancia:

- a) Por un lado, cada vez está más claro que el capital cultural (el dominio de conocimientos y en general la formación) se está convirtiendo en el factor

decisivo que define la posición de cada individuo en la estructura de la actual sociedad de la información, del mismo modo que en la sociedad industrial lo fue el capital económico.

- b) En segundo lugar, dado que se trata de un capital cultural desigualmente distribuido por el sistema educativo en función de la formación y la escolaridad, quienes no posean los conocimientos fundamentales y no continúen formándose a lo largo de su vida están quedando marginados y sin posibilidad de retorno.
- c) Además, esta realidad está creando situaciones graves de fractura social y procesos peligrosos de exclusión entre los ciudadanos, circunstancias que amenazan la cohesión social y la convivencia democrática.

En tal sentido, teniendo en cuenta las desigualdades que se están creando en la sociedad de la información, dos parecen ser las finalidades principales con las que las instituciones y los autores se plantean estos nuevos modos de reconocimiento o acreditación de competencias:

- a) Por una parte, para estimular a la población en la adquisición de nuevos conocimientos e ir creando una nueva cultura que considera que la educación se produce a lo largo de la vida, impulsando especialmente la formación autodidacta y en el lugar de trabajo.
- b) Y por otra parte, para luchar contra la exclusión de modo que la formación de cada individuo no quede definitivamente cerrada a partir de las primeras experiencias escolares. En concreto, se sugiere que los sistemas de acreditación sean fiables y que puedan funcionar como un estímulo para los rechazados del sistema formal.

Esta doble finalidad es la que está generando que se depositen no pocas expectativas en estos métodos de validación de competencias o sistemas de acreditación, considerados como experiencias educativas que sólo tienen su aplicación en el campo de la formación de jóvenes y adultos.

Desde el punto de vista pedagógico, y a juzgar por la literatura que anteriormente hemos comentado, nos inclinamos a considerar que estos nuevos procedimientos de titulación se basan en tres ideas fuerza, que le aportan fundamentación y legitimación: *a)* se trata de unas prácticas educativas que suponen conocer y aplicar buena parte del saber educativo acumulado durante los últimos años en el campo de la educación de las personas adultas; *b)* son procedimientos basados en la aplicación a la práctica educativa del concepto de educación permanente; *c)* finalmente, hablamos de mecanismos compensatorios llamados a reducir las desigualdades sociales entre un sector amplio de la población que está quedando excluida de la participación social y de los beneficios del estado de bienestar. Veamos, aunque sea brevemente, estas tres ideas fuerza, reconociendo, en todo caso, que merecen un análisis y una exposición más amplia y detallada, que no es el objeto de este artículo.

4.1. Educación de personas adultas

Lo primero que hemos de señalar es que estamos ante unas prácticas educativas innovadoras que se están abriendo paso en el campo de la educación de personas adultas, para aquellos que ya han superado la edad de la escolaridad obligatoria. Este no es un sistema que se plantee para niños ni para el sistema escolar ordinario, tal como se desprende de las leyes que lo regulan y de la literatura que hemos comentado.

No en vano, los sistemas de acreditación durante mucho tiempo han formado parte de los valores que se comparten entre los profesionales que se dedican a la docencia y a la investigación en el campo de la educación de adultos. Es evidente que la psicología, especialmente si nos situamos en el saber acumulado sobre las *teorías del ciclo vital*, considera que la edad adulta es una importante etapa del desarrollo cognitivo y psicosocial en cualquiera de sus tres períodos: juventud, adultez media y vejez. Además existen suficientes evidencias que ponen de manifiesto la función esencial que durante la adultez tiene el aprendizaje y la experiencia, como características psicológicas que identifican a las personas adultas.

Ello explica que en los procesos de formación en los que participen personas adultas se enfatice el aprendizaje sobre la enseñanza. La realidad es que las personas adultas podemos estar aprendiendo durante toda la vida, aunque no hayamos sido enseñados expresamente. Los sistemas de acreditación no significan otra cosa que reconocer esta realidad para los públicos adultos, mediante unos métodos de titulación más flexibles, extendiendo así un puente entre los sistemas de aprendizaje formal, no formal e informal.

4.2. Concepto de educación permanente

Más allá de la retórica de las palabras, cuando hablamos de sistemas de acreditación, se trata de aplicar a la práctica educativa el concepto, o mejor, el principio de educación permanente, lo que significa principalmente dos cosas, una referida al tiempo y la otra al espacio educativos.

Por un lado, esta es la referencia al tiempo educativo, lo que quiere decir que la educación tiene lugar a lo largo de toda la vida y no sólo en la infancia y adolescencia, períodos en los que la educación es obligatoria. De hecho, eso significa la expresión «permanente», durante toda la vida; se trata de la dimensión vertical de este concepto.

Por otra parte, tenemos la perspectiva espacial de la educación. Ello significa que la educación tiene lugar no sólo en el espacio reducido de la escuela sino en el marco más amplio de la comunidad, de la que aquella es una de tantas instituciones educativas. Es lo que se conoce como la dimensión horizontal del concepto de educación permanente.

Este cambio en la dimensión espacial y horizontal, elementos esenciales del concepto de educación permanente, es lo que está transformando la educación en los últimos años. Si esto es así, tendríamos que admitir que una persona

puede aprender al margen de las instituciones educativas convencionales: en el trabajo, mediante la experiencia, de forma autónoma, mediante sistemas no formales e informales, etc. ¿Por qué, en lugar de enseñarle lo que ya sabe (lo que se venía haciendo tradicionalmente con muchas personas adultas) no se le reconoce lo que ya ha aprendido, que es lo que se busca con los sistemas de acreditación?

4.3. Justicia social

La tercera de las ideas que creemos que viene a legitimar y a fundamentar los sistemas de acreditación tiene que ver con una de las finalidades de los sistemas educativos a partir de su generalización en el siglo XIX, a saber, que la educación es un derecho de todos y debe convertirse en un sistema para reducir las desigualdades sociales.

Así pues, si las personas adultas ya tienen determinados aprendizajes adquiridos, independientemente de cómo y dónde se han adquirido, no sólo resulta absurdo que se le vuelva a enseñar lo que ya han aprendido de antemano, sino que se comete con ellas una injusticia. Desde nuestro punto de vista tiene todo el sentido afirmar que una persona adulta tiene derecho a que se le reconozca lo que ya ha aprendido. Y los sistemas educativos tienen el deber de justicia social de atender estas necesidades y demandas de las personas adultas, debido a que, si no se hace, se las margina y excluye de la participación en la comunidad y de los beneficios del Estado de bienestar.

Bibliografía

- AEPA y CREA (1998). *Bremen Conference. APEL: Assessment of prior experiential learning*. Documento fotocopiado. Universidad de Barcelona: CREA.
- ARBIZU, F. M. (2004). «El sistema nacional de cualificaciones y Formación Profesional». *Diálogos. Educación y formación de personas adultas*, núm. 39-40, 53-61.
- AUBRET, J. (1991). «Rédiger un portefeuille de compétences: se reconnaître pour se faire reconnaître». *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 20, núm. 1. En Lier-tard, *op. cit.*
- BEGOÑEZ, A.; TORRES, G. (2004). «La certificación de los aprendizajes no formales». *Diálogos. Educación y formación de personas adultas*, núm. 39-40, 75-80.
- BJØRNÅVOLD, J. (1998). «La evaluación del aprendizaje no formal: calidad y limitaciones de las metodologías». CEDEFOP. *Revista Europea: Formación Profesional*, 12; 58-75.
- BOC (1996). *Decreto 156/1996 de 20 de junio referido a la Ordenación General de las Enseñanzas de Formación Profesional Específica de la Comunidad Autónoma de Canarias*. Santa Cruz de Tenerife: Boletín Oficial de Canarias (10 de julio de 1996).
- BOC (1997). *Orden de 3 de julio de 1997 por la que se regula con carácter experimental tales enseñanzas parciales de Formación Profesional*. Santa Cruz de Tenerife: Boletín Oficial de Canarias (1 de agosto de 1997).
- BOC (1998). *Decreto 79/1998, de 28 de mayo, por el que se establece el currículo de la Formación Básica para la Educación de Personas Adultas*. Santa Cruz de Tenerife: Boletín Oficial de Canarias (12 de junio de 1998).

- BOC (2003). *Orden del 13 de marzo de 2003, por la que se modifica la Orden de 3 de julio de 1997, que regula la impartición con carácter experimental de las enseñanzas parciales en la Formación Profesional Específica*. Santa Cruz de Tenerife: Boletín Oficial de Canarias (27 de marzo de 2003).
- BOE (1970). *Ley general de educación*. Madrid: Boletín Oficial del Estado (6 y 7 de agosto de 1970).
- BOE (1990). *Ley orgánica general de ordenación del sistema educativo*. Madrid: Boletín Oficial del Estado (4 de octubre de 1990).
- BOE (2002). *Ley orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las cualificaciones y de la formación profesional*. Madrid: Boletín Oficial del Estado (BOE de 20 de junio de 2002)
- BOE (2002). *Ley orgánica de calidad de la educación*. Madrid: Boletín Oficial del Estado (24 de diciembre de 2002).
- BOE (2003). *Real Decreto 942/2003, de 18 de julio, por el que se determinan las condiciones básicas que deben reunir las pruebas para la obtención de los títulos de técnico y técnico superior de Formación Profesional Específica*. Madrid: Boletín Oficial del Estado (31 de julio de 2003).
- BOND, C.; WILSON, V. (1998). «Experiential learning: from theory to practice». En: *Lifelong Learning in Europe*. KVS Foundation, Finland, 3; 139-147.
- BOPV (2004). *Decreto 70/2004, de 27 de abril, por el que se regulan las pruebas para la obtención de los títulos de técnico y técnico superior de Formación Profesional Específica*. Vitoria: Boletín Oficial del País Vasco de 5 de mayo de 2004.
- CEDEFOP (2000). *Glossary*, Thessaloniki, Grecia.
- COLARDYN, D. (2002). *La evaluación basada en competencias*. Página web: http://www.oas.org/udse/secondary/documentos/1_Trad%20ASSESSMENT%20BASE-1.doc.
- COLARDYN, D.; BJØRNÅVOLD, J. (2005). *The learning continuity: European inventory on validating non-formal and informal learning National policies and practices in validating non-formal and informal learning*. CEDEFOP. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.
- COMISIÓN EUROPEA (1996). *Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento. Libro Blanco*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- COMISIÓN EUROPEA (2000). *Memorandum sobre el aprendizaje permanente*. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas.
- COMISIÓN EUROPEA (2001a). *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*. Bruselas: Comunicación de la comisión.
- COMISIÓN EUROPEA (2001b). *Iniciativas nacionales para promover el aprendizaje a lo largo de la vida*. CEDEFOP y EURIDICE. Madrid: Subdirección General de Información y Publicaciones del MEC.
- COMISIÓN EUROPEA (2004). *Principios para la identificación y validación de los aprendizajes no formales e informales*. Bruselas: Council of the European Union.
- COOMBS, F. (1971). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península.
- CREA y AEPa (1998). *Políticas APEL/APL en Europa* (documento fotocopiado). Universidad de Barcelona: CREA.
- DAVE, R. (dir.) (1979). *Fundamentos de la educación permanente*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- DAVIES, P., GALLANCHER, J.; REEVE, F. (1998). «The accreditation of prior experiential learning: a comparison of current practice within the UK and France». *International Journal of University Adult Education* (forthcoming).

- DELGADO, B. A. DE (2004). «Un modelo para la certificación de competencias profesionales docentes en Venezuela». *Diálogos. Educación y formación de personas adultas*, núm. 39-40, 91-98.
- DELORS, J. y otros (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- DEWEY, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- DÍAZ, T. (1995). «Reconocimiento y validación de competencias en prácticas sociales». *Diálogos. Educación y formación de personas adultas*, núm. 1, 64-68.
- (1997). «Reconocimiento y validación de competencias adquiridas». En: *VIII Cursos de Verano de la UNED: Tendencias actuales de la educación de personas adultas. Nuevos desafíos a finales del siglo XX*, (documento fotocopiado). Ávila: UNED.
- (2004). «Certificación de competencias en el marco de la formación continua: contexto y metodología». *Diálogos. Educación y formación de personas adultas*, núm. 39-40, 7-2.
- Dispositivo de Evaluación y Reconocimiento de la Competencia. Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco. Página web: http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2359/es/contenidos/informacion/agencia/es_1967/disere_indice_c.shtml.
- DOGC (2002). *Ley 17/2002, de 5 de julio, de ordenación del Sistema de Ocupación y de creación del Servicio de Ocupación de Cataluña*. Barcelona: Diario Oficial de la Generalitat de Catalunya de 12 de julio de 2002.
- DOGC (2003). *Decreto 176/2003, de 8 de julio, de creación del Instituto Catalán de las Cualificaciones Profesionales*. Profesionales. Barcelona: Diario Oficial de la Generalitat de Catalunya de 29 de julio de 2003.
- DOGC (2004). *Resolución ENS/690/2004, de 16 de marzo, por la que se convoca la realización de las pruebas para la obtención de los títulos de técnico y de técnico superior de determinados ciclos formativos de Formación Profesional Específica*. Barcelona: Diario Oficial de la Generalitat de Catalunya de 25 de marzo de 2004.
- DOGC (2005). *Resolución EDC/3355/2005, del 21 de noviembre de 2005, por la que se convoca la realización de las pruebas para la obtención de los títulos de técnico y de técnico superior de determinados ciclos formativos de Formación Profesional Específica*. Barcelona: Diario Oficial de la Generalitat de Catalunya de 25 de noviembre de 2005.
- ERAUT, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. Londres: Falmer Press.
- (2000). «Non-formal learning and tacit knowledge in professional work». *British Journal of Educational Psychology*, 70, 113-136.
- GARCÍA CARRASCO, J. (1988). «Agentes de la educación formal, no formal e informal». En: *Symposium Internacional de Filosofía de la Educación*. Bellaterra.
- GEREMEK, B. (1996). «Cohesión, solidaridad y exclusión». En: DELORS *et al.* *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Grupo técnico de trabajo del Proyecto ERA (2004). «El proyecto ERA y la validación de los aprendizajes no formales e informales». *Diálogos. Educación y formación de personas adultas*, núm. 39-40, 65-73.
- INCUAL (2003). *Sistemas nacionales de cualificaciones y formación profesional*. Madrid: Instituto Nacional de Empleo.
- Instituto Catalán de las Cualificaciones Profesionales. Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya. Página web: <http://www.gencat.net/educacio/icqp/acreditacio/acreditacio.htm>.

- KOLB, D. (1984). *Experiencial learning*. Nueva Jersey: Prentice Hall.
- LIÉTARD, B. (1992). «Institutionnalisation d'une pratique: les bilans». *Education Permanente*, núm. 108, p.137-146.
- MECD (2004). *Proyecto experimental para la evaluación, reconocimiento y acreditación de las competencias profesionales* (Proyecto ERA). Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deportes.
- MEDINA, O. (1997). *Modelos de educación de personas adultas*. Barcelona: El Roure.
- (1998a). «Validación de competencias y exclusión social en la sociedad de la información». *Herramientas. Revista de Formación para el Empleo*, núm. 52, 38-45.
- (1998b). «La validación de lo adquirido: nuevos retos para los profesionales de la educación». *Herramientas. Revista de Formación para el Empleo*, núm. 54, 36-44.
- OCDE (2001). «The role of National Qualifications Systems in promoting lifelong learning». Issues Paper Meeting of National Representatives and Experts. Comité de Educación. París 5-6 de marzo.
- OCDE (2002). «Points-dés des débats et tendances nationales dans les systemes de qualifications». Resumes par pays. París 7-8 de noviembre.
- OCDE (2003). *Más allá de la retórica: políticas y prácticas del aprendizaje de las personas adultas*. París: OECD.
- OIT (2002). *Aprender y formarse para trabajar en la sociedad del conocimiento*. Ginebra: Organización Internacional del Trabajo.
- OIT (2004). *Resolución 195, de junio de 2004, sobre la formación y el aprendizaje permanente*. Ginebra: Organización Internacional del Trabajo.
- Parlamento Europeo (2005). Directiva 2005/36/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 7 de septiembre de 2005, relativa al reconocimiento de cualificaciones profesionales. Bruselas: Diario Oficial de la Unión Europea.
- PINEAU, G., LIÉTARD, B.; CHAPUT, M. (1990). «Reconnaître et valider les caquis». En: *Actes des Recontres de Fontevraud*. Mésonances: Editions Universitaires. En Liétard, op. cit.
- REQUEJO, A. (1993). *Reconocimiento de lo adquirido. Perspectivas y situaciones (España)*. Documento fotocopiado. Barcelona: CREA.
- SADDINGTON, T. (1998). «Exploring the roots and branches of experiential learning». En: *Lifelong Learning in Europe*. Finlandia: KVS Fundation, 3; 133-138.
- TOURIÑÁN, J. (1983). «Análisis teórico del carácter formal, no formal e informal de la educación». *Papers d'Educació*, núm. 1, 105-127.
- TRILLA, J. (1993). *La educación fuera de la escuela*. Barcelona: Ariel.
- UGT (1998). *Informe comparativo de modelos europeos de acreditación de competencia*. Proyecto Valprof.
- UNESCO (1985). *Cuarta Conferencia Internacional de Educación de Adultos. Informe final*. París: UNESCO.
- UNESCO (1997a). «Declaración de Hamburgo sobre la educación de adultos. Quinta Conferencia Intergubernamental de Educación de Adultos (CONFITEA)». *Diálogos. Educación y formación de personas adultas*, núm. 11-12; p. 7-10.
- UNESCO (1997b). «Plan de acción para el futuro de la educación de adultos. Quinta Conferencia Intergubernamental de Educación de Adultos (CONFITEA)». *Diálogos. Educación y formación de personas adultas*, núm. 11-12; p. 11-24.
- UNESCO (1997c). «Recapitulación retrospectiva de los adelantos, las realizaciones y los problemas de la Educación de Adultos desde 1985». En: *Quinta Conferencia Intergubernamental de Educación de Adultos (CONFITEA)*. Documento de distribución limitada. Hamburgo.

University of Salford (1994). *Accreditation of prior learning (APL). A staff guide*, Universidad de Salford.

VECA-Q- Departamento de Psicología de la Universidad de la Laguna (2004). «Balance de competencias para la elaboración de itinerarios individuales de formación en el sector turístico». *Diálogos. Educación y formación de personas adultas*, núm. 39-40, 45-52.