

COLECCIÓN APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA

# DE LA FORMACIÓN A LA VALIDACIÓN

Perspectiva europea y española del  
reconocimiento, validación y acreditación  
de las competencias profesionales

MANUEL CARABIAS HERRERO

LUIS CARRO SANCRISTÓBAL



Universidad de Valladolid



**DE LA FORMACIÓN A LA VALIDACIÓN**  
**Perspectiva europea y española del**  
**reconocimiento, validación y acreditación**  
**de las competencias profesionales**

Serie: EDUCACIÓN  
Colección: APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA.  
(Lifelong learning), nº 1

(<http://www.publicaciones.uva.es/UVAColecciones-14-Aprendizaje-a-lo-largo-de-la-vida-lifelong-learning.aspx>)

CARABIAS HERRERO, Manuel

De la formación a la validación : perspectiva europea y española del reconocimiento, validación y acreditación de las competencias profesionales / Manuel Carabias Herrero, Luis Carro Sancristóbal. Valladolid : Ediciones Universidad de Valladolid, 2018

178 p. ; 24 cm. (Aprendizaje a lo largo de la vida = Lifelong learning) ; 01. Educación

ISBN 978-84-8448-988-7

1. Educación basada en competencias – Evaluación. II. Docentes – Evaluación. I. Carro Sancristóbal, Luis. II. Universidad de Valladolid, ed.

371.136

MANUEL CARABIAS HERRERO  
LUIS CARRO SANCRISTÓBAL

# **DE LA FORMACIÓN A LA VALIDACIÓN**

**Perspectiva europea y española del  
reconocimiento, validación y acreditación  
de las competencias profesionales**



EDICIONES  
Universidad  
Valladolid

---

En conformidad con la política editorial de Ediciones Universidad de Valladolid (<http://www.publicaciones.uva.es/>), este libro ha superado una evaluación por pares de doble ciego realizada por revisores externos a la Universidad de Valladolid.

---



Este libro está sujeto a una licencia "Creative Commons Reconocimiento-No Comercial – Sin Obra derivada" (CC-by-nc-nd).

MANUEL CARABIAS HERRERO y LUIS CARRO SANCRISTÓBAL. Valladolid, 2018

Maquetación: Ediciones Universidad de Valladolid

ISBN 978-84-8448-988-7

Diseño de cubierta: Ediciones Universidad de Valladolid

Motivo de cubierta: Imagen vectorial. Created by Macrovector - Freepik.com

## Contenido

<b>1</b>	<b>Introducción</b> .....	15
<b>2</b>	<b>La necesidad de la población por una formación ajustada a la realidad social y laboral</b> .....	19
2.1	La educación a lo largo de la vida .....	19
2.1.1	La educación no formal e informal en la educación a lo largo de la vida.....	21
2.2	La Formación en el individuo, la empresa y la sociedad ¿Por qué es importante estar cualificado?.....	25
2.2.1	La formación de las personas.....	25
2.2.2	Formación y empleo .....	27
2.2.3	Formación y sociedad .....	30
2.3	El aprendizaje a través de los Recursos Educativos Abiertos.....	35
<b>3</b>	<b>La Formación Profesional</b> .....	39
3.1	Formación Profesional en Europa.....	39
3.1.1	Elementos europeos para la transparencia, movilidad y estructuración de la cualificación.....	41
3.1.2	Clasificación Europea de Capacidades, Competencias, Cualificaciones y Ocupaciones (ESCO). .....	47
3.2	Formación Profesional en España.....	48
3.2.1	Ley de las Cualificaciones y de la Formación Profesional .....	49
<b>4</b>	<b>La validación de competencias profesionales</b> .....	65
4.1	Diferentes conceptos misma esencia .....	66
4.2	Primeras acreditaciones de la experiencia.....	68
4.3	Historia europea.....	69
4.3.1	El inicio motivador del siglo XXI .....	76

4.3.2	Objetivos para el año 2010 .....	79
4.3.3	Un espacio europeo de aprendizaje permanente .....	80
4.3.4	Competencias y cualificaciones adaptadas a la sociedad.....	81
4.3.5	Reafirmación de la validación y el reconocimiento de la educación no formal e informal en la educación permanente en Europa.....	82
4.3.6	Principios de la validación del aprendizaje no formal e informal .....	83
4.3.7	Las directrices europeas para la validación del aprendizaje no formal e informal.....	85
4.3.8	Europa 2020 para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador .....	94
4.4	Contexto internacional actual.....	97
4.4.1	La Recomendación del Consejo de 20 de diciembre de 2012 sobre la validación del aprendizaje no formal e informal .....	97
4.4.2	Las directrices de la UNESCO para el reconocimiento, validación y acreditación de los resultados de aprendizaje no formal e informal .....	99
4.4.3	Las directrices europeas para la validación del aprendizaje no formal e informal, 2015....	100
4.4.4	Los inventarios europeos sobre la validación del aprendizaje no formal e informal.....	104
4.5	Contexto Español: El Real Decreto 1224/2009.....	111
4.5.1	Objeto, concepto y finalidad.....	115
4.5.2	Naturaleza y características del procedimiento de evaluación y acreditación .....	116
4.5.3	Descripción del procedimiento .....	117
4.6	La validación de competencias profesionales desde el ámbito laboral .....	136
4.6.1	Los convenios colectivos.....	136
4.6.2	Trabajo y validación.....	143
4.6.3	El uso de la validación por las empresas.....	144
<b>5</b>	<b>La Validación desde los centros de formación profesional .....</b>	<b>151</b>
5.1	Los Centros Integrados de Formación Profesional .....	151
5.1.1	Especificaciones de la normativa reguladora de los CIFP .....	154
5.2	Los Centros de Referencia Nacional.....	157
5.2.1	Especificaciones de la normativa de los CRN.....	159
5.3	Consideraciones para los CIFP y CRN.....	161
<b>6</b>	<b>Referencias bibliográficas.....</b>	<b>163</b>
<b>7</b>	<b>Glosario de términos clave.....</b>	<b>173</b>

## Índice de figuras

Figura 1. Nivel de formación de la población adulta de 16 a 64 años en el año 2010, y previsión de necesidades en el año 2025 (todoFP.es, 2016).....	29
Figura 2. Herramientas y principios europeos comunes (CEDEFOP, 2016b).....	40
Figura 3. Situación Europea del Marco Europeo de Cualificaciones (CEDEFOP, 2016c).....	46
Figura 4. Medio a través se adquiere una cualificación profesional.....	58
Figura 5. Estructura de la Cualificación Profesional.....	59
Figura 6. Ejemplo de Cualificación (BOE núm 256, de 25 de octubre, 2007).....	60
Figura 7. Estructura de una Unidad de Competencia.....	63
Figura 8. Ejemplo de Unidad de Competencia (BOE núm. 218 de 9 de septiembre, 2008).....	63
Figura 9. Etapas del proyecto ERA (MECD, 2004).....	112
Figura 10. Flujograma del procedimiento de acreditación de competencias profesionales según el RD 1224/2009.....	115
Figura 11. Finalidades del RD 1229/2009 de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por la experiencia laboral.....	116
Figura 12. Información básica que ha de figurar en una convocatoria del procedimiento de acreditación de competencias profesionales (RD 1229/2009).....	118
Figura 13. Experiencia que se ha de justificar para acceder al procedimiento de acreditación de competencias profesionales (RD 1229/2009).....	120
Figura 14. Formación que se ha de justificar para acceder al procedimiento de acreditación de competencias profesionales (RD 1229/2009).....	121
Figura 15. Experiencia y formación que se ha de justificar para acceder al procedimiento de acreditación de competencias profesionales (Carro, 2015).....	122
Figura 16. Funciones de la administración regional para con el procedimiento (BOE núm. 205 de 25 de agosto, 2009).....	133
Figura 17. Centros y sedes donde se realiza el procedimiento de acreditación de competencias profesionales (RD 1229/2009).....	134
Figura 18. Requisitos necesarios para ser asesor o evaluador en el procedimiento de acreditación de competencias profesionales (RD 1229/2009).....	135
Figura 19. Valores de la red de Centros de Referencia Nacional.....	157
Figura 20. Pasos para la constitución de un CRN.....	158



## Índice de tablas

Tabla 1. Tasa de desempleo por nivel de cualificación alcanzado (INE, 2015) .....	27
Tabla 2. Organizaciones iniciadoras del desarrollo de los REA .....	37
Tabla 3. Marco conceptual establecido por el ECVET (El Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea, 2009) .....	44
Tabla 4. Familias profesionales comprendidas en el CNCP (Observal, 2015) .....	54
Tabla 5. Niveles del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (BOE núm. 223 de 17 de septiembre, 2003) .....	55
Tabla 6. Comparativa entre el CINE, MEC y el MECU .....	56
Tabla 7. Selección de los países que tienen métodos y sistemas para la validación del aprendizaje previo y/o no formal en 1997 (Bjørnåvold (1997b)) .....	71
Tabla 8. Tendencia de la identificación, evaluación y reconocimiento de los aprendizajes no formales en Europa hasta el año 1999 (Bjørnåvold (2002)) .....	75
Tabla 9. Indicadores de calidad de la práctica validación de competencias profesionales: Lista de control de la validación (CEDEFOP, 2009) .....	86
Tabla 10. Lista de control de validación: condiciones generales, las características prácticas, requisito profesional y las expectativas del resultado (CEDEFOP, 2009a) .....	94
Tabla 11. Partes interesadas en el procedimiento de validación del aprendizaje no formal e informal y sus funciones (CEDEFOP, 2016a) .....	103
Tabla 12. Posición actual y grado de progreso en relación con los principios de la Recomendación del 20 de diciembre del 2012 .....	105
Tabla 13. Inventarios Europeos sobre validación del aprendizaje no formal e informal .....	111
Tabla 14. Alusión a la acreditación de competencias profesionales desde los convenios colectivos ( <a href="http://www.empleo.gob.es/es/sec_trabajo/ccncc/">http://www.empleo.gob.es/es/sec_trabajo/ccncc/</a> , 2016) .....	137



## Índice de gráficos

Gráfico 1. Tasa de desempleo por nivel de cualificación alcanzado (OCDE, 2013).....	28
Gráfico 2. Tasa de riesgo de pobreza y/o exclusión social según nivel de educación. España y UE-28 .....	31
Gráfico 3. Tasa de riesgo de pobreza por CCAA en 2016 (INE, 2017). .....	32
Gráfico 4. Lista de los 30 primeros países del índice de progreso social (The Social Progress Imperative, 2015). .....	33
Gráfico 5. Evolución de la demanda de habilidades en los sectores productivos (OCDE, 2013).....	34
Gráfico 6. Emigración de españoles por país de destino (INE, 2015). .....	47
Gráfico 7. Visión general de la existencia de la actividad en el conjunto de los 36 países.....	105
Gráfico 8. Sistematización de la evaluación de las competencias para la contratación de personal (CEDEFOP, 2014d). .....	145
Gráfico 9. Sistematización de la evaluación de competencias para el desarrollo personal y competencial por tipo de empresa (CEDEFOP, 2014d).....	146
Gráfico 10. Sistematización de la evaluación de competencias por sectores (CEDEFOP, 2014d).....	146
Gráfico 11. Sistematización de la evaluación de competencias para el desarrollo de la carrera y promoción. ....	147
Gráfico 12. Competencias tenidas en cuenta para ser evaluadas dentro de la empresa (CEDEFOP, 2014d). .....	149



## INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas se ha entendido la formación del ciudadano como uno de los caminos para conseguir el bienestar social y la mejora de la empleabilidad. Del mismo modo se ha puesto de manifiesto la importancia de esta formación ya sea de origen formal (sistema educativo), no formal (cursos de formación en la empresa, academias...) e informal (experiencia laboral, en la práctica del ocio...). Así, establecer mecanismos e instrumentos que actúen como puente y flexibilicen la adquisición y certificación de estos tres tipos de formación es actualmente un reto, no solo a nivel nacional, sino internacionalmente también.

La estrategia de la Unión Europea para impulsar el crecimiento y el empleo -Europa 2020- tiene como propósito hacer frente a la crisis y construir una Europa más fuerte y más competitiva. Para esto, las personas tienen que estar equipadas con las habilidades y cualificaciones necesarias en el mercado laboral de hoy en día, así como en la economía basada en el conocimiento del futuro (CEDEFOP, 2015b).

Una de las vías para facilitar la incorporación del ciudadano al sistema formativo o de establecer puentes entre la formación informal, no formal y formal es el procedimiento de acreditación de competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral o vías no formales de formación (Homs, 2008).

Este procedimiento, tal y como lo conocemos comenzó a quedar reflejado en la bibliografía a mediados de los noventa a través de diversas publicaciones como es el Libro Blanco de la Comisión Europea «Enseñar y aprender hacia la sociedad del conocimiento» (Comisión Europea, 1995), donde se reconocía que la valoración de conocimientos adquiridos a lo largo de la vida, suponían nuevos métodos de acreditación, más allá de los títulos y la formación inicial; también a través de las sucesivas publicaciones del Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP) desde el año 1997 que desembocaron en el AGORA V: «Identificación, evaluación y reconocimiento de competencias no formalizadas». En él se recogieron experiencias de los

países que ya estaban desarrollando acciones encaminadas a la validación del aprendizaje no formal e informal.

Desde entonces, se ha desarrollado una política de apoyo y fomento de la validación de las competencias profesionales. Tanto es así que el Consejo de la Unión Europea, en su propuesta para el año 2018, señaló en la Recomendación de 20 de diciembre de 2012 sobre la validación del aprendizaje no formal e informal, que las instituciones, en cada país miembro, deben favorecer la existencia de recursos educativos abiertos, a través de los cuales, el ciudadano pueda ver reconocidas sus competencias profesionales que ha adquirido a lo largo de su vida a través de la formación no formal e informal (DOUE núm. C 398 de 22 de diciembre).

El punto de inflexión en España se produce en el año 2002 con la Ley 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, la cual propone un nuevo sistema de cualificaciones y formación profesional, dentro del cual presenta el procedimiento de validación de competencias profesionales como uno de sus instrumentos para conseguir este sistema.

Se produce un primer desarrollo del procedimiento de acreditación de la experiencia el año 2003, a través del proyecto ERA (MECD, 2004) en el cual participaron casi todas las comunidades autónomas y sirvió para configurar el Real Decreto 1224/2009 de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral. Con esta experiencia se establecieron las bases para el procedimiento y los requisitos para la evaluación y acreditación de las competencias adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación, así como los efectos de esa evaluación y acreditación de competencias.

La acreditación de competencias profesionales a la que se refiere este RD también aparece en la legislación que regula los Centros Integrados de Formación Profesional (CIFP) y los Centros de Referencia Nacional (CRN). Los Centros Integrados de Formación Profesional dependientes de las Consejerías de Educación son regulados por el Real Decreto 1558/2005, (BOE núm. 312 de 30 de diciembre). Éstos deben contribuir a alcanzar los fines del sistema nacional de las cualificaciones y la formación profesional, incorporando los servicios de información y orientación profesional y también la evaluación de las competencias. Para conseguirlo se indica que uno de sus fines es la contribución al procedimiento, y como una de sus funciones su participación y la realización de la propuesta de acreditación oficial de las competencias. Así mismo, este RD recoge que los CIFP han de disponer de personal formado adecuadamente para desarrollar las funciones que son asignadas al centro. Por otro lado tenemos los Centros de Referencia Nacional, dependientes de las consejerías de empleo y regulados por el RD 229/2008, de 15 de febrero (BOE núm. 48 de 25 de febrero). Entre sus fines se establece que han de aplicar y experimentar proyectos de innovación en materia de evaluación y acreditación de competencias profesionales y entre sus funciones la de colaborar en

dicho procedimiento. También en este RD se indica que han de disponer de departamentos o unidades con contenido propio para dar respuesta al procedimiento de acreditación de competencias profesionales.



## **LA NECESIDAD DE LA POBLACIÓN POR UNA FORMACIÓN AJUSTADA A LA REALIDAD SOCIAL Y LABORAL**

Las personas siempre han necesitado una serie de competencias para el desempeño laboral, cualesquiera que sean las tareas a realizar. La forma en la que estas competencias se han adquirido ha ido evolucionando durante este último siglo. Desde sus aspectos menos formales hasta su estandarización en los sistemas educativos y su integración en el sistema educativo y laboral. La forma en la que la educación ha ido evolucionando a lo largo de la historia suele venir precedida de cambios sociales y laborales a los cuales ésta ha de adaptarse (CIDEDEC, 2002; Faure, 1973; Valls, 2001). La conciencia popular y las organizaciones internacionales de la educación, sumadas a esta necesidad por ajustarse a la evolución social y laboral, han sido dos claves para que la universalización y estandarización de la educación se integre en la sociedad desde todas las perspectivas posibles.

### **2.1 La educación a lo largo de la vida**

Para entender que la educación es por y para todos, cualquiera que sea la edad, la historia nos dice que primero se tuvo en cuenta al niño a través de la «educación escolar» para dotarles de competencias que utilizarían posteriormente. En lo referente a los adultos, surgió en primera instancia la «educación de adultos» entendiéndose esta desde dos perspectivas: primero desde la necesidad de adquirir competencias básicas como leer, escribir, cálculo... para después centrarse en la formación para el desempeño de un trabajo. Finalmente, entendió la educación desde la propia persona a través de «la educación a lo largo de la vida» a través de la cual se aprende durante todo su proceso vital y en todos los ámbitos de éste.

La verdadera esencia y motivo para el cual se adquieren competencias es la utilidad que se les puede dar para desenvolverse de una forma cada vez más eficiente en un

determinado ámbito, ya sea laboral, de ocio, personal etc. Continuamente nos encontramos situaciones, ya sean nuevas o no, que hemos de resolver acudiendo a nuestro aprendizaje y estas situaciones se dan en todo momento de nuestra vida.

También el aprendizaje puede ser, a su vez, un elemento enriquecedor para la persona, y a través de este podemos llegar a una satisfacción personal que hace al hombre crecer como tal. El aprendizaje en sí mismo es un elemento que todos están en condiciones de asimilar, cualquiera que sea el interés y cuya meta debiera ser «enseñar todo a todos», como dijo Comenio (1592-1670). Entender que las personas están en continuo proceso de aprendizaje ha sido un hito difícil de conquistar, pues tradicionalmente se ha relacionado el aprendizaje con las etapas inferiores y no se ha dado la importancia merecida a toda aquella formación que iba más allá del espacio escolar. Desde el punto de vista antropológico, está claro que ligado al concepto de hombre nos encontramos el de aprendizaje (Scheler, 1938) pero este aprendizaje no ha sido siempre considerado como esencia natural del hombre y para el hombre. El continuo desarrollo de la sociedad y la gestión que en cada momento se haga de este aprendizaje condiciona el devenir de la sociedad y la puede impulsar o no según sea este. Aquellos contextos que cuentan con un mayor índice de alfabetismo, de cultura y en definitiva de desarrollo, son sociedades de vanguardia en los aspectos educativos y pedagógicos (Retamoso, 2007, p. 183). De ahí la importancia de detectar los aprendizajes que hacen a una sociedad progresar y ofrecérselos a los ciudadanos o facilitar su adquisición como un recurso educativo abierto, entendiendo este como aquellos «materiales de enseñanza, aprendizaje o investigación que se encuentran en el dominio público o que han sido publicados con una licencia de propiedad intelectual que permite su utilización, adaptación y distribución gratuitas» (UNESCO, 2012).

Actualmente se acepta que la adquisición de competencias tanto transversales como profesionales son adquiridas de forma continuada a lo largo de la vida, pero no siempre ha sido así. Fue en el siglo XVI cuando se originó el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida a través de Comenius, aunque no fue desarrollado realmente hasta el siglo XIX de la mano de Grundtvig (1783-1872). Actualmente los conceptos aprendizaje a lo largo de la vida (ALV) y Educación Permanente (EP) son utilizados de forma cotidiana desde la política, la educación y el empleo, asociando la educación a cualquier edad de nuestra vida, es decir en «toda actividad formativa emprendida en cualquier momento del ciclo vital de una persona con el fin de mejorar sus conocimientos teóricos o prácticos, sus destrezas, competencias y/o cualificaciones por motivos personales, sociales y/o profesionales» (CEDEFOP, 2014b, p. 171). Estos dos términos se pueden entender como sinónimos cuya traducción al inglés se hace como un único concepto *lifelong learning*, sin embargo el concepto de EP apareció antes que el ALV.

Además de entender la educación en cualquier etapa de nuestra vida, está presente en todos los ámbitos de la misma, considerándose como aprendizaje a lo ancho de la vida o aprendizaje en todos los contextos, haciendo referencia a la «formación o aprendizaje formal, no formal o informal que puede tener lugar a través de todo el amplio

rango de actividades de la vida (personales, sociales o profesionales), y llevarse a cabo en todo momento (CEDEFOP, 2014c, p. 172).

Como vemos, son conceptos amplios que engloban todos los tipos de aprendizaje y todas las etapas de la vida. Estos conceptos que ahora entendemos como imprescindibles dentro de nuestro sistema educativo, hasta finales del siglo XX no se han tenido en cuenta desde las políticas educativas y laborales, ya que hasta entonces nos hemos encontrado ante una dicotomía establecida entre las etapas escolares y la propia educación de adultos, centrada en la obtención de competencias profesionales para desempeñar funciones laborales. Esta educación de adultos la entendemos como «la formación de tipo general o profesional que se imparte con fines profesionales o personales a una persona adulta que ya ha realizado su formación inicial, y cuyos objetivos pueden ser:

- Proporcionar al adulto una educación de tipo general en materias de particular interés para él (e.g. universidades de libre asistencia);
- Ofrecer una formación complementaria en competencias básicas que la persona pueda no haber adquirido en etapas anteriores de su formación inicial (e.g. lecto-numeración), y como consecuencia abrir el acceso a cualificaciones no alcanzadas, por diversos motivos, dentro del sistema de la educación o formación iniciales;
- Adquirir, mejorar o actualizar conocimientos, capacidades o competencias en un ámbito específico (formación continua)» (CEDEFOP, 2014b, p. 18).

Esta educación de adultos ha sido el precedente de la Educación Permanente y el Aprendizaje a lo Largo de la Vida y es la primera que se considera desde los sistemas educativos y laborales en el enfoque adulto de la educación.

La evolución de la educación siempre ha dependido de su sistematización gubernamental y regulación normativa que le ha ido dando una consistencia y marcando unas líneas de actuación. Conforme ha ido evolucionando la sociedad a lo largo de la historia, así se han ido adaptando los sistemas laborales y educativos. Este proceso ha sido claro y relativamente rápido en las etapas inferiores de infantil y primaria pero muy incierto y complicado en las concernientes a adultos.

### **2.1.1 La educación no formal e informal en la educación a lo largo de la vida**

La solución para que las personas puedan aprender a lo largo de toda la vida no es ampliar el periodo de escolaridad como en un principio se planteó sino considerando la realidad del aprendizaje; es decir, siendo conscientes de en qué momentos realmente las personas aprendemos. Esto es a través de la educación formal, no formal e informal.

Aun existiendo una generalizada confusión con estos tres tipos de formación, si su enfoque es el adecuado contribuye muy positivamente al desarrollo de las personas y de la sociedad (Coombs, 1991), además de convertirse en unas herramientas eficientes de formación para el desarrollo personal y laboral.

### La educación formal

La educación formal es aquella que depende directamente de la administración gubernamental, por lo tanto cuenta con unos estándares, una legislación preestablecida y es reconocida oficialmente a través de certificados o títulos expedidos por la misma administración. Es la única tras la cual se obtiene un certificado o título oficial, expedido por la administración educativa.

Las características que ha de tener un sistema educativo formal son, según Ferrández (2000), las siguientes:

- Debe haber una *intencionalidad*, a través de la cual quede reflejado un propósito, aunque estén sujetos a crítica, acomodación o modificación en función del contexto.
- Es necesario una *sistematización* en relación a las actuaciones; es decir se dispone de unas estrategias de acción que posibilitan el cumplimiento de los propósitos y la llegada a las metas.
- Toda la acción se gestiona y administra en el interior de una *institución escolar*.
- Las instituciones formativas poseen una organización que tiene en cuenta la existencia del subsistema de objetivos, tanto principal de la actividad general como de la estructura en los distintos niveles y ciclos educativos, como referentes mínimos.
- Existe un entramado que conforma un todo que lo caracterizamos por su formalidad.

El CEDEFOP identifica el aprendizaje formal como el que tiene lugar en entornos organizados y estructurados (e.g. un centro educativo o formativo, o bien en el centro de trabajo) y que se designa explícitamente como formación (en cuanto a sus objetivos, su duración y los recursos empleados). La formación o aprendizaje formal presupone intencionalidad por parte del alumno. Por regla general, siempre da lugar a una validación y una certificación o titulación.

### La educación no formal

La Educación no formal se puede entender como una denominación genérica adecuada a una gran variedad de actividades educativas que según Coombs (1991, p. 47) tiene tres características:

- Están organizadas de forma consciente, con una *intención* determinada.
- Se desarrollan *fuera del sistema educativo formal*, sin la necesidad de seguir sus cánones, regulaciones y formalismos.
- Su intención puede ser para satisfacer intereses particular y grupal. Con mayor versatilidad y adaptabilidad que la formal y menos inhibida por la tradición y el folclore.

El término apareció por primera vez como tal, según Trilla (1993), en el Congreso Internacional de la Crisis Mundial en Educación en 1967, cuyo documento se publicó años más tarde bajo supervisión de Coombs (1971), viéndose aletargado el concepto hasta entonces, y despertando gran interés a partir del citado evento (Holt, 1977; Husen, 1978; Illich, 1976; MacLuhan & Carpenter, 1968; Reimer, 1974).

La educación no formal, hasta hace poco tiempo, no ha contado con la posibilidad de ser reconocida de forma oficial por la administración educativa, dificultando que estos aprendizajes, para muchos igual de válidos, tengan otorgada la validez e importancia merecida. Se han fortalecido los enlaces y conexiones con la educación formal, allanando así el camino a una educación permanente y poder responder mejor a las necesidades cambiantes tanto de la formación para el empleo como del desarrollo de la personalidad humana (UNESCO, 1985). Este es un camino que tuvo sus inicios en la Cuarta Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos celebrada en París en marzo de 1985 y del que nos queda aún por recorrer.

Se asume que la educación no formal aporta una diversidad fructífera de conocimientos y experiencias que le permiten satisfacer las necesidades de los adultos y que se debería considerar en el mismo plano la educación formal que la no formal, dado que, al esforzarse por solucionar sus propios problemas, puede también aportar una continuación real a la educación formal. (UNESCO, 1985).

Sin entrar en disquisiciones acerca de las diversas distinciones entre los conceptos de *educación formal*, *no formal* e *informal*, en la reunión de Salónica en 1999, a partir de la cual se generó el informe AGORA V (CEDEFOP, 2002) donde se habló entonces de «aprendizaje no formal» y de «generación informal de competencias». Bjørnåvold (2002, p. 9) indicó que

«El término *aprendizaje no formal* comprende tanto la generación informal de competencias, que podemos describir como aprendizajes no planificados en situaciones de trabajo u otras, como asimismo las iniciativas planificadas y explícitas de formación instauradas dentro de las organizaciones de trabajo o de otro tipo, y no reconocidas por el sistema educativo y formativo convencional».

Para este término *aprendizaje no formal* el CEDEFOP (2008) indica que es el derivado de actividades planificadas pero no designadas explícitamente como programa de formación (en cuanto a objetivos didácticos, duración o soportes formativos). El aprendizaje no formal presupone intencionalidad por parte del alumno. Los resultados del aprendizaje no formal pueden validarse y dar lugar a una certificación, a veces el nombre de «aprendizaje semiestructurado».

### **La educación informal**

El término educación informal hace referencia a un proceso que dura toda la vida a través del cual se acumulan conocimientos, habilidades, actitudes mediante experiencias diarias y nuestra relación con el medio (Sarramona, Vázquez, & Colom, 1998).

Tradicionalmente ha sido un concepto que se ha relacionado con la experiencia en su más amplio significado, adquiriéndose en contextos tales como el trabajo, el ocio o situaciones autónomas de aprendizaje. Se ha visto reconocido de una forma subjetiva pero solo desde el punto de vista empresarial. Desde este sector laboral, la educación informal de una persona siempre es considerada como un elemento relevante y a veces más imprescindible que incluso la formación formal.

Desde el CEDEFOP se entiende por *aprendizaje informal* el resultante de actividades cotidianas relacionadas con el trabajo, la vida familiar o el ocio. No se halla organizada ni estructurada en cuanto a sus objetivos, duración o recursos formativos. Los aprendizajes informales carecen por regla general de intencionalidad por parte del alumno. Los resultados del aprendizaje informal no suelen ser objeto de certificación, aunque pueden validarse y certificarse en el contexto de programas de reconocimiento de aprendizajes previos. La formación o aprendizaje informal recibe también los nombres de «aprendizaje por la experiencia» o «formación incidental/aleatoria» (CEDEFOP, 2008).

En resumen, las definiciones aportadas por la UNESCO (2012, p. 8) sintetizan estos tres conceptos, de forma que se comprenda mejor el papel que juega la validación de todo lo aprendido a lo largo de la vida en los diferentes contextos formales, no formales e informales.

- *Aprendizaje formal*: ocurre en instituciones de educación y formación, es reconocido por las autoridades nacionales pertinentes y conduce a la obtención de diplomas y calificaciones. El aprendizaje formal está estructurado según dispositivos tales como los currículos, las calificaciones y los requisitos de la enseñanza-aprendizaje.
- *Aprendizaje no formal*: es el aprendizaje que se ha adquirido adicional o alternativamente al aprendizaje formal. En algunos casos también está estructurado según dispositivos de educación y formación, pero más flexibles. Usualmente ocurre en contextos comunitarios locales, el lugar de trabajo y mediante actividades de las organizaciones de la sociedad civil. Por medio del proceso de reconocimiento, validación y acreditación el aprendizaje no formal puede conducir también a obtener calificaciones y otros tipos de reconocimiento.
- *Aprendizaje informal*: es el aprendizaje que ocurre en la vida diaria, en la familia, en el lugar de trabajo, en comunidades y es mediado por los intereses o actividades de las personas. Mediante el proceso de reconocimiento, validación y acreditación las competencias obtenidas en el aprendizaje informal pueden ser visibles y contribuir a obtener calificaciones y otros tipos de reconocimiento.

### **2.1.2 La Formación en el individuo, la empresa y la sociedad ¿Por qué es importante estar cualificado?**

La formación y educación en sus términos más amplios tienen una repercusión diferenciada pero interrelacionada para con el individuo, la empresa y la sociedad.

Actualmente vivimos en una sociedad en la que se requiere saber de todo (conocimientos), además saber hacer mejor las cosas (capacidades) y además es importante saber ser y estar (actitudes y valores) (Martínez, 2012). Hay que tener en cuenta por lo tanto la adquisición de conocimientos y de habilidades para implementar esos conocimientos de una forma eficaz y siempre en un ámbito actitudinal acorde a la situación del momento.

La formación es un hecho que envuelve a la propia persona, la empresa y la sociedad en general motivando su evolución y mejorando su funcionamiento. No se puede considerar la formación sin tener en cuenta estos elementos, pues todos ellos están presentes y se benefician de ella. Estos elementos evolucionan de forma paralela ajustándose a la situación y contexto del momento. La formación y educación debieran enfocarse hacia tres objetivos fundamentales: el desarrollo del individuo, facilitándole el desarrollo de todo su potencial profesional y personal; el desarrollo de la sociedad para reducir desigualdades y disparidades entre diferentes grupos y/o personas; y el desarrollo de la economía favoreciendo la disposición de una fuerza laboral cualificada capaz de enfrentarse al contexto (CIDE, 2002, p. 27). Debiéndose esto encauzar a través de los recursos educativos abiertos.

### **2.1.3 La formación de las personas**

Las personas que cuenten con una cualificación y dispongan de las competencias necesarias para desenvolverse en un puesto de trabajo aumentarán sin duda su eficiencia dentro de ese puesto y sus posibilidades de empleabilidad lo que les permitiría conseguir un mejor puesto y/o ascender en la posición en la que se encuentran. Las competencias que son adquiridas por el trabajador le llevan a una mejor comprensión de los procesos mediante los cuales se desarrolla su trabajo y una mejor capacidad de adaptación a las contingencias imprevistas (Martín Navarro, Rodríguez Ramos, & Ridao Carlini, 2001). Sólo una población activa bien formada y flexible se podrá permitir la adaptación al cambio estructural y al aprovechamiento de las oportunidades de empleo generadas por el progreso técnico (OCDE, 1993).

La responsabilidad de que un ciudadano este bien formado depende de un apropiado sistema educativo y de un individuo capaz de recorrer este sistema formativo adquiriendo realmente las competencias para las que ha sido preparado. El sistema educativo, según la teoría del trabajo (Zabalza, 2000), ha sido remodelando acorde a la evolución de la sociedad, centrándose en una idea de formación con una dependencia absoluta con respecto a las exigencias del mercado laboral y excesivamente ligada a aprendizajes prácticos e inmediatos.

Pero las posibilidades formativas que se nos ofrecen no siempre van en esa unidireccionalidad de la formación en la que se aprende para trabajar. La acción formativa sobre las personas se puede considerar también como un proceso de asistencia o ayuda a su propio desarrollo, en el cual se integran y crecen en su interior a través de códigos morales, asunción de valores y una integración cultural que proyecta su trayectoria personal y socio-laboral (González, 1996).

Hay que contemplar al individuo en todo su conjunto, desarrollando todos los ámbitos y capacidades que posee. Por ello, la educación consta de cuatro ámbitos a desarrollar en la persona según Delors (1996), saber, saber hacer, saber ser y saber estar, englobando así una multitud de competencias específicas y transversales que dependen del sistema formativo el que se produzcan. Aludiendo ahora a la responsabilidad del individuo, no vamos muy desencaminados si decimos que es él/ella el/la protagonista y principal responsable de su propia educación. De él/ella depende su elección basándose en sus motivaciones e intereses personales, desplegando así todo su potencial. Dependiendo también de él el aprovechamiento de los recursos formativos que se le ofrecen.

Hay una cualidad propia de las personas que se adquiere al unir en armonía la motivación e interés del ciudadano con una correcta formación ajustada a la realidad. El talento, muypreciado en la sociedad actual sobre todo por aquellos sectores destacados en el sector empresarial. Según Alberto García-Lluis, el talento está definido como el resultado de la suma de conocimientos y valores multiplicado por la actitud con la que lo ponen en juego (Cubeiro, 2013) y la oportunidad.

$$\text{TALENTO} = (\text{COMPETENCIA} - \text{OBSOLESCENCIA} + \text{VALORES}) * \text{ACTITUD} * \text{OPORTUNIDAD}$$

Donde «competencia» es el conjunto de conocimientos y habilidades orientadas al logro de objetivos y tareas; la «obsolescencia» es el tiempo medio en el que los avances técnicos dejan sin valor a los conocimientos y habilidades; los valores son las normas de carácter ético y moral como el esfuerzo, responsabilidad, tolerancia, optimismo, etc.; la actitud es la predisposición u acción con la que se pretende poner en juego esos conocimientos y valores; y para todo ello ha de haber oportunidades reales para que se pueda desarrollar todo lo anterior.

Una persona que esté desplegando su talento significa que tiene las competencias ajustadas a ese determinado puesto laboral, actualizadas y flexibles, trabajando con unos valores correctos y actuando de forma entusiasta motivado por sus intereses. Es entonces condición necesaria para ello que la carrera profesional iniciada en una formación de base sea escogida acorde a criterios personales del individuo, facilitando el que se desarrolle no solo el talento personal, sino también como persona y su capacidad para desenvolverse en esta sociedad.

### 2.1.4 Formación y empleo

Uno de los elementos que no cesa de ganar importancia en los últimos años en el mercado de trabajo ha sido el de la formación. La educación y la formación son elementos esenciales para que una persona desempeñe la actividad laboral de una forma eficiente para beneficio de la empresa. Contar con personal cualificado permite a los mercados de trabajo ser más flexibles y cambiantes a las circunstancias que se van presentando, permitiendo a la empresa seguir con vida, incluso crecer (Navarro et al., 2001).

Actualmente existe una correlación entre la cualificación y el empleo. Aquellos colectivos con mayores índices de empleabilidad son los colectivos que tienen mayor nivel de cualificación, como así se observa en la Tabla 1. Hay una diferencia de casi 24 puntos entre aquellos que no tienen cualificación alguna y aquellos que poseen cualificación profesional baja. Se incrementan los puntos cuando hablamos de los colectivos de cualificaciones profesionales superiores.

Nivel de estudios alcanzados	Tasa desempleo %
Analfabetos	46,15
Estudios primarios incompletos	43,31
Educación primaria	36,34
Primera etapa de educación secundaria y similar	29,50
Segunda etapa de educación secundaria	21,01
Bachillerato y técnico de FP	22,94
Técnico superior de FP y universidad	13,29

Tabla 1. Tasa de desempleo por nivel de cualificación alcanzado (INE, 2015).

El que tengan mayores opciones de emplearse aquellos que tienen mayores cualificaciones, tiene un claro motivo vinculado con el mercado de trabajo. Hay una tendencia clara de crecimiento de los puestos de trabajo ocupados por personas con alta cualificación mientras que se ve un claro descenso entre las ocupaciones que requieren media o baja cualificación.

En el siguiente gráfico se aprecia el estudio realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en el que se valora el crecimiento de las ocupaciones en función del nivel de cualificación requerido.

El mercado laboral continua evolucionando independiente al sistema de formación por lo que es este último el que ha de agudizarse para satisfacer las necesidades del mercado. Según la OCDE la demanda de competencias cada vez más se desplaza hacia tareas más sofisticadas. Las competencias cognitivas y no-cognitivas necesarias para que los individuos participen plenamente en la sociedad moderna incluyen: ser

capaz de entender y utilizar textos impresos y electrónicos, razonar con números y solucionar problemas a través del ordenador. Las competencias como la comprensión lectora y la capacidad de cálculo son las destrezas básicas necesarias para el desarrollo de otras competencias de mayor complejidad (OCDE, 2013). Esto nos viene a decir que la sofisticación que está alcanzando el mercado laboral requiere de una formación continuada que nos permita estar actualizados y dar respuesta a la necesidad existente en el mercado laboral impidiendo así quedar excluidos del mundo laboral.

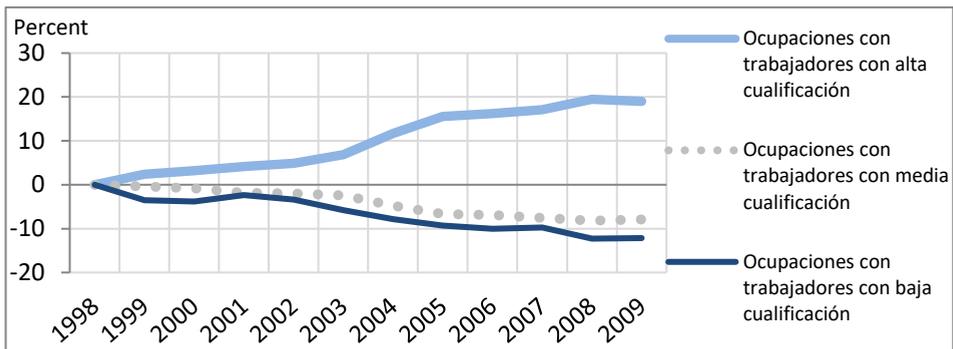


Gráfico 1. Tasa de desempleo por nivel de cualificación alcanzado (OCDE, 2013)

Cabe resaltar la situación formativa en la que nos encontramos y hacia donde debemos ir si queremos ajustarnos al mercado laboral y evitar un desajuste con respecto al nivel formativo. En la Figura 1 vemos la situación en la que se encuentra España con respecto al nivel de formación de sus ciudadanos. El objetivo para el año 2025 marcado por la Comisión Europea en función del nivel de cualificación que va a ser necesario en el sistema laboral, nos dice que tenemos que aumentar en un 25,15% la población con nivel formativo medio y en un 5,14% el nivel formativo alto y lo que es más importante disminuir en un 30,19% la población con nivel de cualificación bajo y sin cualificación.

En estos momentos se pretende que así sea desde la Ley 30/2015, reguladora de la formación profesional para el empleo en el ámbito laboral, poniendo de manifiesto la importancia que tiene dotar a los ciudadanos de las competencias adecuadas y fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida (BOE núm. 217, de 10 de septiembre, 2015).

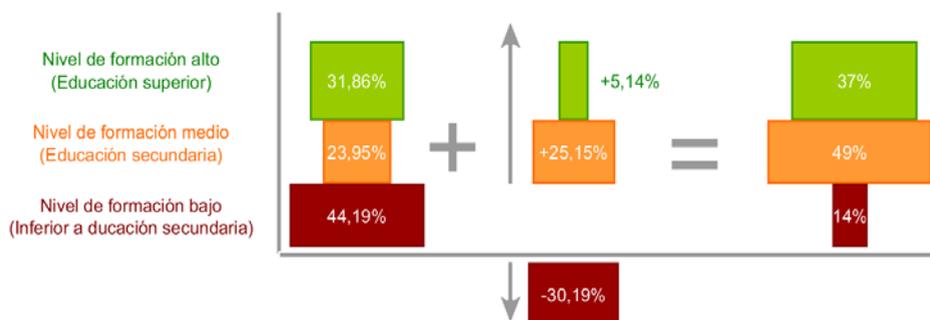


Figura 1. Nivel de formación de la población adulta de 16 a 64 años en el año 2010, y previsión de necesidades en el año 2025 (todoFP.es, 2016).

## El estatuto de los trabajadores

El estatuto de los trabajadores que inicialmente se creó con la Ley 8/1980, de 10 de marzo, fue derogado por el Real Decreto Legislativo 1/1995, de 24 de marzo, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto de los Trabajadores y este mismo por el actual Real Decreto Legislativo 2/2015, de 23 de octubre. Este real decreto aparte de regular circunstancias como derechos y deberes laborales o modalidades de contrato, regula uno de los derechos básicos que tiene el trabajador: el de formación profesional en el trabajo a través del contrato para la formación (Art. 5).

Además de la responsabilidad que tiene el sistema educativo y el individuo en la educación, la empresa tiene la obligación, aparte de ofrecer formación, de facilitar al trabajador el acceso o la continuación en el sistema formativo, a través, por ejemplo, de flexibilizar turnos, adaptación de la jornada de trabajo o el permiso oportuno de formación o perfeccionamiento profesional con reserva del puesto de trabajo. Estos derechos vienen concretados en el correspondiente convenio colectivo.

La empresa cuyas condiciones así lo requieran ha de implementar un plan de formación profesional acorde a unas estructuras que verifiquen la fiabilidad del mismo, más allá de la formación en seguridad e higiene, que han de ofrecer todas las empresas. También podrán recibir dicha formación en la propia empresa cuando la misma dispusiera de las instalaciones y el personal adecuados pudiendo ser solicitada la acreditación de la competencia o cualificación profesional a la administración.

## **Ley de Empleo**

Tomando como referencia los principios y fines de la ley 5/2002 en materia de formación, el Real Decreto Legislativo 3/2015, de 23 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Empleo, desarrollará un sistema eficiente de observación y prospección del mercado de trabajo para detectar y anticipar los cambios en las demandas de cualificación y competencias del tejido productivo.

La citada Ley indica que las labores de la formación profesional para el empleo estarán dirigidas a la adquisición, mejora y actualización permanente de las competencias y cualificaciones profesionales, favoreciendo la formación a lo largo de toda la vida de la población activa. Reconociéndose a su vez el Certificado de Profesionalidad como el instrumento de acreditación, en el ámbito laboral, de las cualificaciones profesionales del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales adquiridas a través de procesos formativos o del proceso de reconocimiento de la experiencia laboral y de vías no formales de formación.

## **Fundación Estatal para la formación en el empleo**

La «fundación Estatal para la Formación en el Empleo», cuya denominación y últimas modificaciones se establecen a través del Real Decreto-ley 4/2015, de 22 de marzo, para la reforma urgente del Sistema de Formación Profesional para el Empleo en el ámbito laboral está bajo el protectorado del Ministerio de Empleo y Seguridad Social.

Según sus estatutos sus fines son «la mejora de la formación profesional, adaptación de los trabajadores y de las empresas a la evolución de la sociedad basada en el conocimiento y la contribución a asegurar la formación a lo largo de la vida». En el capítulo 3 referido a la formación profesional tendremos oportunidad de extendernos.

### **2.1.5 Formación y sociedad**

La educación y la formación van ligadas a la sociedad de una forma intrínseca, y dependiendo de la perspectiva a través de la cual nos aproximamos es cuando se pueden detectar relaciones más significativas y evidentes. La globalización y el desplazamiento hacia las economías basadas en el conocimiento nos obligan a desarrollar unas capacidades acordes a esta sociedad. Es necesario mantener y renovar el patrimonio cultural común de la sociedad, así como aprender los valores sociales y cívicos fundamentales, como la ciudadanía, la igualdad, la tolerancia y el respeto. Una parte importante del papel de la educación como elemento de refuerzo de la cohesión social reside en el hecho de que permite a las personas incorporarse a la vida laboral y permanecer en ella.

Desde la cohesión social nos encontramos dos importantes elementos bastante influyentes: por un lado la *exclusión social*, entendiéndola esta como proceso de pérdida de integración o participación de la personas en la sociedad y en los diferentes ámbitos económico, político y social; y, por otro, la *pobreza* como carencia de recursos para

satisfacer las necesidades básicas (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2013). Para combatirlas uno de los objetivos propuestos es garantizar la educación como uno de los servicios básicos a los que debe acceder toda la población. Una formación adecuada juega un papel fundamental en este sentido al dotar al ciudadano de las herramientas óptimas que le permitan desempeñar un puesto laboral, y así lo dice la política de cohesión social de la Unión Europea (2014-2020) con la intención de contribuir al objetivo de reducción de la pobreza y la exclusión social en la Unión Europea para 2020. Se considera la validación de competencias profesionales como un elemento de relevante importancia para incorporar al ciudadano al sistema educativo y/o motivarlo a seguir en él.

En España, como en la Unión Europea, la pobreza y la exclusión social tiene una incidencia más acusada en los grupos de población con menor nivel formativo tal como vemos en el Gráfico 2.

Del mismo modo el indicador específico AROPE (*At-Risk-Of Poverty and Exclusion*) cuya traducción es tasa de riesgo de pobreza y exclusión social, creado a partir de la Estrategia EU2020 afirma que las personas con bajo nivel formativo sufren con especial virulencia la pobreza y exclusión social, lo cual se explica en buena medida por la relación inversa entre paro y nivel formativo y que la pobreza y exclusión social infantil ha aumentado significativamente en los hogares con bajo nivel formativo de los progenitores (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2013, p. 31).

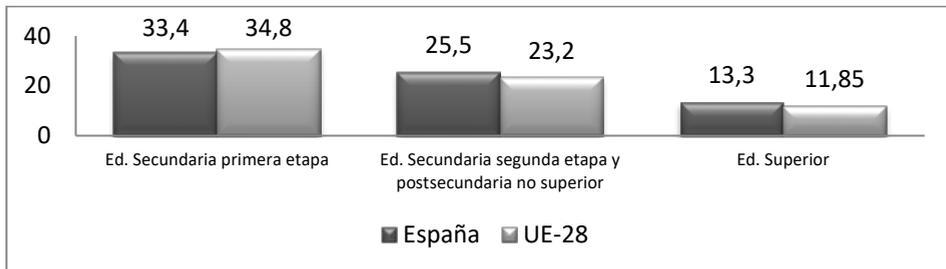


Gráfico 2. Tasa de riesgo de pobreza y/o exclusión social según nivel de educación. España y UE-28 (Eurostat, 2014).

Como mencionábamos anteriormente existe una gran diferencia entre las propias CCAA. La Encuesta de Condiciones de Vida nos ofrece una visión sobre cada una de las CCAA donde vemos que hay una diferencia de hasta 27 puntos entre ellas. En el Gráfico 3 reflejamos la tasa a la que se encontraba cada comunidad en el año 2016.

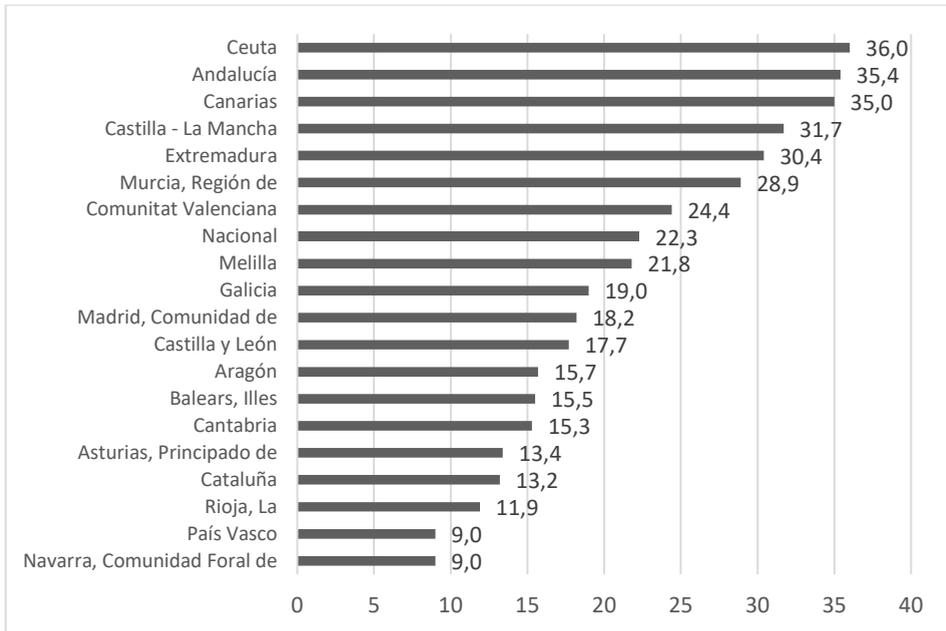


Gráfico 3. Tasa de riesgo de pobreza por CCAA en 2016 (INE, 2017).

Se puede considerar que una persona está integrada en la sociedad cuando tiene unos derechos y libertades básicos que están relacionados con su bienestar como la vivienda, salud y calidad de vida, pero también trabajo, educación y formación (Jiménez Ramírez, 2008). Una formación que sea capaz de facilitar el ciudadano el acceso a un trabajo que le permita tener el poder adquisitivo necesario para desenvolverse en la sociedad.

Otra descripción de la sociedad en la que la formación y educación tiene influencia nos la da el Índice de Progreso Social que evalúa 52 indicadores entre los que se encuentran aquellos que valoran el acceso a los conocimientos básicos (tasa de alfabetización de adultos o matrículas en el sistema educativo) y el acceso a la educación superior (años de educación terciaria, escolaridad de las mujeres o inequidad en logro educativo). La mejora de cualquiera de ellos implicaría una mejora en el progreso social de un país. Tal y como vemos en el Gráfico 4 donde se representan 30 de los 161 países evaluados. España ocupa el lugar 20.

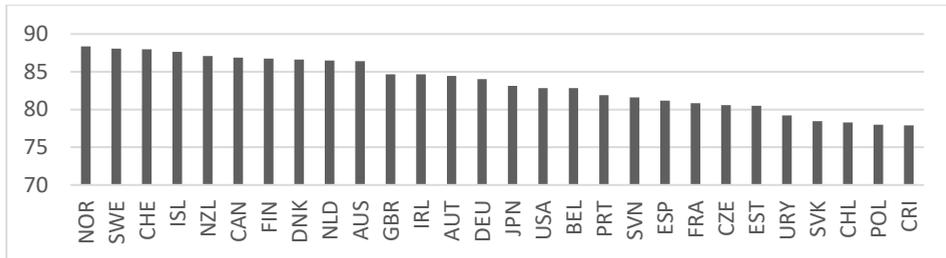


Gráfico 4. Lista de los 30 primeros países del índice de progreso social (The Social Progress Imperative, 2015).

Está claro que la educación ha de estar presente en esta sociedad, pero ¿ha de estar al servicio de la sociedad o ha de ser el motor que la mueve?

Históricamente los procesos educativos se han ido incorporando a la sociedad de la época en función del grado de necesidad de la misma. Tanto la alfabetización como la educación de adultos se desarrollaron cuando la sociedad y el sistema productivo necesitaban personas capaces de desenvolverse en un contexto determinado, aportando así su granito de arena a la sociedad y al sistema productivo para que continúe su desarrollo.

Acorde al contexto en el que estamos, cabría, cuanto menos, tener en cuenta un modelo proactivo en el que la persona no es manipulable, con acceso de una forma crítica al conocimiento y con ideas e intenciones propias (Valls, 2001) y que enseñe a pensar para llegar a una maduración del pensamiento (Zuleta, 1995). El propio individuo es el que tiene que ser capaz de gestionar su vida y ello incluye la gestión de la información y su conocimiento, forjándose a sí mismo y siendo él el protagonista.. Teniendo por lo tanto todos los recursos a su alcance de forma abierta, incluida la posibilidad de acreditar sus competencias independientemente del contexto de su adquisición.

Por lo tanto es considerable dejar atrás la sociedad industrial y postindustrial, donde todo estaba pensado para adquirir aprendizajes perennes; donde el saber estaba en las manos del poder y se implementaba de forma jerárquica para dotar a la sociedad con unos conocimientos determinados y seleccionados (Cabero, 2009). Para dar paso a aquella formación al servicio del individuo en particular y de la sociedad en general.

En la sociedad actual, la actitud proactiva es fundamental en esta tecnológica sociedad del siglo XXI donde apreciamos significativos cambios tanto en la forma en que nos comunicamos con nuestros amigos y seres queridos, como en la forma en que compramos o cómo y dónde trabajamos, vemos cómo los servicios de comunicación y transporte más rápidos y más eficientes han facilitado que la gente, los bienes, los servicios y el capital se desplacen por el mundo, dando lugar a la globalización de las economías. Estas transformaciones económicas y sociales, a su vez, también han pro-

vocado un cambio en la demanda de las competencias. Ocupaciones como la manufacturación y otras tareas poco calificadas que requieren competencias sencillas y monótonas se están automatizando cada vez más por lo que están desapareciendo como ocupaciones en sí, disminuyendo así la necesidad de habilidades cognitivas rutinarias y manuales como vemos en el Gráfico 5, donde se aprecia el aumento de la demanda de habilidades interpersonales y cognitivas de alto nivel y aquellas que nos permiten gestionar y procesar información.

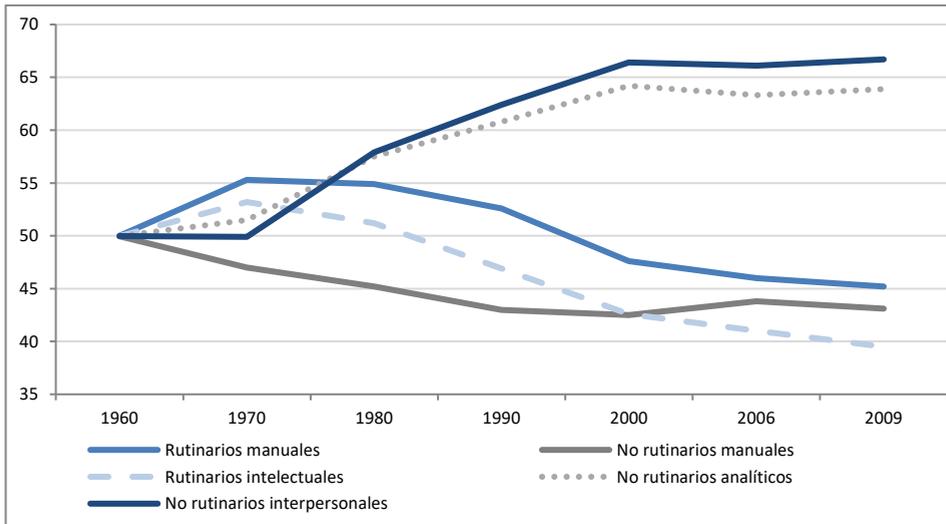


Gráfico 5. Evolución de la demanda de habilidades en los sectores productivos (OCDE, 2013)

Además de dominar las habilidades específicas de cada ocupación, los trabajadores del siglo XXI también deben poseer competencias para procesar información, resolver problemas o trabajar en equipo, así como diferentes competencias transversales como la capacidad para aprender, la autogestión y la comunicación interpersonal, para enfrentarse y lidiar con las incertidumbres de un mercado laboral que cambia rápidamente (OCDE, 2013).

Ante las circunstancias sociales y laborales que nos encontramos tenemos que tener presente una serie de aspectos a tener en cuenta para que este tren que no cesa en velocidad no nos deje atrás:

- Los ciudadanos con menos competencias son los que menos están interesados en formarse y los que menos apoyo reciben de la empresa; para involucrar a estos y otros en la educación es necesario una flexibilización de las estructuras de formación facilitando por ejemplo el aprendizaje a distancia y los recursos educativos abiertos.

- Los aprendizajes de los trabajadores no siempre están reconocidos y valorados. A través del reconocimiento y certificación de las competencias y de una útil información y orientación adecuada para cada contexto, sería notable el aumento de su empleabilidad, económicamente y socialmente (OCDE, 2013).

Joachim J. Calleja, como director del CEDEFOP nos dijo que «atraer a los estudiantes a la educación académica y la formación profesional a todos los niveles, incluidas las universidades, es una receta para el éxito económico» (Calleja, 2015).

El contexto en el que vivimos nos exige abrir camino a nuevos instrumentos para el desarrollo de la educación a lo largo de la vida. Esto implica el desarrollo de diferentes formas de certificación en las que se tengan en cuenta todas las competencias adquiridas (Delors, 1996).

## **2.2 El aprendizaje a través de los Recursos Educativos Abiertos**

Es inevitable que este capítulo desemboque en los recursos educativos abiertos (REA), teniendo en cuenta que es simplemente la adaptación del aprendizaje a la sociedad.

En este mundo globalizado donde la información está al alcance de todos los ciudadanos en cualquier momento a través de internet y donde la digitalización de la sociedad en todos sus aspectos es un hecho, no podemos negar que también la educación y los procesos educativos han de ir en esta línea. En líneas generales, se han ido desarrollando los REA a través de esta última década, en la siguiente tabla, podemos ver los principales inicios del REA.

	Organización Internacional	Hito	Organización Europea	Hito
1999			Declaración de Bolonia	Internet como recurso educativo, aprendizaje abierto a nivel mundial con el estudiante como protagonista de su aprendizaje.
2000			Unión Europea	En la Estrategia de Lisboa se elabora el programa <i>eContent</i> : facilitar contenidos digitales, su uso y aprovechamiento; creación de servicios de fomento de modelos abiertos de aprendizajes.
2001	Massachusetts Institute of Technology (MIT)	Lanzó un proyecto para publicar contenidos en abierto y material didáctico de uso libre a través de internet.		
2002	UNESCO	Conferencia «Impacto de la iniciativa <i>Open Courseware</i> en el Desarrollo de la Educación Superior en Países en Vías de Desarrollo.		
2003			Unión Europea	Proyecto <i>e-learning</i> destinado a la alfabetización digital de estudiantes y docentes y creación de campus virtuales europeos.
2005			Comisión Europea	<i>i2010: bibliotecas digitales</i> : red de bibliotecas virtuales abiertas. Comunicación sobre la accesibilidad electrónica <i>eAccessibility</i> : internet accesible a todos eliminando barreras de todo tipo.
2008	UNESCO	<p>Foro que surge del informe «<i>Giving Knowledge for Free. The emergence of open educational resources</i>» de la OCDE y CERI (2007). Nuevas oportunidades de los REA, cada vez más organizaciones comparten recursos a través de los REA.</p> <p>Menos costes de Software and hardware y otros recursos.</p> <p>Nuevas licencias como <i>Creative Commons</i>.</p> <p>De fácil acceso para la sociedad; mayor eficiencia en la promoción del ALV, acortando distancias entre el aprendizaje formal, no informal y el autoaprendizaje.</p> <p>Satisfacción altruista del investigador o docente por compartir el aprendizaje; también publicidad y reconocimiento.</p>		

	Organización Internacional	Hito	Organización Europea	Hito
2008	UNESCO	Informe de Seguimiento de la Educación para Todos (EPT). Donde la UNESCO reconoce la importancia del fomento de las tecnologías en la educación.		
2010			Unión Europea	Agenda digital 2010-2020: Impulsa los REA, revisión de aspectos legales; favorecer la inversión en investigación TIC.

Tabla 2. Organizaciones iniciadoras del desarrollo de los REA.

Actualmente múltiples aprendizajes y procesos formativos son adaptados a las estructuras de los REA, consiguiendo así que los procesos puedan estar al alcance del ciudadano de una forma más fácil y accesible.

Estos REA a su vez son susceptibles de reconocimiento ya que igualmente han de ser considerados formación no formal. Las directrices para la validación de competencias profesionales sugiere que estos REA cumplan con los siguientes requisitos:

- El aprendizaje adquirido a través de REA debe estar descrito en forma de resultados del aprendizaje.
- Cuando los REA conlleven alguna forma de crédito interno, tal como la concesión de insignias o distintivos, se debe explicar y documentar esta característica de modo transparente y que inspire la confianza.
- Deben estar claramente explicados los estándares o referencias subyacentes a los créditos o insignias.
- Se han de exponer asimismo con claridad los mecanismos de garantía de calidad de los REA.
- Se deben explicar de forma transparente los métodos de evaluación/prueba.

Del mismo modo, y tal como se expone en la recomendación del 2012 sobre la validación del aprendizaje no formal e informal, el propio dispositivo de validación de competencias profesionales ha de estar disponible como recurso educativo abierto, donde cualquier ciudadano pueda «validar los conocimientos, capacidades y competencias adquiridos mediante el aprendizaje no formal e informal, cuando proceda, mediante los recursos educativos abiertos» (Consejo de la Unión Europea, 2012).



## LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Consideramos que la relación que une al procedimiento de validación de competencias profesionales con los CIFP y los CRN ha de pasar por la formación profesional como elemento integrador de ambos en su estructura.

Describiremos la formación profesional en Europa, sus principales organismos y marcos institucionales y su influencia en el sistema de formación profesional español. La analizaremos desde una perspectiva legislativa y estructural, para acabar refiriéndonos la formación profesional en España.

Aun considerando que el procedimiento de acreditación de competencias profesionales ha de formar parte de la formación profesional, consideramos más apropiado tratarlo en el siguiente capítulo de una forma más detallada, a pesar de que sus estándares surjan del sistema nacional de cualificaciones y formación profesional que se describe en este capítulo.

### 3.1 Formación Profesional en Europa

La política y estructura actual de la Formación Profesional desde el punto de vista europeo surgió en el Consejo Europeo de Lisboa de marzo de 2000, donde se reconoció la importancia de desarrollar una Educación y Formación Profesional (EFP) de alta calidad para promover la inclusión social, cohesión, movilidad, empleabilidad y competitividad.

Más tarde el Consejo Europeo de Barcelona de marzo de 2002 pidió la creación de un proceso específico de la EFP que contribuiría a que los sistemas europeos de educación y formación profesionales se convirtieran en una referencia de calidad mundial para 2010. Como consecuencia, el Consejo adoptó en noviembre de 2002 una resolución sobre una cooperación reforzada en materia de EFP.

Durante un periodo de 10 años se ha construido el puzzle que vemos y que se puede interpretar como guía de ruta de la formación profesional actual y a través de la cual los países de la Unión Europea se orientan.



Figura 2. Herramientas y principios europeos comunes (CEDEFOP, 2016b).

Entre otras prioridades surgió la de desarrollar herramientas para el reconocimiento mutuo y la validación de competencias y cualificaciones que quedó redactado con ánimo de establecerlo de forma oficial y regular en el Proceso de Copenhague, el cual tiene como principal objetivo mejorar los resultados, la calidad y el atractivo de la educación y formación profesionales a través de mejorar la cooperación a escala europea.

El Proceso de Copenhague (2002) abarca tres grandes dimensiones:

- Una dimensión política que refuerza los sistemas nacionales de educación y formación profesional.
- Establece marcos europeos comunes y herramientas para aumentar la transparencia y calidad de las competencias y cualificaciones, facilitando así la movilidad.
- Cooperación mutua entre los organismos interesados a nivel internacional y compromiso a nivel nacional (Unión Europea, 2011).

Desde el Proceso de Copenhague se insiste en el desarrollo e implementación de la validación del aprendizaje no formal e informal de una forma constante. Este proceso es revisado cada dos años a través de comunicados del Consejo de la Unión Europea y la Comisión Europea para establecer y renovar las prioridades de la FP en Europa y reajustar el Sistema Educativo y de Formación Profesional a la situación actual en cada

momento (Consejo de la Unión Europea y Comisión Europea, 2002, 2004, 2006, 2008, 2010).

### **3.1.1 Elementos europeos para la transparencia, movilidad y estructuración de la cualificación**

Durante todos estos años, se consigue elaborar e implementar acuerdos y herramientas que nos permiten aumentar la transparencia de las cualificaciones y las competencias, tener un sistema europeo de transferencia de créditos común en toda la Unión Europea y agrupar de forma ordenada y coherente las múltiples cualificaciones existentes en cada país bajo un mismo marco.

A continuación, expondremos los instrumentos destinados a la transparencia, movilidad, estructuración y calidad del sistema. Todos ellos están involucrados y tienen su importancia en la formación profesional y en la validación del aprendizaje no formal e informal.

#### **Marco comunitario único para la transparencia de las cualificaciones y competencias (*Europass*)**

La Comunidad Europea diseñó instrumentos a escala internacional que van a favorecer la validación de los aprendizajes logrando mayor transparencia, transferibilidad y movilidad.

La *transparencia* se considera como el grado de visibilidad y legibilidad de las cualificaciones, sus contenidos y su valor en el mercado de trabajo (a escala sectorial, regional, nacional o internacional) y en los sistemas de educación y formación (CEDEFOP, 2014c). Esto se dispone ante la necesidad de unificación de protocolos y sistemas que nos permita visualizar de forma clara las cualificaciones y competencias que una persona posee cualquiera que sea el origen nacional de su obtención, facilitando así el acceso a puestos laborales y al sistema educativo entre los países miembros.

Para definir y comunicar las cualificaciones y competencias que una persona ha adquirido a lo largo de su vida se emplean infinitas formas e instrumentos que muchas veces llevan a confusión e interpretaciones erróneas. Máxime cuando estamos hablando de diferentes estados con su idiosincrasia particular.

La *transparencia* de la educación y formación profesionales mediante la aplicación y racionalización de los instrumentos de información y redes, además de la integración de los instrumentos existentes en un único marco se pidió a través de la Resolución del Consejo de 19 de diciembre de 2002 relativa al fomento de la cooperación reforzada europea en materia de educación y formación profesional. Se propuso que este marco debería consistir en un expediente de documentos con una marca común y un logotipo común apoyados en sistemas de información adecuados, promovidos mediante acciones a nivel europeo y nacional (Consejo de la Unión Europea, 2002a).

Se *entiende por movilidad* el que una persona pueda cambiar de entorno laboral o educativo teniéndose que adaptarse a la nueva situación. Esta movilidad puede considerarse geográfica o funcional cuando se produce un cambio de puesto de trabajo dentro de la misma empresa, de profesión o transición entre el empleo y la educación. La movilidad permite a una persona obtener nuevas destrezas y mejorar, por tanto, su empleabilidad (CEDEFOP, 2014c).

La globalización de los mercados junto con la unificación de criterios entre los países miembros de la Unión Europea facilita una *mayor movilidad* de los trabajadores por lo que se hace necesario la utilización de instrumentos que sean comunes a todos los países de la Unión.

Y por *transferibilidad* se entiende el grado en que resulta posible seguir utilizando conocimientos, destrezas y competencias en un nuevo entorno profesional o educativo, y/o lograr su validación y certificación (CEDEFOP, 2014c). La transferibilidad ha sido siempre un elemento importante a tener en cuenta por la dificultad de verificar si una persona que sabe cumplir una tarea concreta en un ámbito determinado no garantiza que tenga las capacidades que le permiten llevar a cabo tareas análogas en otros contextos (Merle, 1997).

Se establecen por tanto una serie de instrumentos en diferentes momentos y con fines distintos. El primer instrumento que se estableció es el suplemento del diploma. Este documento, recomendado por el Convenio sobre reconocimiento de titulaciones de enseñanza superior en la región europea (1997), sirve para aportar una información estandarizada en todos los países miembros para que desde cualquier país se puedan identificar los contenidos de una determinada formación; a continuación surge el *Europass-Formación* (1999) para justificar periodos de formación entre los países miembros; más tarde el formato común europeo de Currículo Vitae (2002b) y también el suplemento de certificado y el Portafolio europeo de las lenguas desarrollado por el Consejo de Europa.

Una vez se tienen los instrumentos, el Parlamento y el Consejo de la Unión Europea definen el «marco comunitario único para la transparencia de las cualificaciones y competencias» (2004), creando un expediente personal y coordinado denominado «*Europass*», que engloba:

- Currículum Vitae *Europass*.
- Documento de Movilidad *Europass*.
- Suplemento de Diploma *Europass*.
- Portafolio de Lenguas *Europass*.
- Suplemento de Certificado *Europass* (CEDEFOP, 2014a).

Estos instrumentos son tenidos en cuenta en los procedimientos de acreditación de competencias profesionales, incluso alguno de ellos como el Currículum Vitae es utilizado en algún momento del procedimiento.

## **Sistema Europeo de Transferencia de Créditos para la Formación Profesional**

La validación de los resultados de aprendizaje está presente en este sistema con el fin de promover la movilidad de alumnos en formación y posibilitar la acumulación, transferencia, validación y el reconocimiento de los resultados de aprendizajes formales, no formales e informales, obtenidos en distintos países, a lo largo de la vida, consiguiendo así una transparencia de cualificaciones y una confianza y mutua colaboración entre los proveedores europeos de FP.

La gran movilidad que se produce entre los ciudadanos europeos obliga a plantear sistemas en los que los ciudadanos europeos vean reconocidas más fácilmente sus formaciones, capacidades y conocimientos en otro Estado miembro en materia de formación profesional. El «Proceso de Bolonia» ha facilitado la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) el cual fundamenta su parte académica en el sistema de transferencia de créditos europeos (ECTS). Este sistema motiva a extender los ECTS a la formación profesional, a través del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos para la Educación y Formación Profesional, (ECVET en inglés). Este sistema supone que la acreditación en unos países se reconozca en los otros, permitiendo igualmente, realizar estudios en diferentes países con la seguridad de su compatibilidad y reconocimiento dentro de la Unión Europea.

El ECVET es un dispositivo que expresa las cualificaciones en forma de unidades de resultados de aprendizaje, a las cuales se asignan puntos de créditos. Se basa en la descripción de las cualificaciones en términos de resultados de aprendizaje (conocimientos, destrezas y/o competencias) organizados como unidades formativas transferibles y acumulables y que se registran en un listado personal de resultados de aprendizaje (CEDEFOP, 2008).

Para que los resultados de aprendizaje puedan reconocerse y equipararse fue necesario establecer un acuerdo para definir el concepto «resultados de aprendizaje», que se identificó como «un componente de una cualificación consistente en un conjunto coherente de conocimientos, aptitudes y competencias que pueden evaluarse y certificarse con un número de puntos ECVET asociados» (El Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea, 2009, p. 16). Una unidad puede ser específica de una sola cualificación, o común a varias cualificaciones. Las características de las unidades (contenidos, tamaño, número total de unidades que componen una cualificación, etc.) vienen definidas por el organismo responsable de la cualificación, en el ámbito de competencias adecuado. La composición de las unidades varía según el sistema de cualificaciones y de los procedimientos del organismo en cuestión. El sistema ECVET propone, con todo, indicar en cada caso el título general de la unidad, los conocimientos, destrezas y competencias que abarca y los criterios para la evaluación de los correspondientes resultados de aprendizaje (CEDEFOP, 2008).

La intención es que se permita acumular y valorar los conocimientos adquiridos y convertirlos en créditos dentro de una formación determinada y que permita la transferencia de aprendizajes adquiridos entre formaciones diferentes, Estados diferentes y desde la educación no formal a la formal (European Commission, 2004b).

Este proceso se ve consolidado por la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo relativa a la creación del ECVET (2009). Lo que posibilita establecer un marco técnico para la transferencia, el reconocimiento y la acumulación de resultados de aprendizaje con vistas a obtener una cualificación, facilitando el reconocimiento de resultados de aprendizaje, siendo estos los aprendizajes adquiridos ya sea en contextos formales como no formales e informales. El Marco conceptual que es utilizado por el ECVET, expuesto en la Tabla 3, es necesario tenerlo en cuenta para facilitar la comprensión del mismo:

CONCEPTO	DEFINICIÓN
<b>Unidad de resultados de aprendizaje (unidad)</b>	Componente de una cualificación, que consiste en un conjunto coherente de conocimientos, destrezas y competencias evaluables y certificables.
<b>Crédito de resultados de aprendizaje (crédito)</b>	Conjunto de resultados de aprendizaje adquiridos por una persona, que han sido evaluados y que pueden acumularse con vistas a la obtención de una cualificación o transferirse a otros programas de aprendizaje o cualificaciones.
<b>Organismo competente</b>	Organismo responsable del diseño y de la concesión de cualificaciones, del reconocimiento de unidades o de otras funciones asociadas al ECVET, tales como la asignación de puntos ECVET a las cualificaciones y a las unidades, y la evaluación, la validación y el reconocimiento de los resultados de aprendizaje de conformidad con las normas y prácticas de los países participantes.
<b>Evaluación de los resultados de aprendizaje</b>	Métodos y procedimientos utilizados para establecer en qué medida una persona ha adquirido realmente conocimientos, destrezas y competencias.
<b>Validación de los resultados de aprendizaje</b>	Proceso de confirmación de que determinados resultados de aprendizaje evaluados obtenidos por una persona se corresponden con los resultados específicos que pueden exigirse para obtener una unidad o una cualificación.
<b>Reconocimiento de los resultados de aprendizaje</b>	Proceso de certificación oficial de los resultados de aprendizaje adquiridos mediante la concesión de unidades o cualificaciones.
<b>Puntos ECVET</b>	Representación numérica del peso global de los resultados de aprendizaje en una cualificación y del peso relativo de las unidades en relación con la cualificación.

Tabla 3. Marco conceptual establecido por el ECVET (El Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea, 2009)

Los instrumentos y metodologías del ECVET son la descripción de las cualificaciones mediante unidades de resultados de aprendizaje con puntos asociados; el proceso de reconocimiento, transferencia y acumulación de resultados individuales de aprendizaje con vistas a obtener una determinada cualificación (de conformidad con las legislaciones nacionales); y los documentos complementarios (acuerdos de aprendizaje, expedientes académicos, guías del usuario del ECVET, etc.).

### **Marco Europeo de Cualificaciones**

La validación de los aprendizajes no formales e informales está basado en la valoración y evaluación de resultados de aprendizaje, los cuales han de estar perfectamente catalogados y distribuidos en función de la cualificación profesional a la que pertenecen. De tal manera que a la hora de equiparar el aprendizaje formal e informal se haga de acuerdo a los mismos criterios a los que se ajusta el sistema formal de formación.

El Marco Europeo de Cualificaciones (MEC), *European Qualification Framework* (EQF) es un marco común europeo de referencia que permite a los países europeos comparar y clasificar sus cualificaciones. A través de este sistema se mejorará la transparencia, la posibilidad de comparación y la transferibilidad de las cualificaciones de los ciudadanos expedidas con arreglo a las prácticas de los diversos estados miembros.

El MEC puede beneficiar a personas que posean una amplia experiencia en su trabajo o en otros campos de actividad al facilitar el reconocimiento del aprendizaje no formal e informal. Dado que éste está compuesto de resultados de aprendizaje, permite evaluar más fácilmente si los resultados obtenidos en tales contextos son equivalentes en contenido y relevancia a las cualificaciones formales.

También nos conduce a un mayor ajuste entre las necesidades competenciales del puesto de trabajo y la oferta formativa. La continua y veloz evolución de los puestos de trabajo, los nuevos puestos de trabajo emergentes y la sociedad digital en la que estamos inmersos obliga a disponer de un catálogo de cualificaciones actualizado a través del cual el ciudadano pueda preparar su futuro profesional ajustada a la realidad.

Actualmente se ha superado ya el periodo de desarrollo inicial y de adopción por lo que su funcionamiento en la UE es cada vez más operativo. A través de la promoción del principio de los resultados del aprendizaje, los marcos de cualificaciones de cada país están evolucionando dejando una situación con múltiples puntos en común entre los países de la unión europea, tal y como vemos en la figura 3.



Figura 3. Situación Europea del Marco Europeo de Cualificaciones (CEDEFOP, 2016c).

El MEC permite relacionar las cualificaciones de los distintos países en torno a una referencia común a escala europea. En la práctica, funciona como un dispositivo de traducción de las cualificaciones. Esto ayuda a la movilidad de los estudiantes y los trabajadores.

Se distribuye en ocho niveles de referencia comunes en toda Europa que se describen en términos de resultados de aprendizaje: conocimientos, habilidades y competencias. Esto permite que todos los sistemas nacionales de cualificaciones, los marcos nacionales de cualificaciones (MNC) y las cualificaciones en Europa se relacionen con los niveles del EQF. Los estudiantes, los graduados, los profesores y los empleadores pueden usar estos niveles para entender y comparar las calificaciones otorgadas en los diferentes países y por diferentes sistemas de educación y formación (Comisión Europea, 2014).

Todos estos instrumentos favorecedores de la movilidad son de gran importancia para todos los países de la Unión Europea y como no, para España, donde vemos a través del Gráfico 6 que una alta cantidad de personas emigran a países europeos con fines laborales.

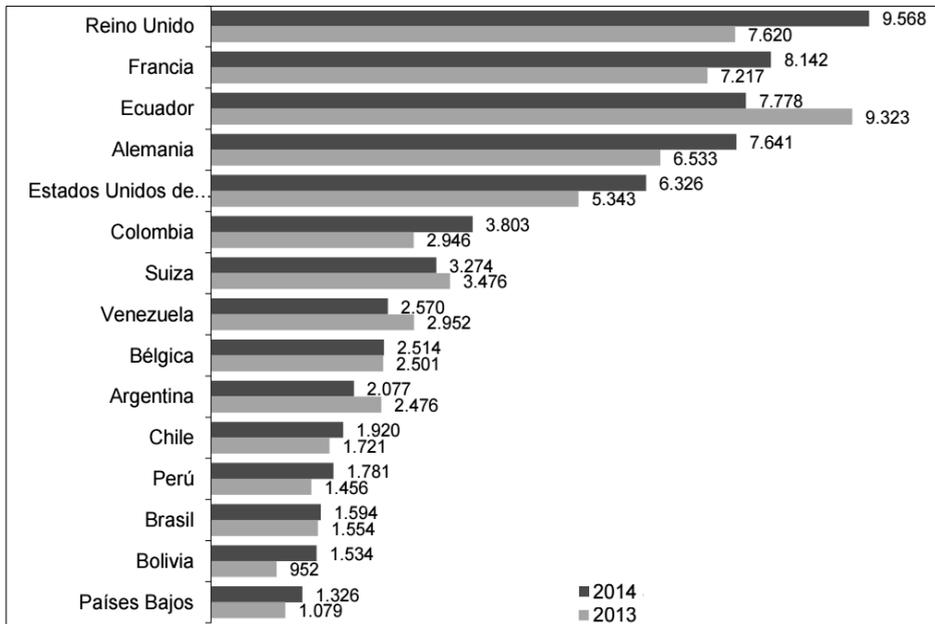


Gráfico 6. Emigración de españoles por país de destino (INE, 2015).

### 3.1.2 Clasificación Europea de Capacidades, Competencias, Cualificaciones y Ocupaciones (ESCO)

La clasificación multilingüe de Capacidades, Competencias, Cualificaciones y Empleos europeos es denominada ESCO (European Skills, Qualification and Occupation). Identifica y clasifica habilidades/competencias, cualificaciones y ocupaciones relevantes para el mercado laboral de la UE y la educación y la formación, en 25 idiomas europeos. El sistema proporciona perfiles ocupacionales que muestran las relaciones entre las ocupaciones, habilidades/competencias y cualificaciones. ESCO ha desarrollado un formato abierto, está disponible para su uso de forma gratuita para todos y se puede acceder a través de un portal online.

La Comisión Europea está desarrollando esta clasificación para ayudar a cerrar la brecha entre el mundo de la educación y la formación y el mercado laboral. Mediante la introducción de una terminología estándar para el trabajo, habilidades, competencias y cualificaciones. ESCO puede ayudar a la educación y los sistemas de formación y el mercado de trabajo para identificar y gestionar mejor las habilidades, competencias y cualificaciones necesarias. Su carácter multilingüe facilita el aumento de la transparencia y la cooperación internacional en el ámbito de competencias y cualificaciones.

También se pretende aumentar el número de ciudadanos empleados haciendo frente a la escasez de competencias y a la brecha entre las competencias adquiridas en el sistema educativo y las requeridas en el puesto de trabajo (*mismatching*). Los trabajadores necesitan capacitación para satisfacer las necesidades del mercado laboral y los servicios de búsqueda de empleo tienen que aprovechar al máximo las oportunidades de empleo disponibles.

Tomando como referencia la clasificación ESCO evitamos que los sistemas educativos proporcionen a las personas cualificaciones diferentes entre los estados miembros, aunque no siempre mantienen el ritmo evolutivo de los conocimientos, habilidades y competencias requeridas en el mercado laboral. De esta manera se favorecerá que los servicios de empleo compartan los mismos sistemas de clasificación para la gestión de la oferta y la demanda de puestos laborales.

### 3.2 Formación Profesional en España

El sistema de formación profesional español, en su concepción más amplia, está actualmente orientado por la Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (BOE núm. 147 de 20 de junio, 2002). Esta Ley concreta la ordenación de un sistema integral de formación profesional e instituye el «Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional». En cuyo artículo 9 se refiere a la FP como el conjunto de acciones formativas que capacitan para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica, y que incluye las enseñanzas propias de la formación profesional inicial, las acciones de inserción y reinserción laboral de los trabajadores, así como las orientadas a la formación continua en las empresas, que facilitan la adquisición y actualización permanente de las competencias profesionales.

La política educativa que rige en España parte de las políticas comunes establecidas por la Comunidad Europea, aunque finalmente queda definida y redactada por el Estado Español. A su vez, no es el Estado el que implementa la legislación educativa, sino que, a excepción de Ceuta y Melilla, cada una de las Comunidades Autónomas (CCAA) tienen las competencias de desarrollo legislativo y ejecución de la enseñanza en toda su extensión, niveles, grados, modalidades y especialidades.

Siempre teniendo en cuenta el principal derecho democrático que tenemos todos los ciudadanos expresado en el artículo 27 de la constitución en el que queda definido el derecho a la educación en términos tales como: todos tienen el derecho a la educación; la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana; los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes; los poderes públicos inspeccionarán y

homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes; los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establece (Camas Roda, 2007).

A pesar de que la educación y formación están contempladas como un derecho y reconocida su utilidad e importancia, su tendencia evolutiva ha estado siempre ligada no a sí misma como tal sino a los sistemas productivos en primer lugar y después en un segundo plano a la sociedad y sus necesidades más generales. La FP en España se ha visto influida principalmente por la evolución del contexto industrial y por las políticas europeas.

### 3.2.1 Ley de las Cualificaciones y de la Formación Profesional

Por primera vez aparece en la legislación española el procedimiento de validación de competencias profesionales como un elemento con identidad propia para ser desarrollado e implementado como tal. Los Ministerios de Educación, Cultura y Deporte y de Trabajo y Asuntos Sociales crean la Ley de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, para facilitar la integración de las distintas formas de certificación y acreditación de las competencias y de las cualificaciones profesionales (BOE núm. 147 de 20 de junio, 2002).

Esta ley se modifica a través de:

- Ley 2/2011, de 4 de marzo, de Economía Sostenible.
- Ley Orgánica 4/2011, de 11 de marzo, complementaria de la Ley de Economía Sostenible.
- Sentencia 111/2012, de 24 de mayo de 2012. Recursos de inconstitucionalidad 4937-2002 y 5305/2002 (acumulados). Promovidos por el Gobierno de la Generalitat de Cataluña y el Parlamento de Cataluña en relación con diversos preceptos de la Ley Orgánica 5/2002, de las cualificaciones y de la formación profesional. Competencias sobre condiciones básicas de igualdad, trabajo y relaciones laborales y educación: nulidad de la reserva al Estado del desarrollo exclusivo de diversas previsiones legales.

El art. 3.5 establece como uno de los fines evaluar y acreditar oficialmente la cualificación profesional cualquiera que hubiera sido su forma de adquisición. Este procedimiento surge para satisfacer la necesidad que existe en la sociedad y en el panorama laboral. Como hemos comentado anteriormente desde la perspectiva europea, la actual situación de globalización de los mercados y de continuo avance de la sociedad de la información, las estrategias coordinadas para el empleo que postula la Unión Europea se orientan con especial énfasis hacia la obtención de una población activa cualificada y apta para la movilidad y libre circulación, cuya importancia se resalta expresamente

en el Tratado de la Unión Europea (Consejo y Comisión de las Comunidades Europeas, 1992).

Otros de los fines de esta Ley son:

Capacitar para el ejercicio de actividades profesionales, de modo que se puedan satisfacer tanto las necesidades individuales como las de los sistemas productivos y del empleo.

Promover una oferta formativa de calidad, actualizada y adecuada a los diferentes destinatarios, de acuerdo con las necesidades de cualificación del mercado laboral y las expectativas personales de promoción profesional.

Proporcionar a los interesados información y orientación adecuadas en materia de formación profesional y cualificaciones para el empleo.

Incorporar a la oferta formativa aquellas acciones de formación que capaciten para el desempeño de actividades empresariales y por cuenta propia, así como para el fomento de las iniciativas empresariales y del espíritu emprendedor que contemplará todas las formas de constitución y organización de las empresas ya sean éstas individuales o colectivas y en especial las de la economía social.

Favorecer la inversión pública y privada en la cualificación de los trabajadores y la optimización de los recursos dedicados a la formación profesional (BOE núm. 147 de 20 de junio, 2002).

En su artículo 4.1b. el procedimiento de reconocimiento, evaluación, acreditación y registro de las cualificaciones profesionales, es considerado como uno de los instrumentos del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional (SNCFP). Junto a otros instrumentos tales como: la información y orientación en materia de formación profesional y empleo; y la evaluación y mejora de la calidad del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional, de los cuales hablaremos posteriormente.

En su declaración de intenciones nos habla de que para obtener una población activa cualificada y adaptada al sistema laboral es necesario que exista un ajuste entre las necesidades del mercado de trabajo y el sistema de cualificaciones profesionales. En un principio se pretendió solventar con la Ley 51/1980, Básica de Empleo, antes mencionada, que señala como objetivo de la política de empleo lograr el mayor grado de transparencia del mercado de trabajo mediante la orientación y la formación profesional. Pero al no ser suficiente, fue conveniente la renovación permanente de las instituciones y, consiguientemente, del marco normativo de la formación profesional, de tal modo que se garantice su relación en todo momento. Así se pretendió con la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, que se propuso adecuar la formación a las nuevas exigencias del sistema productivo, y el

Nuevo Programa Nacional de Formación Profesional, elaborado por el Consejo General de Formación Profesional y aprobado por el Gobierno para 1998-2002, que define las directrices básicas que han de conducir a un sistema integrado de las distintas ofertas de formación profesional: reglada, ocupacional y continua. En esta misma línea aparecieron los Acuerdos de Formación Continua y los Planes Anuales de Acción para el Empleo. Continúa pretendiéndose esto mismo con la Ley de las Cualificaciones.

Con esta Ley se pretende la integración de las distintas ofertas formativas e instrumentación del reconocimiento y la acreditación de las cualificaciones profesionales a nivel nacional, como mecanismo favorecedor de la homogeneización, a nivel europeo, de los niveles de formación y acreditación profesional de cara al libre movimiento de los trabajadores y de los profesionales en el ámbito del mercado que supone la Comunidad Europea legitiman un sistema, inspirado en los principios de igualdad en el acceso a la formación profesional y de participación de los agentes sociales con los poderes públicos, fomentando la formación a lo largo de la vida.

También como elemento motivador de grupos con dificultades de inserción laboral y como medio de prevención de la exclusión social se dispone el reconocimiento de las competencias obtenidas a través de ofertas específicas adaptadas por las Administraciones públicas, propiciando el acceso universal y continuo al aprendizaje permanente como elemento esencial en la sociedad del conocimiento.

En cuanto al dónde se ha de implementar, el acceso eficaz a la formación profesional, que ha de garantizarse a los diferentes colectivos, jóvenes, trabajadores en activo ocupados y desempleados, hace que la Ley cuente con los centros ya existentes y trace las líneas ordenadoras básicas de los nuevos Centros Integrados de Formación Profesional, de los cuales hablaremos más adelante, viendo su estructura, su regulación y el nivel de implementación que ha llevado a cabo cada una de las CCAA.

Referente al quién, el grado de implementación de la presente Ley tiene como agentes motivadores la Administración General del Estado junto con las CCAA que tienen las competencias en educación como hemos descrito anteriormente. En el art. 8 en el apartado 4 se encomienda al Gobierno fijar los requisitos y los procedimientos para la evaluación y acreditación de las competencias profesionales, así como los efectos de las mismas.

### **3.2.2 El Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales**

El Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP) es uno de los instrumentos que se establecen para llegar al Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional. Este catálogo ordena sistemáticamente las cualificaciones identificadas en el sistema productivo y establece, mediante un catálogo modular, la formación asociada a aquellas atendiendo a los requerimientos del empleo.

Como hemos expuesto anteriormente, es un referente que actúa de puente entre la experiencia profesional y el aprendizaje no formal y la formación formal. El procedimiento de validación de las competencias profesionales necesitaba este instrumento como guía a través de la cual se pudieran equiparar las competencias profesionales ahora recogidas a través de las cualificaciones profesionales vinculadas a los títulos de formación profesional y certificados de profesionalidad, englobado así toda la oferta de formación profesional.

Con la Ley 5/2002 se le asigna al CNCP la finalidad de facilitar el carácter integrado y la adecuación entre la formación profesional y el mercado laboral, así como la formación a lo largo de la vida, la movilidad de los trabajadores y la unidad de mercado laboral. La citada ley orgánica, en su artículo 7.2, atribuye al Gobierno, previa consulta al Consejo General de Formación Profesional, la determinación de la estructura y el contenido del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, así como la aprobación de las cualificaciones que proceda incluir en éste, y su permanente actualización. Actualmente está regulado por el Real Decreto 1128/2003 (BOE núm. 223 de 17 de septiembre, 2003), modificado por Real Decreto 1416/2005, de 25 de noviembre (BOE núm. 289, de 3 de diciembre, 2005) como el instrumento que ordena las cualificaciones profesionales susceptibles de reconocimiento y acreditación, identificadas en el sistema productivo en función de las competencias apropiadas para el ejercicio profesional. La coordinación de las referidas ofertas formativas de formación profesional debe garantizarse por las Administraciones públicas con la clara finalidad de dar respuesta a las necesidades de cualificación, optimizando el uso de los recursos públicos.

El Instituto Nacional de las Cualificaciones (INCUAL), es el órgano técnico de apoyo al Consejo General de la Formación Profesional responsable de definir, elaborar y mantener actualizado el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales y el correspondiente Catálogo Modular de Formación Profesional (INCUAL, 2014). El procedimiento a través del cual se elabora y actualiza el CNCP se acordará entre la Administración laboral y la Administración educativa, previa consulta al Consejo General de Formación Profesional. Asimismo, se establecerán, mediante orden del Ministro de la Presidencia, dictada a propuesta de los titulares de los Ministerios de Educación y Ciencia y Trabajo y Asuntos Sociales, los protocolos de colaboración y consulta con las diferentes comunidades autónomas y las demás Administraciones públicas competentes, así como con los interlocutores sociales y con los sectores productivos implicados en el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional, que incluirán, entre otros aspectos, el procedimiento a seguir por otros agentes para proponer al Instituto Nacional de las Cualificaciones nuevas cualificaciones o la actualización de las ya existentes (BOE núm. 289, de 3 de diciembre, 2005, sec. 9).

Este mismo catálogo ha de servir para facilitar a los interesados información y orientación sobre los procedimientos de evaluación, reconocimiento y acreditación de las competencias profesionales, cualquiera que hubiera sido su forma de adquisición,

así como para establecer ofertas formativas adaptadas a colectivos con necesidades específicas y, en definitiva, para favorecer la inversión pública y privada en la cualificación de los ciudadanos mediante un proceso de formación permanente que permita la movilidad y la transparencia.

La Unidad de Competencia (UC) constituye la unidad mínima susceptible de reconocimiento y acreditación. A través de estas se estructuran las cualificaciones del CNCP. La UC Comprende tanto las competencias específicas de una actividad profesional, como aquellas otras determinantes para el adecuado desempeño profesional, más adelante profundizaremos y la describiremos con detalle.

Estas UC tienen asociados módulos formativos que forman el catálogo modular y establecen la formación conducente a títulos y certificados de profesionalidad. Mediante el Catálogo Modular de Formación Profesional se promueve una oferta formativa actualizada y adecuada a los diferentes destinatarios, de acuerdo con sus expectativas de progresión profesional y de desarrollo personal, además atiende a las demandas de formación de los sectores productivos, por lo que persigue un aumento de la competitividad al incrementar la cualificación de la población activa.

El CNCP está compuesto por las cualificaciones profesionales más significativas del sistema productivo español, organizadas en las familias profesionales tal y como se establece a través del RD 1128/2003. La organización de las cualificaciones en el catálogo por familias profesionales atiende a criterios de afinidad de la competencia profesional, adoptando el modelo ya conocido en la formación profesional inicial y en la formación profesional ocupacional. Facilitará, sin duda, la integración y la transparencia, así como el conocimiento y difusión de las cualificaciones entre los ciudadanos y posibilitará por otra parte, una mejor oferta de las acciones formativas referidas al catálogo. En la Tabla 4 se pueden ver las actuales 26 familias profesionales que forman el CNCP.

Cada familia profesional cuenta con sus áreas profesionales, que son los ámbitos de actividades productivas afines que conlleva un desarrollo profesional homogéneo dentro de una familia profesional y de los conocimientos y habilidades que son necesarios para alcanzarlos. Se caracteriza por la relación entre las actividades profesionales, la circulación de la información, los tipos de productos y las habilidades, el lenguaje, el uso de las tecnologías, y conocimientos que se desarrollan (SEPE, 2015).

FAMILIAS PROFESIONALES	
 Agraria (AGA)	 Edificación y Obra Civil (EOC)
 Marítima y Pesquera (MAP)	 Vidrio y Cerámica (VIC)
 Industrias Alimentarias (INA)	 Madera, Mueble y Corcho (MAM)
 Química (QUI)	 Textil, Confección y Piel (TCP)
 Imagen Personal (IMP)	 Artes Gráficas (ARG)
 Sanidad (SAN)	 Imagen y Sonido (IMS)
 Seguridad y Medio Ambiente (SEA)	 Informática y Comunicaciones (IFC)
 Fabricación Mecánica (FME)	 Administración y Gestión (ADG)
 Instalación y Mantenimiento (IMA)	 Comercio y Marketing (COM)
 Electricidad y Electrónica (ELE)	 Hostelería y Turismo (HOT)
 Energía y Agua (ENA)	 Actividades Físicas y Deportivas (AFD)
 Industrias Extractivas (IEX)	 Artes y Artesanías (ART)
 Transporte y Mantenimiento de Vehículos (TMV)	 Servicios Socioculturales y a la Comunidad (SSC)

Tabla 4. Familias profesionales comprendidas en el CNCP (Observal, 2015).

El Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales a su vez está organizado en los cinco niveles que se pueden observar en la Tabla 5, establecidos en función de la competencia profesional requerida por las actividades productivas con arreglo a criterios de conocimientos, iniciativa, autonomía, responsabilidad y complejidad de la actividad a desarrollar, entre otros. Estos cinco niveles son el referente para desarrollar y clasificar las cualificaciones profesionales, hasta el nivel tres corresponde con las cualificaciones profesionales, los niveles cuatro y cinco se les atribuye a la formación académica adquirida tradicionalmente en la universidad.

El Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales se complementa con el Marco Europeo de Cualificaciones de Educación Superior (MECES) regulado por el Real Decreto 96/2014, de 14 de febrero, por el que se modifican los Reales Decretos 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (BOE núm. 185 de 3 de agosto, 2011), y 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE, núm. 260 de 30 de octubre, 2007). Entre ambos forman el Marco Español de Cualificaciones (MECU). Al colocar por lo tanto el CNCP y el MECES en una sola clasificación se superponen en el nivel 3 del CNCP, que se correspondería con el nivel

1 del MECES y con el nivel 5 del MEC, estableciendo como educación superior la correspondiente al título de Técnico Superior de Formación Profesional.

NIVEL	COMPETENCIAS POR NIVEL
1	Competencia en un conjunto reducido de actividades simples, dentro de procesos normalizados. Conocimientos y capacidades limitados.
2	Competencia en actividades determinadas que pueden ejecutarse con autonomía. Capacidad de utilizar instrumentos y técnicas propias. Conocimientos de fundamentos técnicos y científicos de la actividad del proceso.
3	Competencia en actividades que requieren dominio de técnicas y se ejecutan con autonomía. Responsabilidad de supervisión de trabajo técnico y especializado. Comprensión de los fundamentos técnicos y científicos de las actividades y del proceso.
4	Competencia en un amplio conjunto de actividades complejas. Diversidad de contextos con variables técnicas científicas, económicas u organizativas. Responsabilidad de supervisión de trabajo y asignación de recursos. Capacidad de innovación para planificar acciones, desarrollar proyectos, procesos, productos o servicios.
5	Competencia en un amplio conjunto de actividades muy complejas ejecutadas con gran autonomía. Diversidad de contextos que resultan, a menudo, impredecibles. Planificación de acciones y diseño de productos, procesos o servicios. Responsabilidad en dirección y gestión.

Tabla 5. Niveles del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (BOE núm. 223 de 17 de septiembre, 2003).

En las últimas décadas y diferentes organismos internacionales han visto imprescindible establecer una clasificación común a fin de acordar unos estándares que faciliten la comparabilidad con los propios sistemas nacionales que cada país tiene establecido.

La Comisión Europea estableció el MEC antes descrito, y la UNESCO estableció la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE-ISCED), actualmente la vigente CINE 2011, que fue aprobada por la 36ª Conferencia General de la UNESCO en noviembre de 2011. Esta clasificación, desarrollada para servir como instrumento de recopilación y presentación de estadísticas nacionales e internacionales, fue originalmente elaborada por la UNESCO en la década de los setenta y fue objeto de una primera revisión en 1997. Cada cierto tiempo, este marco de referencia es actualizado con la finalidad de recoger los nuevos avances de los sistemas educativos del mundo.

El CINE surge debido a las diferencias que los sistemas educativos estatales en términos de estructura y contenido curricular presentan; comparar y evaluar el desempeño de los países a lo largo del tiempo; o monitorear sus avances en la consecución de metas nacionales e internacionales. Para entender e interpretar correctamente la información, los procesos y los resultados de los sistemas educativos desde una perspectiva global es necesario garantizar la comparabilidad de los datos. Esto se puede lograr mediante la aplicación del CINE en el marco de referencia estándar utilizado para categorizar y reportar estadísticas educativas internacionalmente comparables (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2013).

A efectos prácticos, en el sistema educativo español, el nivel correspondiente a cada etapa formativa sería la expuesta en la Tabla 6.

Nivel CINE ISCED	Nivel MEC EQF	FORMACIÓN	MECU	
			Nivel CNCP	Nivel MECES
0-1		Ed. Infantil y Primaria		
2	1	Ed. Secundaria Obligatoria, FP Básica y Certificado de Profesionalidad	1	
	2			
3	3	Bachillerato, FP grado medio y Certificado de Profesionalidad	2	
4	4			
5	5	FP Grado Superior y Certificado de Profesionalidad	3	1
6	6	Diplomatura, Licenciatura y Grado	4	2
7	7	Máster	5	3
8	8	Doctorado		4

Tabla 6. Comparativa entre el CINE, MEC y el MECU.

### La Cualificación Profesional

Las cualificaciones profesionales son las que forman el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales y se consideran como el referente para el procedimiento de validación de competencias profesionales.

Las competencias que forman una cualificación profesional pueden ser adquiridas a través de procesos formativos formales y no formales y a través de la experiencia laboral, donde además de adquirir las competencias propias de la cualificación (*op. cit.*) se han adquirido las competencias que permite desempeñar un puesto de trabajo de una forma eficiente. Queda entonces definida la cualificación profesional como el «con-

junto de competencias profesionales con significación en el empleo que pueden ser adquiridas mediante formación modular u otros tipos de formación, así como a través de la experiencia laboral» (BOE núm. 147 de 20 de junio, 2002).

Las competencias profesionales son el puente que une la formación con el empleo. El ciudadano que posee una cualificación, ha adquirido un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que le van a permitir realizar las actividades profesionales vinculadas a esa cualificación, de acuerdo a los requerimientos del sistema productivo (INCUAL, 2001)

La cualificación profesional es útil y beneficiosa para el ciudadano que la posee por otorgarse unas competencias y un documento que lo acredite pero también es útil para el sistema productivo por hacer visible el nivel y tipo de formación que una persona posee, favorece que la empresa cuente con profesionales mejor preparados, facilita la selección de trabajadores al disponer de referentes estandarizados, la promoción de los trabajadores resulta más sencilla y eficaz y la formación se revaloriza y evoca en una motivación mayor de los trabajadores (INCUAL, 2015).

Según el INCUAL, actualmente existen 664 cualificaciones profesionales aprobadas por Consejo de Ministros y publicadas en el Boletín Oficial Español (INCUAL, 2015).

Dentro del sistema español, estas cualificaciones pueden ser adquiridas por medio de formación formal, no formal e informal, tal y como se muestra en la Figura 4, donde se puede ver la adquisición de cualificaciones a través de las diferentes vías existentes.

- Por medio de la educación formal a través de dos vías:
  - Por el Sistema Educativo con la Formación Profesional adquiriéndose un título de formación profesional que a su vez está formado por al menos una cualificación profesional.
  - Por el Servicio Estatal Público de Empleo a través de la Formación para el Empleo, por medio de un certificado de profesionalidad que tiene equivalencia directa con una cualificación profesional.
- Y por medio de la educación no formal e informal a través del procedimiento de acreditación de competencias profesionales, donde al candidato se le acredita por unidades de competencia que a su vez forman el certificado de profesionalidad.

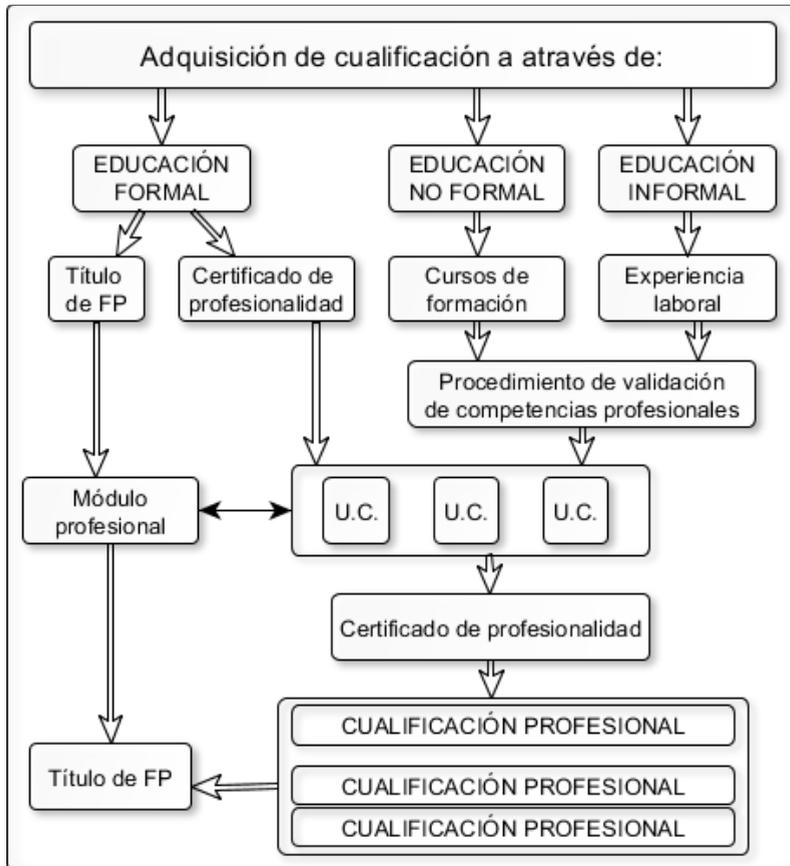


Figura 4. Medio a través se adquiere una cualificación profesional.

### Estructura de la Cualificación Profesional

El hecho de que toda la formación profesional esté identificada y definida bajo los mismos parámetros a través de las intersecciones reguladas entre ellas y el catálogo que las ordena, favorece en gran medida el reconocimiento de las mismas. Todas las modalidades formativas con independencia de su promotor, tienen los siguientes elementos comunes:

- Datos de identificación:
- Denominación: está relacionado con la función principal de la cualificación y es reconocible en el sector.

- Familia profesional: identifica en cuál de las 26 familias se encuentra la cualificación.
- Nivel: acorde con los 5 niveles expuestos en la Tabla 6, determinados en función del grado de complejidad, autonomía, y responsabilidad necesarios para desempeñar una actividad laboral.
- Competencia general: exposición breve de los cometidos y funciones esenciales del profesional.
- Unidad de Competencia: considerada como la unidad mínima acreditable. Hablaremos de ella a continuación.
- Entorno profesional: es el tipo de organización, área o servicio dentro de la organización, así como los sectores productivos, ocupaciones y puestos de trabajo relevantes.
- Formación asociada: Se entiende por módulo el bloque coherente de formación asociado a cada una de las unidades de competencia que configuran la cualificación.

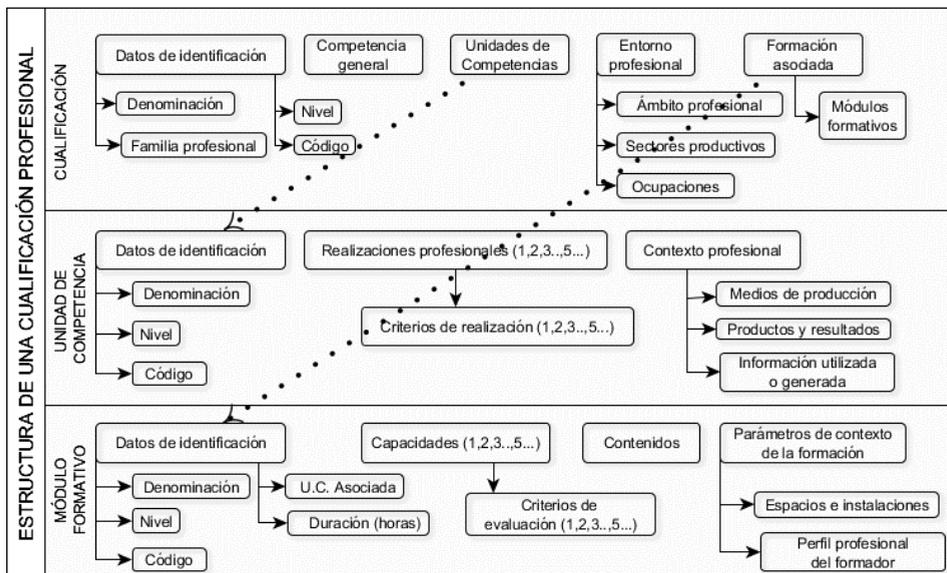


Figura 5. Estructura de la Cualificación Profesional.

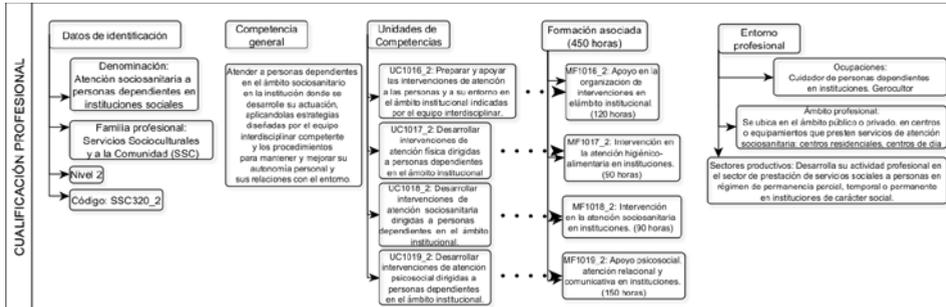


Figura 6. Ejemplo de Cualificación (BOE núm 256, de 25 de octubre, 2007).

## Certificado de profesionalidad

Según la presente Ley los certificados de profesionalidad (CP), junto con los títulos de formación profesional constituyen las ofertas formativas referentes al CNCP oficiales y válidos en toda España.

Los Certificados de Profesionalidad se regulan a través del RD 34/2008 cuya modificación se realiza a través del RD 1675/2010, estableciéndose su desarrollo por la Orden ESS/189/2013, de 10 de octubre (BOE, núm. 249 de 17 de octubre, 2013). Su finalidad es la de acreditar las cualificaciones profesionales o las unidades de competencia recogidas en los mismos, independientemente de su vía de adquisición, bien sea a través de la vía formativa, o mediante la experiencia laboral o vías no formales de formación, contribuyendo a la integración, transferencia y reconocimiento entre las diversas ofertas de formación profesional referidas al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (BOE núm. 27, de 31 de enero, 2008).

Una vez que se estableció la FP en el sistema educativo, se precisó de un sistema que regulara la formación en el ámbito experiencial y ocupacional. Era necesario un sistema que actuara como forma de acreditación de las competencias adquiridas a través de la formación profesional ocupacional y de la experiencia laboral, estableciéndose correspondencias entre los módulos profesionales de los ciclos formativos y los certificados de profesionalidad pudiéndose así producir convalidaciones de los módulos profesionales de formación profesional ocupacional para completar los ciclos formativos de la formación profesional reglada (BOE núm. 138, de 10 de junio, 1995). A esta idea la precede el Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional de 1993 en el que se insta a elaborar un «Repertorio Nacional de Certificados de Profesionalidad» que sirviera como sistema de correspondencias y convalidaciones entre la formación profesional reglada y la formación profesional ocupación y la experiencia laboral (BOE núm. 106 de 4 de mayo, 1993).

Cada certificado de profesionalidad acredita una cualificación profesional del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. No sería necesario que una persona supere todos los contenidos correspondientes a la cualificación profesional para obtener una acreditación parcial acumulable. Si se superan los módulos formativos correspondientes a todas las UC que forman el certificado se expedirá el mismo y si no se superan todos los módulos correspondientes se hará entrega de una acreditación parcial acumulable en la que consten las UC que posee en función de los módulos que ha superado. En cualquier caso, siempre hay que superar la unidad mínima acreditable, es decir la Unidad de Competencia para recibir una acreditación.

Los certificados de profesionalidad serán elaborados y actualizados por el Servicio Público de Empleo Estatal, con la participación de los Centros de Referencia Nacional, que serán aprobados por real decreto, previo informe del Consejo General de Formación Profesional.

El certificado de profesionalidad es impartido en los Centros de Referencia Nacional a cargo del SEPE, en los Centros Integrados de Formación Profesional dependientes de las Consejerías de Educación, y también por los agentes sociales y por la empresa, siempre de acuerdo al CNCP.

## **La Unidad de Competencia**

Las cualificaciones profesionales están formadas por unidades de competencias, entendiéndolas como el agregado mínimo de competencias profesionales, susceptible de reconocimiento y acreditación total y parcial, tal y como se establece en el artículo 8.3 de la presente Ley. Es por tanto la unidad mínima acreditable a través del procedimiento de validación de las competencias profesionales.

El sistema ECVET del que hemos hablado anteriormente pretende asociar un número de puntos determinado a cada una de las unidades de competencia con el fin de establecer una correspondencia internacional que facilite la movilidad y la transparencia entre naciones (El Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea, 2009).

La Unidad de Competencia (UC) es la competencia necesaria para realizar cada una de las funciones de una cualificación. Las unidades de competencia tienen valor y entidad por sí mismas, es decir, pueden ser definidas, identificadas, reconocidas, validadas, acreditadas y certificadas. Para el MEC, es un conjunto de realizaciones profesionales con valor y significado en el empleo, y esto tiene sentido para la mayoría de las organizaciones del sector y constituye un rol esencial de trabajo. En cada unidad de competencia se incluye un dominio profesional o campo de aplicación de las realizaciones profesionales que determina los equipos, materiales, información, procesos, etc. que han sido identificados en el sistema productivo y que intervienen en aquellas (SEPE, 2011).

Cada unidad de competencia lleva asociado un módulo formativo, donde se describe la formación necesaria para adquirir esa unidad de competencia. Es decir, cuando una persona realiza un curso con los requisitos de un módulo formativo, los contenidos y la carga horaria, adquiere el derecho a acreditar la unidad de competencia vinculada (véase la Figura 6).

Esta estructura permitirá evaluar y acreditar al trabajador cada una de sus unidades de competencia (obtenidas mediante la formación o la práctica laboral). De este modo, puede acumularlas y podrá conseguir la acreditación de la cualificación completa.

Cuando se tiene acreditada una UC que está asociada a un módulo profesional de un título de Formación Profesional Inicial, podrá solicitar su convalidación en el centro educativo, siempre que se encuentre matriculado en el mismo (EducaCyL, 2014). La UC se pretende utilizar como elemento formativo único y de referencia para la educación formal, no formal e informal otorgando al sistema amplia flexibilidad a la hora de adquirirla pero siempre reconocida por la entidad acreditadora.

### **Estructura de una Unidad de Competencia**

Todas las UC cuentan con la misma estructura. Contiene los siguientes elementos:

- La denominación: nombre con el que se identifica la UC. Se relaciona con uno de los aspectos que describe la competencia general de la cualificación profesional a la que está asociada esa UC.
- El nivel de cualificación: nivel de la competencia profesional de la cualificación a la que está asociada esa UC, según el grado de complejidad, autonomía y responsabilidad necesarios para realizar una actividad laboral (existen cinco niveles).
- Un código alfanumérico: permite ubicar sistemáticamente las unidades de competencia en la cualificación profesional con la que están asociadas.
- Las realizaciones profesionales: elementos de la competencia que establecen el comportamiento esperado de la persona, en forma de consecuencias o resultados de las funciones o actividades que realiza.
- Los criterios de realización: expresan el nivel aceptable de la realización profesional de una determinada función, de manera que satisfaga los objetivos de las organizaciones productivas. Por ello, constituyen una guía para la evaluación de la competencia profesional.
- El contexto profesional: describe, con carácter orientador, los medios de producción, productos y resultados del trabajo, información utilizada o generada y cuantos elementos de análoga naturaleza se consideren necesarios para enmarcar la unidad de competencia.

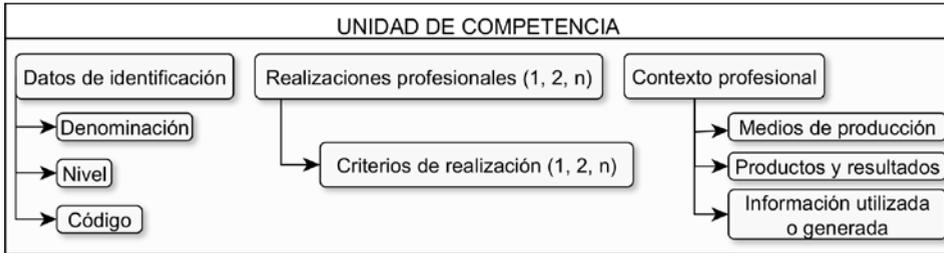


Figura 7. Estructura de una Unidad de Competencia.

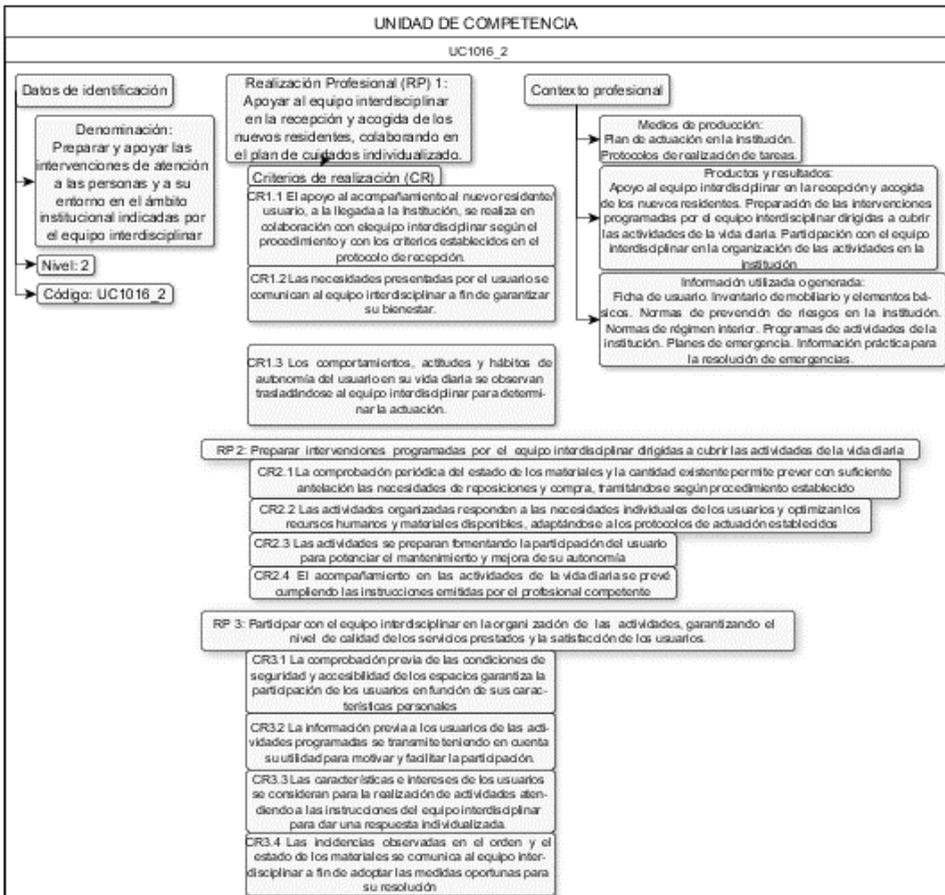


Figura 8. Ejemplo de Unidad de Competencia (BOE núm. 218 de 9 de septiembre, 2008).



## LA VALIDACIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES

En las dos últimas décadas, muchos países de nuestro entorno más próximo han diseñado e implementado mecanismos y metodologías cuya finalidad es identificar, evaluar y acreditar los aprendizajes y competencias no formales e informales. Este interés generalizado se basa, tal y como indica Bjørnåvold (1997a, p. 58), en tres perspectivas diversas y complementarias:

- Las personas: la acreditación o el reconocimiento de un aprendizaje informal puede facilitar su entrada en un sistema formativo reglado y mejorar sus oportunidades en el mercado de trabajo.
- Las empresas: la acreditación o el reconocimiento de los aprendizajes y de las competencias informales puede resultar de interés para incrementar su potencial en la gestión de los recursos humanos.
- La sociedad en su conjunto: estos dispositivos son susceptibles de simplificar la transferencia de competencias entre diversos ámbitos (educación, trabajo, domicilio) y mejorar la asignación de recursos.

A lo largo del presente capítulo entraremos en profundidad en el procedimiento de validación de competencias profesionales. Primero revisaremos el concepto y sus orígenes. Para a continuación describirlo desde el ámbito internacional y europeo, desde donde se asientan los principios y bases del mismo. También expondremos el procedimiento desde la perspectiva nacional, describiendo el RD 1224/2009, regulador del procedimiento y finalizaremos el capítulo con la visión del procedimiento en el ámbito laboral.

#### 4.1 Diferentes conceptos misma esencia

Para referirnos al procedimiento de validación de competencias profesionales es necesario aclarar y ver los diferentes matices que este concepto tiene dependiendo del organismo que hace uso de ello.

La UNESCO denomina este procedimiento como el «reconocimiento, validación y acreditación (RVA) de los resultados de aprendizaje no formal e informal» *recognition, validation and accreditation of non-formal and informal learning* (UNESCO, 2012).

El Consejo de la Unión Europea se refiere a ello como «validación del aprendizaje no formal e informal» *validation of non-formal and informal learning* (Consejo de la Unión Europea, 2012).

El CEDEFOP se refiere a este concepto como «validación de los resultados de aprendizaje» *validation of learning outcomes*.

En el ámbito europeo también nos encontramos el Observatorio que es denominado «Observatorio europeo de la validación de aprendizajes no formales e informales» *European observatory of validation on non formal and informal learning* (observa-net.eu). Su homólogo en el ámbito español es denominado «Observatorio de la validación de competencias profesionales» (observa.es).

No sólo hay discrepancias con la denominación entre los organismos oficiales, sino que cada país se denomina de una forma distinta:

En Canadá es conocido como «Evaluación y reconocimiento del aprendizaje previo» *Prior learning Assessment and Recognition - PLAR*: Es la identificación y medición de las habilidades y conocimientos adquiridos fuera de las instituciones educativas formales. Las evaluaciones se utilizan con mayor frecuencia para otorgar créditos académicos o determinar la viabilidad para ejercer un oficio o profesión. El reconocimiento se basa en una evaluación de las habilidades y los conocimientos obtenidos a través del trabajo y otras experiencias de vida. Evaluación de Aprendizaje Previo y reconocimiento también pueden incluir la determinación de los objetivos futuros y las necesidades individuales de formación (The Canadian Information Centre for International Credentials, 2014)

En Australia es utilizado el término «Reconocimiento de los aprendizajes previos» *Recognition of Prior Learning - RPL*. Se define como un proceso para dotar a los candidatos de crédito por las habilidades, el conocimiento y la experiencia adquirida a través del trabajo y el aprendizaje. Puede ser adquirida en cualquier etapa de sus vidas, a través del aprendizaje no formal e informal, en Australia o en el extranjero, a través del trabajo o de otras actividades como el voluntariado (Education and Communities. Office of Education, 2014). La definición de los criterios para este sistema de reconocimientos lo definió el Consejo Nacional de la Formación en 1990.

Reino Unido y Finlandia lo denominan «Acreditación del aprendizaje previo» *Accreditation of Prior Learning - APL*. Este concepto hace referencia a un proceso para el acceso y, en su caso, el reconocimiento del aprendizaje experiencial previo o certificado de aprendizaje previo para fines académicos. Este reconocimiento puede dar al aprendizaje un valor de crédito en una estructura basada en el crédito y permitir que se tenga en cuenta para la realización de un programa de estudio y premios o las calificaciones asociados (Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA), 2004).

La APL es un paraguas para dos tipos de aprendizaje:

- La acreditación del aprendizaje previo certificado (APCI): Este es el proceso a través del cual se considera el aprendizaje previamente evaluado y certificado y, en su caso, reconocido a efectos académicos.
- Acreditación del aprendizaje experiencial previo (APEL): Este es el proceso a través del cual el aprendizaje obtenido fuera de la educación o de los sistemas de formación se evalúa y, según proceda, se reconoce a efectos académicos (The Quality Assurance Agency for Higher Education, 2004).

En Francia se llama «validación de la experiencia», *Validation des Acquis de l'Experience - VAE, validation of experience*: cualquier persona, independientemente de la edad, la nacionalidad, el estado y el nivel de educación, que justifica por lo menos tres años de experiencia directamente relacionados con la certificación mencionada, tiene derecho a la VAE. Esta certificación puede ser un diploma, título o certificado de cualificación registrado en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (Centre Inffo pour la Délégation Générale à l'Emploi et à la Formation Professionnelle (DGEFP) - Ministère du travail, 2014). Para aclarar las definiciones anteriores, desglosamos cada término:

Estos términos anteriormente utilizados pueden llevar a confusión de no existir una definición aceptada por la comunidad y utilizada en aquellos documentos de carácter legal emitidos por los organismos internacionales.

Uno de los conceptos a tener en cuenta por ser la principal unidad considerada como aprendizaje son los *learning outcomes*, es decir, *resultados de aprendizaje* los cuales se identifican como «los logros en términos de lo que un educando sabe, comprende y es capaz de hacer como resultado de un proceso de aprendizaje» (UNESCO, 2012). O en palabras del CEDEFOP (2008), es el conjunto de conocimientos, destrezas y/o competencias que una persona ha obtenido y/o es capaz de demostrar al término de un determinado proceso formativo formal, no formal o informal y el Consejo de la Unión Europea lo define como la expresión de lo que una persona sabe, comprende y es capaz de hacer al culminar un proceso de aprendizaje; se define en términos de conocimientos, capacidades y competencias. Podemos apreciar matices diferentes pero son definiciones muy aproximadas.

Otro término es el de *reconocimiento*, utilizado como sinónimo de validación, según la UNESCO (2012) es un proceso que asigna un estatus oficial a los resultados o competencias del aprendizaje, lo que puede conducir al reconocimiento de su valor en la sociedad. El CEDEFOP distingue dos tipos de reconocimiento:

- Reconocimiento formal: proceso que da un valor formal a capacidades y competencias.
  - Mediante la concesión de cualificaciones (certificados, diploma o títulos).
  - Mediante la concesión de equivalencias, unidades de crédito o convalidaciones parciales, o por validación de capacidades y/o competencias previas obtenidas.
- Reconocimiento social: aceptación del valor que tienen determinadas capacidades y/o competencias por los protagonistas económicos y sociales.

A su vez la *validación* de estos resultados de aprendizaje es el proceso por el que un organismo competente confirma que determinados resultados de aprendizaje (conocimientos, destrezas y/o competencias), obtenidos por una persona en un contexto formal, no formal o informal, se han evaluado conforme a criterios previamente establecidos y cumplen el nivel mínimo exigido (CEDEFOP, 2008).

Esta validación se produce tras una *evaluación* de esos resultados de aprendizaje, es decir, de los conocimientos teóricos y prácticos, las capacidades y las competencias de una persona por comparación con criterios previamente definidos (resultados previstos, medición de resultados logrados) (CEDEFOP, 2008).

Una vez evaluado se produce la *certificación* de resultados de aprendizaje, siendo este el proceso de expedición de un certificado, diploma o título mediante el cual un organismo competente acredita formalmente que un conjunto de resultados de aprendizaje (conocimientos, saber hacer, destrezas y/o competencias) adquiridos por una persona han sido evaluados y validados conforme a normas o estándares predefinidos. La certificación puede validar resultados de aprendizaje obtenidos en contextos formales, no formales e informales (CEDEFOP, 2008).

Este certificado es expedido por un *organismo certificador*, es decir, la entidad que emite una cualificación (certificado, diploma o título) por la que se reconocen formalmente los resultados de aprendizaje (conocimientos, destrezas y/o competencias) alcanzados por una persona y revelados por el correspondiente procedimiento de evaluación y validación (CEDEFOP, 2008).

## 4.2 Primeras acreditaciones de la experiencia

Debemos irnos a Estados Unidos y a Canadá para encontrar los primeros casos en los que las personas recibían una certificación por la experiencia y por la formación no formal.

En Estados Unidos, finalizada la Primera Guerra Mundial, multitud de jóvenes regresan a sus casas tras haber recibido una formación específica que les preparó para la guerra en diversas funciones y ámbitos. Esos ex soldados fueron los primeros en reivindicar una equivalencia entre la formación que recibieron en el ejército y la que se impartía en las instituciones de formación colegial (formal). Pero no fue hasta la Segunda Guerra Mundial, repitiéndose la situación anterior, cuando el gobierno tuvo en cuenta estas reivindicaciones y se produjo un reconocimiento de aquellos aprendizajes adquiridos en el periodo de guerra. La situación con la guerra de Vietnam fue similar (Beaudet, 1984, p. 157, citado en (Medina & Sanz, 2009).

A partir de estos reconocimientos a los soldados, el reconocimiento de aprendizaje en EEUU comenzó a expandirse sobre todo en aquellos puestos laborales desempeñados en su gran mayoría por hombres. Las mujeres han de esperar a los años setenta, década declarada por la ONU como de las mujeres para que sus reivindicaciones de reconocimiento de aprendizajes específicos tengan respuesta. Se incluirán también los aprendizajes adquiridos en el hogar, en el compromiso de voluntariado y en la propia experiencia de vida. Las mujeres consideraban que en todos estos lugares se adquirirían conocimientos y competencias transferibles a la vida pública y a la vida productiva asalariada (Medina & Sanz, 2009).

El debate en Canadá durante los años 80 se extiende a través de conferencias y foros. La primera conferencia anual sobre los aprendizajes adquiridos por la experiencia tiene lugar en 1986 y el primer foro nacional en 1994. Se crea la Asociación Canadiense para el Reconocimiento de lo adquirido, en inglés *Canadian Association for Prior Learning Assessment (CAPLA)* (Medina & Sanz, 2009).

### 4.3 Historia europea

En Europa surgió la validación del aprendizaje no formal e informal de la necesidad de disponer de personal cualificado para desempeñar un trabajo para el que no había suficiente gente formada. Durante la primera guerra mundial, se precisaban conductores, por lo que psicólogos alemanes evaluaban ciudadanos que reunían las capacidades suficientes para ayudar en ese momento. Tras finalizar la guerra, las pruebas psicotécnicas se fueron extendiendo a otros sectores necesitados de personal cualificado como era el ferroviario (Medina & Sanz, 2009).

Otro ejemplo significativo lo encontramos en Francia, pionera en validar el aprendizaje no formal e informal. En los años treinta, las «Escuelas Especiales» reconocían y acreditaban al personal de la construcción que había desempeñado tareas de ingeniería. En el año 1971 se publicó una ley francesa en la que se hablaba del derecho social al reconocimiento y a la obligación de la administración a reconocerlo, pero no es hasta el año 1985 cuando se publica por primera vez una ley que considera necesario validar tanto el aprendizaje adquirido laboralmente como el aprendizaje obtenido a través de

la participación social, lo hace el Consejo Nacional de Formación Profesional, adaptando la definición del portafolio canadiense que es definido como un conjunto de pruebas que describen las competencias adquiridas por un individuo no solamente en el marco de la formación que ha seguido o de los empleos que ha ocupado, sino también en el marco de la vida social o personal. Estas validaciones se desarrollan teniendo siempre en cuenta el Directorio Nacional de Cualificaciones (Medina & Sanz, 2009).

En Francia en 1985 se creó una ley que estipulaba la posibilidad del reconocimiento de capacidades anteriores, que llevó a la aplicación general del «*Bilan de compétences*» (1991) y de los «*Centres de Bilan*». Estas iniciativas condujeron a su vez a los «Dossiers» o «Portafolios» individuales de competencias.

En el Reino Unido la acreditación de los aprendizajes previos tuvo su origen con la creación del sistema general de las Cualificaciones Profesionales Nacionales en 1986.

O también por ejemplo, en el caso de Dinamarca la validación del aprendizaje no formal e informal ha sido destacado en su agenda política desde 1995. Ha estado presente en la legislación, dentro de los Programas de Formación Profesional de Adultos (UMA) (Aagaard, 2010). Otras iniciativas las podemos contemplar en la Tabla 7.

<b>País</b>	<b>Año</b>	<b>Principales características</b>
<b>Australia</b>	1990, 1995-1996	Introducción de un Consejo Nacional de Aprendizaje (1990), responsable de las normas nacionales de competencia, que define el contexto de sistemas como el «reconocimiento de aprendizajes previos» y «Validación de la experiencia».
<b>Finlandia</b>	1994	Un sistema de «calificaciones basada en Competencias» introducidas por la ley en 1994. Su objetivo principal es la de permitir la validación y certificación, independientemente de la forma en que las habilidades han sido adquiridas.
<b>Francia</b>	1985, 1991, 1992	Introducción de una ley que establece la posibilidad de reconocer aprendizajes previos (1985) que conduce a la introducción general del « <i>Bilan de compétences</i> » (1991) y de los «Centros de Bilan». Estas iniciativas llevan a los «Dossiers» individuales o «Portafolios» de competencia.
<b>Alemania</b>	1974	Se introduce la «tarjeta personal de competencias», un registro de la participación individual del empleado en la formación profesional continua y formación formal, ofreciendo transparencia y estandarización
<b>Irlanda</b>	1993-1994	Introducción de un sistema de «reconocimiento del aprendizajes previos» en el marco de certificación de FAS (Autoridad de Formación y Empleo en Irlanda).
<b>Japón</b>	1958, 1969, 1985	La creciente importancia de las «pruebas para el canje de competencias» (1958) dentro de un sistema nacional de estándares de las competencias (1969, 1985), con el apoyo de los Ministerios de Educación y Trabajo.
<b>Reino Unido</b>	1986, 1991	Introducción del sistema general de las Cualificaciones Profesionales Nacionales (1986), preparando el terreno para esquemas como «Identificación del aprendizaje previo», «Acreditación del aprendizaje previo» que conducen a «Portafolios de Competencia».

País	Año	Principales características
Dinamarca	1995	Presente en la legislación, dentro de los Programas de Formación Profesional de Adultos (UMA).

Tabla 7. Selección de los países que tienen métodos y sistemas para la validación del aprendizaje previo y/o no formal en 1997 (Bjørnåvold (1997b).

Para describir una política que engloba a todos los países miembros debemos tener en cuenta que en 1992 es cuando se creó la Unión Europea tal y como la conocemos ahora, a partir del tratado de Maastricht. Nos encontramos entonces ante una Europa unida política y económicamente que decide reforzar el empleo, la competitividad económica y la cohesión de la sociedad.

Durante la última década del siglo XX se invirtieron esfuerzos por contener el desempleo que se estaba generando en Europa. Los periodos de vuelta al crecimiento más fuerte no han conseguido invertir la tendencia y crear empleo, por lo que el desempleo de larga duración persiste y la exclusión, especialmente entre los jóvenes, se desarrolla de forma tal que se convierte en un problema importante de nuestra sociedad (European Commission, 1995).

A raíz de este panorama se redacta el «Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva», en 1995. Surgió en el ámbito de la Unión Europea y trata de recoger propuestas para la acción conjunta entre los diferentes países de la unión. Las principales iniciativas que presentó fueron: fomentar la adquisición de nuevos conocimientos, estrechar el vínculo entre la escuela y la empresa, luchar contra la exclusión, hablar tres lenguas comunitarias y conceder la misma importancia a la inversión en equipamiento y a la inversión en formación. Para ello se decide reforzar las políticas de formación y aprendizaje.

Para llevar a cabo estas intenciones se propusieron dos tipos de soluciones: por un lado las centradas en la cultura general y por otro lado las soluciones basadas en el desarrollo de una aptitud para el empleo y la actividad. Dentro de esta última apareció el reconocimiento de la experiencia adquirida. En la sociedad que se pretende, el individuo debe poder hacer validar competencias fundamentales, técnicas o profesionales, independientemente del hecho de haber pasado o no por una formación formal. Para que este sistema pudiera implementarse hubiera sido necesario que se dispusiera de amplia disponibilidad en Europa y asociar a las Universidades, las ramas profesionales, las cámaras locales de comercio, agrarias y cuantos agentes estuvieran involucrados en formación y empleo (European Commission, 1995, pp. 19–20).

Para concretar estas acciones este libro estableció unos objetivos generales a cumplir por los países miembros. En este caso destacamos el primero de ellos destinado a «fomentar la adquisición de nuevos conocimientos» que se debiera materializar a través de:

- El reconocimiento de las competencias, mediante la cooperación de todos los agentes europeos implicados:
  - En primer lugar, identificar una serie de áreas bien definidas de conocimientos de carácter general o más especializado (matemáticas, informática, idiomas, contabilidad, finanzas, administración, etc.)
  - En segundo lugar, idear sistemas de validación para cada uno de esos conocimientos.
  - En tercer lugar, proponer métodos nuevos y más flexibles de reconocimiento de las competencias.
- Y de abrir nuevas vías a la validación de las competencias, esto es:
  - Desarrollar una demanda de educación y de formación, por parte de jóvenes o de adultos que no pueden, o no desean, entrar en un sistema formal de adquisición de un diploma o de formación profesional inicial.
  - Permitir a cada individuo obtener el reconocimiento de competencias parciales, en un sistema flexible y permanente (que cada individuo puede utilizar tanto como desee) de validación de unidades de conocimientos.
  - Determinar, evaluar y concertarse sobre estas unidades de conocimientos.
  - E Incitar a los individuos a que constituyan por sí mismos su calificación, concretamente, incorporando estos conocimientos elementales (European Commission, 1995, pp. 34–35).

El desarrollo del sistema de las *National Vocational Qualification* del Reino Unido actuó como motivación para numerosos países (Merle, 1997), por las siguientes razones:

- La posibilidad de que una persona pueda validar sus competencias, adquiridas a través de la educación formal o no.
- La predominante importancia de la educación universitaria ante la educación profesional que conduce a una desvalorización de las formaciones profesionales y frena la integración del sistema formativo de las competencias y las aptitudes que requieren las empresas.
- La separación entre la teoría y la práctica. La capacidad de los individuos para controlar y responsabilizarse de su propio aprendizaje y de aplicarlo en un contexto determinado haría a la formación un elemento más eficaz (Jessup, 1991).
- La dificultad para controlar de forma eficaz la oferta formativa y de que esta se ajuste al mercado laboral (Merle, 1997).

No había un único objetivo por el que se explicara este interés repentino e internacional por identificar y validar el aprendizaje no formal e informal en Europa, pero sí había diversos elementos que lo justificaban:

- A la persona le facilita la entrada al sistema educativo formal y mejorar sus oportunidades en el mercado laboral.
- A la empresa le permite aumentar el potencial de gestión de recursos humanos.
- A la sociedad en su conjunto le simplificar la transferencia de competencias entre diversos ámbitos y mejora la asignación de los recursos (Bjørnåvold, 1997a).

Estos argumentos y otros informes publicados por el CEDEFOP establecieron el punto de partida para el reconocimiento de competencias no formales e informales en Europa. Aunque países como Alemania, Finlandia, Francia, Irlanda, Reino Unido u Holanda estaban ya desarrollando desde hacía unos años metodologías propias de evaluación, en algunos casos a nivel nacional y en otros de forma más puntual. Cada uno de estos países había establecido sus propios criterios teniendo trayectorias propias con respecto al papel de dichos aprendizajes.

Estas iniciativas daban respuesta a una sociedad en evolución que pretendía dar respuesta a través de las instituciones. Expertos tomaron ciertas premisas como razón para el desarrollo de la validación, algunas de ellas eran, según Bjørnåvold (1997a):

- El valor social y profesional de las cualificaciones y el desafío en el que se encuentran las formas de acreditación convencional.
- La emergencia de perspectivas y prácticas organizacionales dentro de las empresas. Conceptos como «organización que aprende», «círculo de calidad» y «equipo de trabajo» nos llevan a reflexionar sobre la necesidad de un enfoque más diversificado del aprendizaje y adquisición de competencias.
- El aumento de la cooperación y la competencia internacional han llevado a una nueva apreciación de la importancia del desarrollo de la educación permanente, no sólo en el contexto de la formación profesional, sino también en la educación «segunda oportunidad». En este contexto, la validación y certificación asume una mayor importancia, incluyendo la validación de las competencias no formales.
- El funcionamiento de los mercados de trabajo ha cambiado. Una parte cada vez mayor de la contratación se ha externalizado, sustituyendo así los mecanismos de reclutamiento internos, capaces de reconocer las competencias formales y no formales.

Las diferentes perspectivas y enfoques que se generaron en torno a estas premisas y a la validación de los aprendizajes no formales e informales se dieron cita en el Ágora V (1999) donde expertos estaban invitados a exponer su punto de vista sobre la detección, evaluación y reconocimiento de competencias no formalizadas. A continuación

representamos la situación europea de entonces, en una agrupación por similitud metodológica e institucional los avances llevados a cabo, dando como resultado un total de cinco grupos que muestra como las similitudes institucionales parecen motivo de aprendizaje mutuo entre los países.

Países	Características
<b>Alemania y Australia</b>	<p>Alto porcentaje de personas formadas a través de la FP y la FP dual, donde ya se aprende a través de la experiencia.</p> <p>Se dan cuenta de que los aprendizajes adquiridos fuera de la formación inicial son relevantes, tanto como crear puentes entre ambas.</p> <p>Se planteó como solución crucial la posibilidad de incrementar la flexibilidad mediante una modularización de la formación. Dando importancia a las cualificaciones parciales obtenidas a través de exámenes externos o en el caso austriaco examen de madurez profesional, creado en 1997.</p>
<b>Grecia, Italia y España</b>	<p>Desprestigio de la FP acompañada de una sobrevaloración de la formación académica desvinculada a la realidad.</p> <p>En Grecia solo el 30% de trabajadores está cualificado predomina la formación no formal e informal.</p> <p>En Italia se asientan bases nacionales en cuanto a la FP donde se recoge que las competencias obtenidas por la experiencia laboral deben poderse evaluar y reconocerse, se ha de establecer un sistema formativo modular y un sistema de créditos. Finalmente la descentralización de normas, la falta de recursos y la escasa consideración social impiden que este sistema evolucione de esa forma.</p> <p>En España se pretenden integrar los sub-sistemas de FP. Se planifica un servicio integrado para el empleo (SIPE) en el que crean procedimientos para la evaluación de competencias entre parados (no implica reconocimiento formal).</p> <p>Se crean los certificados de cualificación ocupacional en 1995 permitiéndose certificar a través de la vía formativa y de la experiencia laboral o vías no formales de formación (pocos obtienen una cualificación por los excesivos impedimentos que se encuentran).</p>
<b>Finlandia, Noruega, Suecia y Dinamarca</b>	<p>La enseñanza y la formación se encuentran muy institucionalizadas y reglamentadas, y en ellas participa la gran parte de los integrantes de todos los grupos de edades.</p> <p>La enseñanza, y en particular la FP, es en gran parte de responsabilidad tripartitaria. La estructura de la formación es reflejo de la participación e influencia del estado, los empresarios y los trabajadores.</p> <p>En Noruega se está reformando el sistema noruego de formación profesional continua (FPC), integrándose en el mismo metodologías e instituciones para la evaluación y el reconocimiento de aprendizajes no formales (<i>realkompetanse</i>).</p> <p>En Finlandia el sistema está orientado a las competencias, y opera con una estructura modularizada. Puedan demostrarse las competencias y los conocimientos y reconocerse éstas independientemente de la forma en que se hayan obtenido.</p>

Países	Características
	<p>En Dinamarca el sistema está fundamentado en gran parte en el modelo de la FP dual como Alemania y Australia. La reforma que se está realizando le encamina en la misma dirección que Noruega y Finlandia.</p> <p>Los sistemas finlandés y noruego definen ya los aprendizajes informales y por experiencia laboral como una parte esencial de sus sistemas nacionales de FP.</p> <p>Dinamarca pero sobre todo Suecia se muestran reticentes al sistema de cualificaciones basados en competencias.</p>
<p><b>UK, Irlanda y Países Bajos</b></p>	<p>Destaca el Sistema Británico de cualificaciones abierto a toda vía formativa y de aprendizaje favoreciendo particularmente la formación en el trabajo y por la experiencia. Dentro de él se encuentran la acreditación de formaciones previas y la acreditación de formaciones experimentales previas.</p> <p>Irlanda tiene el mismo sistema pero con limitaciones, la instancia irlandesa de formación y empleo (FAS), ha sido hasta la fecha la principal institución promotora e iniciadora en este campo. La acreditación de formaciones previas se encuentra integrada en el mecanismo general de certificación.</p> <p>El sistema holandés sigue los pasos del británico pero también presenta limitaciones por no haberse ocupado de todos los campos y sectores ocupacionales existentes. Se centra en una tarea práctica que el candidato debe resolver y se compone de tres fases distintas: planificación, ejecución y evaluación. Puede considerarse como una iniciativa para vincular los aprendizajes no formales al sistema formal. Todas las partes relevantes, ya sea el estado, los agentes sociales o los representantes del sistema educativo, están de acuerdo en aceptar y apoyar diferentes posibilidades y vías formativas.</p>
<p><b>Francia y Bélgica</b></p>	<p>Francia es el país europeo con mayor experiencia. En 1985 se publica la ley de «Bilan de Compétences» para en 1991 establecerlo como un derecho educativo de todo trabajador con el fin de tomar conciencia de sus propias competencias. En 1992 aparece la ley de la validación de competencias obtenidas por experiencia laboral vinculada al sistema nacional de títulos y certificados, reconociendo así la igualdad legal entre las competencias obtenidas interna o externamente a la FP formal.</p> <p>En Bélgica en esa época es cuando se comenzó a contemplar que la formación no formal e informal se debiera incluir en el sistema de FP.</p>

Tabla 8. Tendencia de la identificación, evaluación y reconocimiento de los aprendizajes no formales en Europa hasta el año 1999 (Bjørnåvold (2002)).

Nos encontramos ante diversos argumentos hacia los cuales había un consenso generalizado. La persona con menor cualificación, utiliza durante el proceso productivo más capacidades técnicas, inteligencia e iniciativa que lo que el término «no cualificada» hace pensar. Las actividades cotidianas, ya sea en ocio o en el ámbito profesional, dotan a la persona de competencias diversas. Una persona estará más motivada para desarrollar estas competencias si le son reconocidas, aun no siendo adquiridas desde la

educación formal. Para la empresa, esto le supone menores costes en formación y mayor motivación del empleado para aceptar y contribuir al desarrollo de las competencias de sus trabajadores (CEDEFOP, 2002).

Por otro lado, los beneficios no son solamente a nivel laboral, sino que socialmente y personalmente nos encontramos con diversas ventajas como son: la detección de competencias ocultas o no utilizadas que pueden hacerse operativas en interés de la empresa o la sociedad en general; incremento del autoestima de las personas trabajadoras que incentiva a aportar su inteligencia, inventiva y laboriosidad en su propio interés en el de la empresa y en el de la sociedad como tal; al reconocer las competencias ya dominadas de una persona permite invertir esfuerzos en las materias realmente desconocidas; o también posibilitar una segunda oportunidad para integrarse en el sistema educativo formal (CEDEFOP, 2002).

Paralelo a este consenso generalizado surgieron varias cuestiones que plantearon la viabilidad de este proceso:

- Con respecto a la metodología, se planteó la dificultad de detectar y medir las competencias de una forma correcta y de pasar por alto algunos elementos de esta formación, por su contextualidad y heterogeneidad.
- Con respecto a los niveles, se presentó la dificultad de establecer los niveles educativos a los que se aplicará la validación y las formaciones a tener en cuenta.

En cuanto a valores y legitimación se presentaron varios aspectos como son: la categoría de estas competencias en el mercado de trabajo, en el sistema educativo y en la sociedad; y el valor de las competencias reconocidas con respecto al contexto formal o si darán derecho a recompensas salariales, a promoción, a acceso o a formaciones posteriores (CEDEFOP, 2002).

Europa finaliza el siglo XX con unos cinco modelos de acreditación de competencias profesionales. En 1999 se sentaron las bases para la construcción de un «espacio europeo de educación superior» a través de la declaración de Bolonia.

#### **4.3.1 El inicio motivador del siglo XXI**

Europa se encontraba con más de quince millones de desempleados, participación insuficiente de la mujer en el mundo laboral, desempleo estructural y de larga duración en algunas partes de la Unión, un sector servicios subdesarrollado por las nuevas tecnologías y una necesidad de cualificaciones sobre todo en tecnología de la información.

Por otra parte Europa estaba en una situación en la que se mostraban las mejores perspectivas macroeconómicas en una generación, el Euro estaba dando los resultados esperados, el mercado estaba produciendo beneficios tanto a empresas como a consumidores, la mano de obra disponible estaba en general bien preparada y un régimen

social adecuado para acoger los cambios estructurales que implicaba una sociedad basada en el conocimiento (Consejo Europeo, 2000a).

La mundialización y los imperativos que planteaba la nueva economía del conocimiento hicieron que Europa se enfrentara a un enorme cambio que exigía una gran transformación de la economía europea por afectar a todos los ámbitos de la vida de las personas (Consejo Europeo, 2000a).

Era imprescindible que la Unión Europea actuara para aprovechar al máximo los beneficios y oportunidades presentadas, es por ello que debía establecer unos objetivos y líneas de actuación claros en relación a la infraestructura del conocimiento, el aumento de la innovación, de la reforma económica, de la modernización del bienestar social y de los sistemas educativos (Consejo Europeo, 2000a).

Esta transformación comenzó con un ambicioso objetivo para la próxima década, establecido en el Consejo Europeo de Lisboa celebrado en marzo del año 2000: «convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social» (Consejo Europeo, 2000a).

Teniendo en cuenta este objetivo, los sistemas de educación y formación europeos necesitaban adaptarse a las demandas de la sociedad y la situación laboral, continuamente en evolución. Las oportunidades de aprendizaje y formación habían de dirigirse a todos los grupos destinatarios en todas las etapas de su vida para lograr adaptarse a las exigencias y necesidades del sistema social y laboral. También había de crearse centros de aprendizaje locales, promover nuevas competencias básicas, en particular en las tecnologías de la información, aumentar la transparencia cada vez mayor de las cualificaciones y por supuesto aumentar la inversión *per cápita* en recursos humanos, con la finalidad de conseguir:

- Reducir el número de personas de entre 18 y 24 años con una educación secundaria básica que no recibe educación o formación posterior.
- Adaptar los centros de formación y escuelas para que se conviertan en espacios polivalentes disponibles para todos, conectados entre sí, y entre las empresas y centros de investigación.
- Definir un marco europeo de cualificaciones, en cualificaciones relacionadas con las tecnologías de la información, idiomas extranjeros, cultura tecnológica, espíritu empresarial y competencias sociales. Estableciéndose un diploma europeo y procedimientos descentralizados de certificación.
- Desarrollar la movilidad a través de los programas Sócrates, Leonardo Da Vinci y Juventud, disminuyendo los obstáculos y favoreciendo la transparencia en el reconocimiento de los títulos y periodos de estudio y formación.

- Establecer un modelo europeo común de currículum vitae (Consejo Europeo, 2000a).

La educación permanente constituía una política esencial para el desarrollo de la ciudadanía, la cohesión social y el empleo, cómo se dijo en el Consejo Europeo de Feira (2000) dónde se invitó a los Estados miembros, al Consejo y a la Comisión, dentro de sus ámbitos respectivos de competencia, a «definir estrategias coherentes y medidas prácticas para fomentar la educación permanente para todos, promover la intervención de los interlocutores sociales, aprovechar todo el potencial de financiación pública y privada y hacer la enseñanza superior más accesible a más personas, en el marco de una estrategia de educación permanente» (Consejo Europeo, 2000b).

Para hacer efectivo y llevar a la práctica las propuestas antes mencionadas, se procedió a redactar un memorándum sobre el aprendizaje permanente (Comisión de las Comunidades Europeas, 2000b) para «convocar un debate europeo» que hiciera realidad el aprendizaje permanente a todos los niveles.

Todas las experiencias, acciones, debates e informes que se habían desarrollado desde el año europeo de la formación permanente (1996) evocaban en 6 mensajes claves que ofrecieron un marco estructurado para este debate:

- Nuevas cualificaciones básicas para todos. Cuyo objetivo es: garantizar el acceso universal y continuo al aprendizaje, con objeto de obtener y renovar las cualificaciones requeridas para participar de forma sostenida en la sociedad del conocimiento
- Más inversión en recursos humanos. Cuyo objetivo es: aumentar visiblemente la inversión en recursos humanos, para dar prioridad al capital más importante de Europa: sus ciudadanos.
- La innovación en la enseñanza y el aprendizaje. Cuyo objetivo es: desarrollar métodos y contextos eficaces de enseñanza y aprendizaje para el aprendizaje continuo a lo largo y ancho de la vida.
- Valorar el aprendizaje. Cuyo objetivo es: 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. Para dar respuesta a este objetivo se propone el reconocimiento de todos aquellos aprendizajes que no han sido obtenidos a través del sistema formal de formación con todos los beneficios que esto conlleva.
- Redefinir la orientación y el asesoramiento. Cuyo objetivo es: lograr que todos los ciudadanos de Europa, a lo largo de toda su vida, puedan acceder fácilmente a una información y un asesoramiento de calidad acerca de las oportunidades de aprendizaje.

Finalizando el año 2000, el Parlamento Europeo, el Consejo y la Comisión Europea proclamaron la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, entre los que destacamos el artículo 14, derecho a la educación, que incluye que:

- Toda persona tenga derecho a la educación y al acceso a la formación profesional y permanente.
- Se ha de recibir gratuitamente la enseñanza obligatoria.
- Se respetan, de acuerdo con las leyes nacionales la regulación y creación de centros docentes dentro del respeto a los principios democráticos, así como el derecho de los padres a garantizar la educación y la enseñanza de sus hijos conforme a sus convicciones religiosas, filosóficas y pedagógicas (Comunidades Europeas, 2000, p. 11).

#### 4.3.2 Objetivos para el año 2010

El consejo de Lisboa solicitó al Consejo de Educación un «informe sobre los futuros objetivos precisos de los sistemas educativos». Que respetase las características nacionales pero centrado en intereses y prioridades comunes.

La Comisión encargada del proyecto consideró necesario solicitar información a cada país para orientar así estos objetivos. Esta consulta concluyó que la sociedad entiende por educación y formación (Consejo de la Unión Europea, 2001):

El desarrollo del individuo, para que pueda desplegar todo su potencial y vivir en plenitud.

El desarrollo de la sociedad, en particular favoreciendo la democracia, reduciendo las disparidades y desigualdades entre individuos y grupos y fomentando la diversidad cultural.

El desarrollo de la economía, haciendo lo necesario para que las capacidades de la mano de obra correspondan a la evolución económica y tecnológica.

Teniendo en cuenta estas premisas, se celebró un encuentro el 12 de febrero de 2001, donde el Consejo «Educación», adoptó el informe centrando la atención en tres objetivos (Consejo de la Unión Europea, 2001, p. 7):

- «Mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y de formación», que conlleva el fomento de desarrollo profesional, la igualdad de oportunidades, la cohesión social y la ciudadanía activa (Sarrate & Pérez de Guzmán, 2005).
- «Facilitar el acceso de todos a la educación y la formación», que implica tener en cuenta las exigencias de la sociedad del conocimiento, a través del sistema de homologación de créditos de las competencias y las cualificaciones (*ibídem*).

- «Facilitar el acceso de todos a la educación y la formación» para promover su utilidad social y laboral respondiendo a las exigencias de la globalización (*ibídem*).

Estos objetivos fueron corroborados por el Consejo Europeo de Estocolmo Para conseguir que Europa se convierta en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social. A través de, entre otras medidas, mejorar las capacidades básicas, especialmente en temas digitales y tecnológicos o priorizar en las políticas educativas y de formación permanente (Consejo Europeo, 2001).

### 4.3.3 Un espacio europeo de aprendizaje permanente

El planteamiento de estos objetivos a nivel global originó el desarrollo de un gran número de congresos, conferencias reuniones y publicaciones en muchas direcciones, todas ellas para intentar llevar los objetivos antes descritos a la realidad.

Por lo tanto «Que Europa se ponga a trabajar» es lo que dijo Anna Diamantopoulou, comisaria de empleo y asuntos sociales, tras aprobar un importante paquete de medidas en materia de empleo (Morillas, 2000). Basándose en la Cumbre de Lisboa, se redactaron unas Directrices para las políticas de empleo en 2001 y se acordó un objetivo horizontal que relaciona la educación y la formación haciendo hincapié en los aspectos de este aprendizaje relacionado con la modernización de las cualificaciones y el acceso a ellas por parte de todos (Consejo Europeo, 2001).

Para reducir las desigualdades y fomentar la cohesión social se redactó la Agenda europea de política social, en la que se incluyeron medidas tales como mejorar las cualificaciones y facilitar el acceso a educación y formación (Consejo Europeo, 2001). Se planificó la creación de un Plan de acción sobre competencias y movilidad con la intención de lograr un mercado de trabajo europeo abierto y accesible para todos (Comisión de las Comunidades Europeas, 2002a).

La promoción de una cultura digital y un uso más amplio de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los sistemas de educación y formación fue impulsado a través de la iniciativa *e-Learning*, que forma parte del Plan de acción *e-Europe* mediante una adaptación de los sistemas de educación y formación a la sociedad del conocimiento (Comisión de las Comunidades Europeas, 2000a).

En el ámbito de la política de juventud, se publicó el «Libro Blanco sobre la Juventud», en el que se establece un marco de actuación de cooperación en el ámbito de la política de juventud centrado en la participación de los jóvenes, su educación, empleo e integración social (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001).

Todas estas publicaciones establecidas de forma global hizo resaltar la importancia del aprendizaje permanente para conseguir los objetivos europeos, de ahí que se

publicara una comunicación destinada a «Hacer realidad un espacio europeo de aprendizaje permanente», cuyos objetivos fueran «capacitar a los ciudadanos para que puedan moverse libremente en entornos de aprendizaje, empleos, regiones y países distintos, potenciando al máximo sus conocimientos y aptitudes, y cumplir las metas y ambiciones de prosperidad, integración, tolerancia y democratización que tienen la Unión Europea y los países candidatos». Esta comunicación presentó un nuevo enfoque dirigido a valorar el aprendizaje como requisito previo a hacer realidad este espacio. Para ello estableció unas prioridades dentro de las cuales destacamos la de identificación, evaluación y reconocimiento del aprendizaje no formal e informal. Esta prioridad fue tenida en cuenta a nivel global debido al incremento de actuaciones que se estaban llevando a cabo sobre el reconocimiento del aprendizaje en diversos países y los resultados satisfactorios en los que se concluyen (Comisión Europea, 2001).

Para que este plan tuviera su desarrollo en cada uno de los países miembros se instó para ello a la Comisión y las demás instituciones europeas, los Estados miembros, el Espacio Económico Europeo, los países candidatos, los interlocutores sociales, las ONG y las organizaciones internacionales como el Consejo de Europa, la OCDE y la UNESCO.

#### **4.3.4 Competencias y cualificaciones adaptadas a la sociedad**

El reconocimiento y validación de competencias, junto con las cualificaciones, son elementos que debieran no solo ser exigidos, sino también integrados por los ciudadanos y los interlocutores sociales para que se desarrollaran en la sociedad de la primera década del siglo XXI.

Una sociedad en la que, cómo hemos dicho anteriormente, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación comenzaban a constituir un factor acelerador de los intercambios comerciales que afectaban tanto a las empresas como a los trabajadores. Las empresas debían de adaptarse lo más rápido posible para seguir siendo competitivas, dando lugar al desarrollo de organizaciones de aprendizaje frente a la organización tayloriana predominante hasta el momento. Los trabajadores se enfrentaban a una mayor movilidad dentro y fuera de la empresa, geográfico y profesional y a la necesidad de mantener y mejorar sus competencias y niveles de cualificación actualizadas.

Los rápidos cambios en las estructuras laborales, envejecimiento de la población y el aumento del nivel de educación de los jóvenes hicieron necesario un nuevo planteamiento de los sistemas de aprendizaje en el que todos los grupos de edad pudieran aprender ya estén cualificados o no, aumentando así los niveles de competencia profesional y cualificación.

Los principales interlocutores sociales europeos para establecer un Marco de acción para el desarrollo permanente de competencias y cualificaciones (2002) eran la

Confederación Europea de Sindicatos, la Unión de Confederaciones de la Industria y de las Organizaciones Empresariales de Europa (Asociación Europea de PYMES) y el Centro Europeo de Empresas Públicas y de Empresas de Interés Económico General. En este marco se establecieron los siguientes propósitos:

- Hacer una contribución efectiva y específica a la realización del aprendizaje permanente según los objetivos marcados en el Consejo Europeo de Lisboa y Feira.
- Esforzarse por que, en cada Estado miembro, la empresa y los trabajadores perciban el desarrollo de las competencias y la adquisición de cualificaciones como un interés compartido.
- Afirmar la responsabilidad conjunta de los interlocutores sociales a todos los niveles por cuando se refiere al desarrollo de las competencias y promover su cooperación.
- Reconocer la gran amplitud de estas cuestiones, que requiere una estrecha concertación con las autoridades públicas y con las instituciones de educación y formación a todos los niveles.

#### **4.3.5 Reafirmación de la validación y el reconocimiento de la educación no formal e informal en la educación permanente en Europa**

El inicio del siglo XXI es cuando de una forma explícita se van asentando las bases en cuanto a la validación del aprendizaje no formal e informal y lo que es más importante aún, se insta a todos los países miembros a que compartan esta política aportando sus propios recursos.

El Consejo Europeo de Educación Permanente (Consejo de la Unión Europea, 2002b) declaró al respecto que debiera darse prioridad a la validación y el reconocimiento de los resultados de aprendizajes formales, no formales e informales, instándose a los estados miembros a establecer responsabilidades para aplicar las medidas oportunas, junto con una serie de pautas y acciones que conllevan a mejorar la calidad del sistema en cuanto a la formación para toda la vida se refiere. Insistió en el acceso para todos, mayor calidad en el proceso, mejores formadores y orientadores y aclaró que los países son los que desarrollarán estrategias globales y emplearán los recursos necesarios para ello.

El inicio del proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior que debiera hacerse plenamente realidad en el año 2010 se inició por la Declaración de la Sorbona de 1998 y la Declaración de Bolonia de 1999 suscrita por los ministros europeos de educación. El comunicado de Praga en 2001, reafirmó este objetivo, recogiendo las conclusiones de las reuniones organizadas por la Confederación

de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) en Salamanca en 2001, la Convención de Estudiantes (Goteborg, 2001) y las actividades de la European University Association (EUA).

Estos antecedentes llevaron a Barcelona, dónde se aprobó el «Programa de trabajo para el 2010» pretendiendo convertir los sistemas de educación y formación en referente de calidad mundial. Aquí se propuso que la enseñanza y formación profesional se estructurara de una forma similar a la estructura propuesta en la Educación Superior con el proceso de Bolonia (Sotés, 2008)

Todo ello se sistematizó en la Declaración de Copenhague de los Ministros Europeos de Educación y Formación Profesionales y la Comisión Europea (2002), del que hemos hablado en el capítulo anterior y que tenía por objeto mejorar los resultados, la calidad y el atractivo de la educación y formación profesionales por medio de una mejor cooperación a escala europea. El Proceso está basado en prioridades mutuamente acordadas que se revisan cada dos años:

- *Dimensión europea*, estableciendo objetivos europeos comunes y reforma de los sistemas de educación y formación profesional.
- *Transparencia, información y orientación*, integrando herramientas y redes de información como el CV europeo, suplementos de certificados y diplomas, el Marco Europeo Común de referencia para los idiomas y el *EUROPASS*, en un solo marco.
- *Reconocimiento de competencias y cualificaciones*, estableciendo niveles de referencia y principios comunes y un sistema de homologación de créditos para la formación y la enseñanza profesional.
- *Control de calidad*, mediante un intercambio de modelos y métodos y la atención hacia las necesidades de aprendizaje del profesorado.

Estas medidas son ratificadas por la Resolución del Consejo de la Unión Europea relativa al fomento de la cooperación reforzada europea en materia de educación y formación profesionales (2002a), en la que se pone especial atención en la reducción de obstáculos para la movilidad profesional y geográfica fortaleciendo el compromiso de cooperación entre la Unión.

#### **4.3.6 Principios de la validación del aprendizaje no formal e informal**

En el año 2004 ya había países que, teniendo en cuenta las directrices y recomendaciones europeas, estaban validando y reconociendo los aprendizajes no formales e informales. La validación es llevada a cabo por diferentes razones y en una amplia gama de escenarios. Se necesita por tanto unos mínimos a través de los cuales todos los países pudieran guiarse, y desarrollar sus propias acciones.

Se reunió para ello un de los grupos de trabajo de las políticas de desarrollo de la formación profesional de la Comisión Europea el 30 de enero de 2004, tratando de acordar principios comunes para los estados miembros dentro de tres áreas: la validación en contextos formales, la validación del aprendizaje obtenido a través de la experiencia laboral y la validación de aprendizajes adquiridos a través del voluntariado (European Commission, 2004a).

Este enfoque diversificado no conduce a tres conjuntos completamente diferentes de principios. Si bien reconoce que los diferentes campos de la validación operaban de acuerdo a diferentes objetivos e intereses, pero los principios apuntaron a los problemas y soluciones comunes.

Los propósitos fundamentales eran, por un lado hacer visibles el conjunto de los conocimientos, habilidades y experiencias que posee un individuo y por otro lado era tanto formativo (apoyando el proceso continuo de aprendizaje) como sumativo (que conduce finalmente a un reconocimiento formal).

Teniendo en cuenta estas áreas y propósitos fundamentales se establecieron los principios europeos comunes para la validación del aprendizaje no formal e informal:

- *Derechos individuales.* La validación es un proceso individual y voluntario, por lo que cada persona decide de forma libre tomar parte en él o no. Los resultados que se generen pertenecen al candidato teniendo en cuenta en todo momento la imparcialidad y transparencia. El candidato puede apelar si no está conforme con los resultados.
- *Obligaciones institucionales.* La administración ha de proporcionar unas bases legales y prácticas así como servicios de orientación y asesoramiento. Los resultados de la validación han de ser comprensibles a nivel europeo e internacional y cuando sea posible utilizando instrumentos comunes como el CV europeo o el marco *EUROPASS* para la transparencia de las cualificaciones y las competencias.
- *Confidencialidad y confianza.* El proceso ha de dar confianza a todos los interesados para que sean capaces de cumplimentar toda la documentación, la estructura ha de estar diseñada de una forma que sea comprensible para los candidatos, las bases de la validación han de estar claramente definidas. Deben de estar claros y bien definidos los estándares y criterios metodológicos, así como los de evaluación, de manera que distintos organismos lleguen a las mismas conclusiones. La información sobre el procedimiento ha de ser transparente y accesible a todos los implicados.
- *Imparcialidad.* Se debe operar bajo un código ético de tal forma que no se vean comprometidas la confidencialidad e imparcialidad. Se debe contar con una estructura sistemática, ha de haber coordinación entre los organismos evaluadores que garanticen prácticas coherentes.

- *Credibilidad y legitimidad.* El desarrollo de los criterios de validación debe involucrar a todas las partes interesadas, por ejemplo, la participación de los interlocutores sociales en los casos en que se está evaluando la experiencia laboral. El sistema de validación, en todos los niveles de operación, debe organizarse para salvaguardar la imparcialidad y permitir la participación de todas las partes involucradas (European Commission, 2004a).

La necesidad de unos principios comunes en materia de educación era necesario si se querían cumplir los objetivos establecidos en la estrategia de Lisboa (Consejo de la Unión Europea, 2004a). Por ello estos principios fueron ratificados por el consejo de la unión europea en mayo de ese mismo año (2004b). A través del cual se dirigió a las administraciones y organizaciones para que se añadieran más medios y se aumentara la implicación e importancia de la validación dentro de la sociedad para que hubiera más orientación y apoyo a las personas susceptibles de validar sus aprendizajes (Sotés, 2008).

#### **4.3.7 Las directrices europeas para la validación del aprendizaje no formal e informal**

Las directrices europeas para la validación del aprendizaje no formal e informal se presentaron en 2009 como las conclusiones de más de dos años de intenso intercambio de experiencias y la participación de representantes de más de 20 países de Europa en la validación del aprendizaje no formal e informal con el objetivo principal de poner los resultados de este proceso de aprendizaje común a disposición de un público más amplio para apoyar un mayor desarrollo de la validación del aprendizaje no formal e informal en los niveles nacionales y locales de Europa.

Estas directrices están inspiradas en los principios europeos comunes de identificación y validación del aprendizaje no formal e informal de las cuales acabamos de hablar. No son un marco de políticas aprobadas por un órgano legislativo, sino una herramienta práctica, que proporciona asesoramiento de expertos que se aplicará sobre una base puramente voluntaria. Su impacto se basa exclusivamente en su pertinencia y su capacidad de agregar valor a nivel nacional o local.

Las directrices engloban a los responsables políticos y los profesionales involucrados en el desarrollo e implementación de la validación en los diferentes niveles. Es importante tener en cuenta que la validación no es la preocupación exclusiva de las instituciones de educación y formación, sino también de empresas y organizaciones no gubernamentales. El texto tiene como objetivo la captura de esta diversidad de partes interesadas, lo que es particularmente evidente en la lista de indicadores de calidad de la Tabla 9 destinada a los profesionales, que ofrece a los involucrados una herramienta práctica para evaluar el progreso.

INDICADOR	IMPORTANCIA
<b>Fiabilidad</b>	El proceso de validación debe conducir a resultados fiables. Si las características del aprendizaje y la validación varían mucho, entonces el proceso de validación debe tener en cuenta estas diferencias; se debe repetir el proceso para que el sea el mismo.
<b>Validez</b>	Las evidencias documentadas del individuo deben estar directamente relacionadas con los estándares que se utilizan para su validación. No se debe permitir que los estándares de evaluación se modifiquen según las evidencias.
<b>Seguridad y confidencialidad</b>	El compromiso con el proceso de validación desde la identificación a través de la certificación no debe verse comprometida por la falta de confianza y el deterioro consecuente en la motivación para continuar.
<b>Estándares y referencias</b>	Estos son la referencia para medir los resultados de aprendizaje; deben ser claros y no ambiguos tanto para el usuario como para las partes interesadas. Los estándares también son un 'organizador' para la fase de documentación. Sin estándares el proceso de validación no puede pasar la identificación de la fase de aprendizaje.
<b>Sostenibilidad</b>	El proceso de validación requiere de muchos recursos, especialmente para las personas que se presentan para su validación. La confianza en la validación también depende del tiempo del proceso y la forma en que se conoce y se entiende en las comunidades. Por lo tanto la sostenibilidad es una consideración clave.
<b>Visibilidad y transparencia</b>	La manera en que el proceso de evaluación y validación opera deben generar confianza en los juicios para que tengan un significado. La transparencia y la visibilidad de la validación es una de las características fundamentales que respaldan la confianza. La transparencia en la utilización de las normas establecidas es particularmente importante.
<b>Ajustadas al propósito</b>	Hay muchos métodos para valorar el nivel y la suficiencia de las evidencias de aprendizaje. No es adecuado cualquier método, pero el conjunto de ellos en combinación debe crear una caja de herramientas de métodos de evaluación del aprendizaje sensible y de confianza.
<b>Rentabilidad</b>	Generalmente el proceso de validación del aprendizaje no formal e informal no tienen el beneficios de sistemas a gran escala (grandes grupos de aprendizaje que se evalúan de forma similar). Por lo tanto el aspecto económico es limitado y los costes deben ser medidos en relación con los esperados retornos a las partes interesadas.

Tabla 9. Indicadores de calidad de la práctica validación de competencias profesionales: Lista de control de la validación (CEDEFOP, 2009).

Las directrices europeas para la validación del aprendizaje no formal e informal son redactadas entre un amplio equipo formado las por organizaciones y particulares siguientes:

- Los miembros de la agrupación en el reconocimiento de los resultados de aprendizaje que, a través de discusiones activas y constructivas identificaron los principales temas que se abordarán en las directrices y cómo responden a estos;

- Los participantes en las actividades de aprendizaje entre iguales en Bélgica (enero de 2007), Francia (julio de 2007) e Islandia (febrero de 2009) que han contribuido a aclarar las cuestiones y compartieron sus puntos de vista;
- La Comisión Europea, Dirección General de Educación y Cultura y el CEDEFOP para proporcionar los recursos financieros, de organización y analíticos a las dos labores antes mencionadas; la agrupación y las actividades de aprendizaje entre iguales.
- Por parte del CEDEFOP, Jens Bjørnåvold y por parte de QCA, Mike Coles, quienes redactaron el texto;
- Por parte de GHK *consulting*, Daniela Ulicna, que hizo una valiosa aportación para la estructuración del texto y las listas de verificación adjuntas para los responsables políticos y los profesionales;
- Y Finalmente Christine Nychas del CEDEFOP para la preparación técnica.

Los puntos principales que nos dan una visión uniforme a nivel europeo del proceso de validación de los aprendizajes no formales e informales son que:

- Los individuos (principiantes) son el centro del proceso de validación (y por lo tanto deberían estar implicados en el diálogo sobre el proceso, juntos con la autovaloración, la reflexión, la autorrealización y ellos deberían recibir dirección como es necesario);
- Es necesario crear sistemas en los cuales los resultados de la validación sean transferibles al sistema de calificaciones formal si los participantes lo desean;
- El cambio de enfoque basado en resultados de aprendizaje dentro de los planes de estudio de los sistemas de cualificaciones facilita la inserción con la validación de aprendizajes y el uso de estándares comunes con la educación formal.
- Hay un enlace claro entre procedimientos de validación y los resultados de aprendizaje de los cuales se basa el marco de cualificaciones;
- La validación puede ser usado tanto para objetivos formativos como sumativos;
- Ya que la validación menciona actitudes personales, ciertos principios éticos deberían ser respetados y los datos deberían ser protegidos;
- Metodologías de evaluación acertadas, por lo general combinan varias técnicas pero el empleo de portafolios a menudo tiene un papel central;
- La garantía de calidad de procedimientos de validación es clave para la creación confianza en y la credibilidad común;
- Hay una necesidad de mejores datos sobre las implicaciones financieras de procedimientos de validación y sobre todo análisis de costo-beneficio;

- Algunos países tienen la dificultad en el desarrollo sostenible a gran escala del sistema de validación de aprendizajes no formales e informales que se basa en la práctica y va más allá de las prácticas basadas en el proyecto;
- Asesoramiento y formación para los que gestionan y llevan a cabo este proceso es esencial para la profesionalización de los profesionales, la comunidad en general y la propia práctica en particular y para la transparencia de los procesos de validación.

Los principios fundamentales que se establecen en las directrices son que:

- La validación debe ser voluntaria.
- La privacidad de las personas debe ser respetada.
- Se debe garantizar la igualdad de acceso y trato justo.
- Las partes interesadas deben participar en el establecimiento de sistemas para la validación.
- Los sistemas deben contener mecanismos de orientación y asesoramiento de los individuos.
- Los sistemas deben ser respaldados por una garantía de calidad.
- El proceso, procedimientos y criterios para la validación debe ser justo, transparente y respaldado por la garantía de calidad.
- Los sistemas deben respetar los intereses legítimos de las partes interesadas y buscar participación equilibrada.
- El proceso de validación debe ser imparcial y evitar conflictos de intereses.
- Se debe asegurar las competencias profesionales de las personas que llevan a cabo las evaluaciones.

Las directrices que se establecen son:

- La práctica de la validación del aprendizaje informal y no formal debe ser compatible con los principales elementos de los principios europeos para la validación del aprendizaje no formal e informal (2004), los principios europeos para la garantía de calidad de la educación y la formación, y la recomendación de un marco europeo de calidad de referencia de garantía para la EFP.
- La cooperación europea en la validación debe seguir desarrollándose, en particular, mediante la actualización periódica y la mejora de estas directrices y el inventario europeo sobre la validación del aprendizaje no formal e informal.
- Marcos y herramientas a nivel europeo y (marco europeo de cualificaciones, sistemas de crédito europeos, *Europass*, etc.) podrían ser utilizados para promover la

validación y para mejorar la comparabilidad y la transparencia de los resultados de los procesos de validación y así generar confianza a través de fronteras nacionales.

Esta guía ofrecía herramientas para la evaluación de los procesos de validación, ya que se aplican al aprendizaje no formal e informal en cualquier entorno. Las herramientas han sido desarrolladas por el grupo de aprendizaje entre iguales en el reconocimiento de los resultados del aprendizaje y se basan principalmente en los debates de la actividad de aprendizaje entre pares, celebrados en Bruselas (enero de 2007).

En Tabla 10 se definen las cuatro áreas en torno a las cuales se organizan las fases del proceso de validación, con identificación de cada uno de sus componentes:

- Condiciones esenciales generales para la validación del aprendizaje no formal e informal.
- Las características prácticas de validación del aprendizaje informal, no formal.
- Conocimiento requerido por los profesionales.
- Resultados esperados de la validación del aprendizaje informal no formal.

Cada una de estas áreas se divide en las fases del procedimiento a las que hace referencia, los componentes que forman los procesos de cada fase y las notas explicadoras.

Área	Fase	Componente	Notas explicadoras
<b>Condiciones esenciales generales para la validación del aprendizaje no formal e informal</b>	Fase de orientación	Proceso formativo	El propósito principal de orientación es para dar forma a la etapa de evaluación subsiguiente para que el resultado es óptimo para el individuo.
		Apoyo psicológico	La motivación personal necesitará ser sostenido con el apoyo de todos los participantes y el enfoque general.
		Involucrar a los individuos y proveer el acceso	Las superación de los obstáculos iniciales disponen a la motivación (proyección). Los procedimientos minimizan los posibles obstáculos (por ejemplo, financieros o psicológicos).
		Imparcialidad	Los intereses de los individuos no están comprometidos por los intereses de los que gestionan la validación ni otras partes interesadas (sin conflicto de intereses)
		Visibilidad del proceso	Nada debe ser ocultado. No debe haber sorpresas que surjan de una mala información.
		Visibilidad de los candidatos	Los documentos y la información oral debe estructurarse desde la perspectiva del candidato.
		Comportamiento ético	Los que orientan no debe entrar en las deliberaciones personales más allá del punto de hacer sentir al individuo vulnerable o incómodo.

Área	Fase	Componente	Notas explicadoras
		Procedimiento de recurso	Incluso un sistema justo dará lugar a problemas para los individuos en contextos específicos: siempre debe haber una abertura para el individuo a cuestionar las decisiones.
		Definir el rol de las partes interesadas	Todos los involucrados deben entender el papel de los demás.
		Voluntario	No debe haber ninguna obligación de continuar con el proceso de una manera específica.
		Propiedad de individuo	Todas las decisiones deben ser tomadas por el individuo..
		Flexible	La respuesta a la posición cambiante del individuo debe ser la norma, por lo tanto, es necesario que haya el menor número de procedimientos fijos como sea posible, algunos pueden ser inevitables.
		Confianza	La fase de orientación tiene que generar: La confianza en el proceso y los gestores de que el individuo; La confianza en los otros gestores del proceso en el individuo; la confianza en el proceso por los usuarios de los resultados aprendizaje.
	Fase de asesoramiento	Privacidad y confidencialidad	Los resultados de la evaluación se limitan a la persona y cualquier otro implicado en la evaluación.
		Formativo	Es probable que la etapa de evaluación en sí tenga un efecto formativo sobre el individuo. Esto debería ser en general una experiencia positiva.
		Psicología motivadora	Tendrá que ser sostenida con el apoyo de todos los participantes y el enfoque general que se toma la motivación personal.
		Acceso	La elección de los instrumentos de evaluación debe ser adecuado a los conocimientos, habilidades y competencias de la persona (por ejemplo, el uso de las TIC sólo cuando el candidato se siente cómodo con las técnicas informáticas).
		Imparcialidad	A menos que las condiciones generen un enfoque objetivo, la imparcialidad de la evaluación puede verse comprometida.
		Visibilidad del proceso	Nada debe ser ocultado. No deben haber sorpresas en el procedimiento de evaluación.
		Visibilidad para el individuo	Toda la información y los procedimientos de evaluación deben estructurarse desde el punto de vista del alumno.
		Comportamiento ético	Los que hacen las evaluaciones no deben entrar en las deliberaciones personales de la persona para no hacer sentir al individuo vulnerable o incómodo.

Área	Fase	Componente	Notas explicadoras
		Procedimiento de recursos	Debería ser posible impugnar las decisiones sobre el resultado de la evaluación desde el punto de vista del procedimiento o de la equidad.
		Definir el papel de las partes	El individuo debe conocer las funciones de todos los participantes en el proceso de evaluación.
		Confianza	Donde la experiencia y la imparcialidad de los evaluadores es cuestionable y procedimientos son percibidos como sesgados, el resultado de la evaluación será percibido como que tiene menos valor (por el individuo y otros usuarios).
		Centrado en el individuo	Dentro de las limitaciones de los procedimientos acordados del proceso de evaluación debe centrarse exclusivamente en la evidencia escrita, hablada y otras evidencias para la evaluación del individuo.
		Voluntario	Mientras que el proceso de evaluación puede haber fijado los procedimientos del individuo debe ser consciente de que la participación en la evaluación es voluntaria.
<b>Las características prácticas de validación del aprendizaje informal, no formal</b>	fase de orientación	Información	Una gama completa de información (que cubre los requisitos del proceso) tiene que estar a disposición de los posibles candidatos.
		Orientación y asesoramiento	Estos proporcionan un apoyo importante para la auto-reflexión por el candidato en el aprendizaje para ser validado y el proceso de validación de la misma. Algunos verían orientación y asesoramiento como contrapartida a la información. Los dos componentes son la base del proceso de orientación.
		Privacidad y confidencialidad	El proceso de orientación tiene que ser privado para el individuo, la auto-reflexión y la confianza han de ser óptimas.
		enfoque personal	Para asegurar que el proceso de evaluación es apropiado y los individuos sigan motivados, deben tener acceso una o más personas que a la posición del candidato para permitir operar en los intereses del individuo.
		Uso fácil	Si un proceso no es fácil de usar, es probable que dañe la autoestima, la motivación y plantee barreras de acceso.
		Escucha	Con la persona en el centro del proceso, los facilitadores necesitan generar una cultura de escucha más allá de la información dada por un.
		Justicia	Información, orientación y asesoramiento debe garantizar un trato justo a los individuos como enfoques justos, el acceso, la auto-reflexión sobre el aprendizaje y la confianza.

Área	Fase	Componente	Notas explicadoras
	Fase de asesoramiento	Estándares, referencia	Instrumentos de evaluación requieren criterios claros para que los usuarios pueden hacer juicios sobre la validez y la suficiencia de aprendizaje.
		evaluador cualificado	Un evaluador calificado tiene el conocimiento y la experiencia de los estándares, criterios de evaluación y los instrumentos de evaluación, así como un cierto conocimiento del proceso de validación.
		Métodos de evaluación	Una variedad de métodos (con los estándares relacionados a) debe estar disponible para adaptarse a las circunstancias particulares de una validación. Estos métodos deben dar lugar a resultados válidos y fiables.
		Auto evaluación	El papel central de la persona significa el pleno uso del potencial de auto-evaluación (en contra de los criterios de evaluación y normas) por el candidato (por ejemplo, la validez y suficiencia de la documentación para la evaluación).
		Orientación adicional	La evaluación es un proceso sumativo y formativo y la orientación adicional puede resultar del proceso de evaluación.
		Transparencia	Los instrumentos de evaluación deben mantenerse secretos. Su estructura y su uso deben ser obvios para los candidatos.
		Autenticidad	Además de los resultados válidos y fiables, los instrumentos de evaluación deben utilizarse en situaciones de evaluación que aporten, en la medida de lo posible, un fiel reflejo del aprendizaje y su contexto.
		Participación de las partes interesadas	La validez y autenticidad de evaluación se han mejorado con la participación de las partes interesadas que utilizan estándares y cualificaciones. Estas personas (empresarios y otros proveedores y contratistas) deben participar en los procesos de evaluación.
		Aplicación de los instrumentos	Todas las condiciones para la evaluación tienen que estar a favor de un proceso fiable
		Criterios de evaluación	Los estándares, como los que definen las ocupaciones, se utilizan para una variedad de propósitos. Es necesaria adaptarlos para su uso específico en la evaluación a través de la creación de criterios de evaluación.
		Comunicación	Los candidatos requieren información acerca de los procesos de evaluación y cuándo y dónde se van a llevar a cabo.
Recursos	Un proceso claramente definido debe estar disponible.		
<b>Conocimiento requerido por</b>	Fase de orientación	Sistema educativo	El proceso de validación se basará en la educación formal y la formación previa del individuo y los resultados puede vincular directamente al sistema,

Área	Fase	Componente	Notas explicadoras
los profesionales			por lo tanto, el conocimiento del sistema es esencial.
		Sistema de validación	De la motivación de los individuos a la búsqueda de la validación a través de las posibilidades de evaluación, las normas y los procedimientos de todo el proceso, los cuales deben ser claros. El conocimiento de enlaces a otros sistemas de validación también es importante.
		Mercados laborales	La progresión en el mercado de trabajo es un resultado deseable común del proceso de validación. El conocimiento de las condiciones locales y nacionales es importante.
		Cualificaciones	Las calificaciones que disponen las personas pueden presentar un cuadro complejo. El conocimiento de los requisitos de calificación, la circulación y las posibles vías de promoción relacionados con la cualificación principal tiene que estar al día.
		Provisión legal	Las bases legales del proceso de validación y los derechos individuales deben ser entendidos por los gestores del proceso de validación.
		Roles de las partes interesadas	El individuo se encuentra en el centro, pero el proceso de validación podría involucrar a otros en el proceso de documentación; también en la fase de evaluación y, si la certificación sigue, otros organismos estarán involucrados. El buen funcionamiento de la validación depende de la cooperación efectiva de los diferentes grupos de interés, por lo tanto, se requiere un buen conocimiento de sus roles.
	Fase de evaluación	Métodos de evaluación	La gama de posibles métodos y de su aptitud para el uso de la situación individual necesita ser entendido.
		Proceso de validación	De la motivación de los individuos a la búsqueda de la validación para las posteriores posibilidades de evaluación, las normas y los procedimientos de todo el proceso tiene que ser claros. El conocimiento de los enlaces con otros sistemas de validación también es importante.
		Cualificaciones	Donde la evaluación puede conducir a la certificación de un nivel de cualificación particular, el conocimiento de los requisitos de calificación, la circulación y las posibles vías de promoción relacionados con la cualificación principal es crítico y necesita ser actualizado.
	<b>Resultados esperados de la validación del</b>	Fase de orientación	Resultado claro para el individuo

Área	Fase	Componente	Notas explicadoras
aprendizaje informal no formal		Los requisitos de tiempo y esfuerzo	Dentro de las limitaciones de un proceso flexible no debe haber declaraciones claras sobre las fases, tareas y escalas de tiempo que se esperan durante el proceso.
		El proceso de documentación	Debe haber un registro actualizado del proceso de validación, las decisiones tomadas y los resultados que accesibles a todas las partes interesadas que lo necesiten.
	Fase de evaluación	validación de los resultados	El resultado de la evaluación debe ser comunicada sin demora y con la opción de una mayor orientación.
		Certificación	La forma en que el resultado del proceso de validación conduce a una calificación para el individuo debe ser clara.
		Registro del logro individual	La certificación puede seguir la evaluación; sin embargo, un registro del proceso y su resultado es útil para los candidatos.
		Satisfacción y orientación posterior	Tras un proceso de evaluación el individuo puede desear dar un feedback del proceso de validación o buscar orientación adicional.
		Recursos humanos calificados	No todos los resultados de validación exitosos conducen a la certificación, el reconocimiento social derivado de la validación pueden ser un resultado requerido para algunas personas.

Tabla 10. Lista de control de validación: condiciones generales, las características prácticas, requisito profesional y las expectativas del resultado (CEDEFOP, 2009a).

#### 4.3.8 Europa 2020 para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador

Al año siguiente a la redacción de las directrices, en el año 2010, se inicia la estrategia de la Unión Europea para el crecimiento y el empleo «Europa 2020». Su objetivo no es solo superar la crisis de la que poco a poco van recuperándose nuestras economías. Se trata también de paliar las deficiencias de nuestro modelo de crecimiento y de crear las condiciones necesarias para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador.

La UE tiene hasta 2020 inclusive para alcanzar cinco objetivos principales en los siguientes ámbitos: empleo, investigación y desarrollo, clima/energía, educación, integración social y reducción de la pobreza.

- Empleo para el 75% de las personas de 20 a 64 años.
- Inversión del 3% del PIB de la UE en I+D.
- Emisiones de gases de efecto invernadero un 20% (o un 30% si se dan las condiciones) menores a los niveles de 1990 20% de energías renovables aumento del 20 % de la eficiencia energética.

- Tasas de abandono escolar prematuro por debajo del 10%
- Al menos un 40% de las personas de 30 a 34 años de edad deberán completar estudios de nivel terciario.
- Reducir al menos en 20 millones el número de personas en situación o riesgo de pobreza y exclusión social.

Apoyan estos objetivos siete «iniciativas emblemáticas» que crean el marco en el que la UE y las administraciones nacionales pueden aunar esfuerzos y reforzarse mutuamente en áreas relacionadas con las prioridades de Europa 2020. De entre ellas - vinculadas a innovación, economía digital, empleo, juventud, política industrial, pobreza y uso eficiente de los recursos- destacamos las denominadas «Juventud en Movimiento y Agenda de nuevas cualificaciones y empleos» las cuales destacan la necesidad de contar con itinerarios de aprendizaje que sean más flexibles para que permitan mejorar el acceso al mercado laboral y la progresión en el mismo, facilitar la transición entre las fases de aprendizaje y trabajo y promover la validación del aprendizaje no formal e informal.

### **Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020).**

Dentro de esta Estrategia Europa 2020, para conseguir los objetivos e iniciativas emblemáticas de la «Educación y Formación 2020» (ET 2020), se establece el Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación diseñando objetivos estratégicos comunes para los Estados miembros, junto con una serie de principios para lograrlos, y métodos de trabajo con áreas prioritarias para cada ciclo de trabajo periódico.

Este documento especifica que el aprendizaje permanente debe considerarse un principio fundamental que sustenta todo el marco, que debe abarcar el aprendizaje en todos los contextos (formal, no formal e informal) y en todos los niveles y modalidades (*DOUE C119 de 28 de mayo, 2009*).

### **Informe conjunto de 2012 del Consejo y de la Comisión sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020) «Educación y formación en una Europa inteligente, sostenible e inclusiva» (2012/C 70/05).**

Este informe, tras realizar una evaluación de los avances en los tres últimos años en ámbitos de actuación esenciales, propone nuevas prioridades de trabajo para el periodo 2012-2014, destinadas a movilizar la educación y la formación para que contribuyan a la Estrategia Europa 2020, mantiene que «es preciso modernizar los sistemas de educación y formación para aumentar su eficacia y calidad y dotar a las personas de

las capacidades y competencias que necesitan en el mercado de trabajo, lo que aumentará su confianza para superar los retos actuales y futuros, contribuirá a aumentar la competitividad de Europa y generará crecimiento y empleo».

Para ello estableció unas prioridades en materia de educación y formación para el periodo 2012-2014, como el desarrollo de competencias de los poco cualificados, ampliar el acceso a la educación permanente, o integrar los servicios de aprendizaje permanente como la validación de aprendizajes no formales e informales.

Para ello son consideradas las herramientas que ha establecido ya la Comisión Europea: disposiciones nacionales globales para validar los resultados de aprendizaje; vínculos entre los marcos de cualificaciones, los mecanismos de validación, el aseguramiento de la calidad y los sistemas de acumulación y transferencia de créditos (QAVET, ECVET y ECTS); y proyección de la demanda de capacidades y la mejora de la adecuación de esta demanda y las oportunidades de aprendizaje a través del catálogo ESCO antes descrito.

### **Plan estratégico de aprendizaje a lo largo de la vida**

Para dar respuesta a la Estrategia Europea 2020 y potenciar la educación y la formación de los ciudadanos a lo largo de la vida como garantía de crecimiento económico y social el Ministerio de Educación Cultura y Deporte elaboró en el año 2013 un Plan estratégico de aprendizaje a lo largo de la vida para llevar a cabo entre los años 2014 y 2020.

Este plan implica una modernización de los sistemas de educación y formación empleando una metodología que responda a las capacidades, necesidades e intereses de las personas adultas. Siendo necesario para ello que se flexibilice y adapte la oferta reglada y no reglada, presencial y a distancia de la formación, estableciéndose conexiones entre ellas y con la acreditación de los aprendizajes y el reconocimiento de las competencias adquiridas.

Este planteamiento metodológico, en el que la acreditación de competencias profesionales está presente, pretende aumentar el nivel de formación de los ciudadanos, generalizar el acceso a la formación, orientación y asesoramiento, adaptar la oferta formativa a las necesidades personales, sociales y laborales de los ciudadanos y flexibilizar y conectar los sistemas e itinerarios formativos, entre otros objetivos.

Para llevarlo a cabo, se hace necesaria la coordinación entre instituciones y administraciones para una mayor optimización de los recursos. El carácter descentralizado del sistema educativo español, por el que las Administraciones educativas se responsabilizan de la ejecución de las políticas educativas, demanda que estas aborden desafíos comunes en colaboración (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014).

#### 4.4 Contexto internacional actual

Como ya hemos visto, durante más de una década se han desarrollado trabajos a nivel europeo cuyo objetivo ha sido apoyar a los Estados Miembros en la elaboración de políticas y esquemas para validar las competencias no formales e informales, para que puedan utilizar todo su potencial en el trabajo y educación.

En la primera fase del proceso de Copenhague, un grupo de expertos realizaron un conjunto de principios comunes para la validación del aprendizaje no formal e informal (European Commission, 2004a). Actualmente hay varios documentos a través de los cuales la validación de competencias profesionales marca su ruta a nivel europeo, como son:

- La Recomendación del Consejo de 20 de diciembre de 2012 sobre la validación del aprendizaje no formal e informal (Consejo de la Unión Europea, 2012);
- Las directrices de la UNESCO para el reconocimiento, validación y acreditación de los resultados de aprendizaje no formal e informal (UNESCO, 2012).
- Las directrices europeas para la validación del aprendizaje no formal e informal (CEDEFOP, 2009, 2016a)
- Y los inventarios europeos sobre la validación del aprendizaje no formal e informal (European Commission & CEDEFOP, 2005, 2008; European Commission, CEDEFOP, & ICF International, 2014; European Commission, DG Education and Culture, GHK Consulting, & CEDEFOP, 2010)

##### 4.4.1 La Recomendación del Consejo de 20 de diciembre de 2012 sobre la validación del aprendizaje no formal e informal

Esta recomendación persigue el fin de ofrecer a los ciudadanos la oportunidad de demostrar lo que han aprendido al margen de la educación y la formación formales, teniendo en cuenta entonces la formación no formal y la experiencia para que puedan aprovecharlo en sus vidas profesionales y en sus aprendizajes posteriores.

Para ello enumera una serie de recomendaciones que han de atender los países miembros. Algunas de estas recomendaciones son:

- Establecer para 2018 a más tardar, disposiciones para la validación del aprendizaje no formal e informal que permitan a las personas:
  - Validar los conocimientos, capacidades y competencias adquiridos mediante el aprendizaje no formal e informal, mediante los recursos educativos abiertos.
  - Obtener una cualificación total o parcial sobre la base de experiencias de aprendizaje no formal e informal.

- Aplicar los principios a la validación del aprendizaje no formal e informal, teniendo en cuenta las necesidades y características nacionales, regionales o locales y sectoriales.
- Vinculación de los dispositivos de validación con los marcos nacionales de cualificación y en consonancia con el Marco Europeo de Cualificaciones.
- Disposición de la información y orientación sobre las ventajas y oportunidades de la validación, así como los procedimientos correspondientes para acceder a ella.
- Podrán beneficiarse especialmente de la validación los grupos desfavorecidos, entre los que se incluyen los desempleados o ciudadanos en riesgo de serlo, para aumentar su participación en el aprendizaje permanente y las posibilidades de acceso al mercado de trabajo.
- La validación del aprendizaje no formal e informal, estará apoyada por una orientación y un asesoramiento adecuados y fácilmente accesible.
- Garantizar que el personal que participa en el proceso de validación tiene las competencias necesarias para ello.
- Impulsar la utilización de instrumentos de transparencia de la Unión, como el marco *Europass* y *Youthpass* con el fin de facilitar la documentación de los resultados del aprendizaje.
- Se recomienda también promover la participación en la validación de todas las partes interesadas, como por ejemplo empresarios, sindicatos, cámaras de industria, comercio y artesanía, entidades nacionales que participen en el proceso de reconocimiento de cualificaciones profesionales, servicios de empleo, organizaciones juveniles, trabajadores en el ámbito de la juventud, proveedores de educación y formación, y las organizaciones de la sociedad civil. Para ello:
- Los empresarios, las organizaciones juveniles y las organizaciones de la sociedad civil deberán promover y facilitar la determinación y la documentación de los resultados de aprendizaje adquiridos en el trabajo o en actividades de voluntariado, utilizando los instrumentos pertinentes de transparencia de la Unión, como los elaborados en el marco de *Europass* y *Youthpass*,
- Y los proveedores de la educación y formación deberán facilitar el acceso a la educación y la formación formales sobre la base de los resultados del aprendizaje adquirido en contextos no formales e informales y, en su caso, conceder exenciones o créditos en relación con los resultados del aprendizaje adquirido en contextos no formales o informales.

#### 4.4.2 Las directrices de la UNESCO para el reconocimiento, validación y acreditación de los resultados de aprendizaje no formal e informal

La UNESCO en su continua insistencia en alcanzar una economía global basada en el conocimiento, la prosperidad y la seguridad futuras, así como la paz, la armonía social y la sostenibilidad medioambiental indica como condición fundamental la capacidad de las personas para tomar decisiones informadas, adaptarse al cambio rápido y encontrar soluciones sostenibles a los desafíos urgentes.

Establece el aprendizaje a lo largo de la vida como el principio organizador esencial para lograr el objetivo de ofrecer oportunidades de aprendizaje a todos, a lo largo de toda la vida, para mejorar la calidad de la vida, promover una sociedad más justa y equipar a las personas a fin de prever y enfrentar los retos que tienen ante sí.

En esta línea publicó las Directrices de la UNESCO para el reconocimiento, validación y acreditación de los resultados del aprendizaje no formal e informal con la intención de instar a los países miembros a su implementación a nivel nacional (UNESCO, 2012) y se engloban en 6 áreas:

- «Instaurar el RVA (*Recognition, Validation and Accreditation*) como un componente clave de la estrategia nacional de aprendizaje a lo largo de toda la vida»: para ello propone establecer el RVA como un pilar clave para conseguir mejorar la realización, el acceso y la movilidad personal en la educación y el mercado de trabajo; establecer un Marco Nacional de Cualificaciones y establecer una relación directa entre los resultados de aprendizaje obtenidos a través de las vías formales y los no formales e informales.
- «Instaurar sistemas de RVA accesibles a todos»: Con el propósito de estimular la adquisición de formación, el empoderamiento personal y permitir devengos laborales se insta a que amplios sectores de la población cuenten con sus competencias profesionales reconocidas y para ello es necesario: contar con un procedimiento estructurado; que utilice la evaluación formativa y sumativa; con unos servicios de información, asesoramiento y orientación que permita a las personas ser conscientes de sus competencias, tener reconocido su aprendizaje y les motive para continuar aprendiendo; y prestar especial atención a personas en riesgo de exclusión social, con bajo nivel de cualificación, necesidades especiales y que abandonaron el sistema educativo de forma prematura.
- «Hacer del RVA parte integral de los sistemas de educación y formación». Es importante poner el foco de atención en los aprendizajes del individuo, lo que saben y son capaces de hacer y comprender, flexibilizando el sistema en torno a ello, donde los estados miembros: establezcan un sistema en torno a la calidad de los resultados de aprendizaje; se reconozca socialmente tanto los resultados de aprendizaje formales como los informales y no formales; establecer conexiones directas

y flexibles entre los tres tipos de formación a través del RVA; y mejorar las interacciones entre las instituciones educativas, las empresas y las organizaciones de voluntarios traduciendo de una forma más eficaz el aprendizaje en créditos o cualificaciones.

- «Crear una estructura nacional de coordinación que integre a todos los actores sociales interesados», tanto las instituciones de educación formal y los proveedores de educación de adultos como las organizaciones voluntarias, la industria, empresas y actores asociados a través de: definir el rol de cada uno de estos actores en el RVA; establecer mecanismos de regulación, y estandarización; establecer procedimientos administrativos eficaces responsables de las solicitudes, evaluación, y registro; integrar esta estructura a nivel local teniendo en cuenta las características de cada contexto y facilitando así su acceso.
- «Fortalecer las capacidades del personal del RVA» teniendo en cuenta que la calidad de este sistema depende de los profesionales que lo desarrollan, para asegurar la fiabilidad del RVA es necesario: asegurar que las personas responsables del RVA cuentan con las competencias adecuadas; establecer redes de aprendizaje mutuo a nivel local, regional e internacional.
- «Diseñar mecanismos sostenibles de financiación»: asignando recursos que permitan establecer una estructura básica; desarrollar mecanismos de coparticipación entre los sectores públicos y privados y los sistemas educativos y la empresa; teniendo en cuenta los grupos de población más vulnerables y analizar de forma continua los costos y beneficios que tiene el RVA.

#### **4.4.3 Las directrices europeas para la validación del aprendizaje no formal e informal, 2015**

Aparte de lo descrito anteriormente para las directrices publicadas en el año 2009 y teniendo en cuenta la recomendación del 20 de diciembre de 2012 sobre la validación del aprendizaje no formal e informal, en el año 2015 se publica la actualización de las directrices europeas para la validación del aprendizaje no formal e informal. Para cada apartado se formulan una serie de cuestiones orientadas a la reflexión hacia las partes interesadas sobre el grado de cumplimiento de los principios, las propias directrices y de la recomendación.

Estas directrices están dirigidas tanto a reflexionar sobre la práctica como sobre las políticas que gestionan el procedimiento y han de considerarse todos sus puntos en conjunto y no de forma aislada. Algunas de las cuestiones sobre las que las directrices hacen mayor hincapié son:

- ¿Se ha aclarado la finalidad de la validación?
  - En el apartado 2 de esta guía nos habla de dos finalidades, la primera y fundamental indica que la validación da visibilidad al variado y rico aprendizaje de las personas y en segundo lugar lo cuantifica, asignando un valor al aprendizaje las personas independientemente del contexto en que haya tenido lugar.
- ¿Cómo responde la iniciativa de validación a los intereses de los ciudadanos individuales?
  - En el apartado 2.2. de la presente se indica que la validación debe permitir a la persona adquirir una cualificación o parte haciendo visibles sus competencias profesionales. De forma voluntaria, siendo el ciudadano el que se involucra de forma autónoma. Los ciudadanos han de estar informados en todo momento sobre el procedimiento y todas sus partes y se debe garantizar, proteger y respetar su intimidad.
- ¿Se han adoptado medidas para coordinar y focalizar los servicios de orientación y asesoramiento?
  - En el primer apartado del capítulo 3 se resalta la importancia de prestar una información, orientación y asesoramiento imparciales y exhaustivos a lo largo de todo el proceso. Esta información ha de estar coordinada y ofrecerse de forma contextualizada para cada grupo específico. Esta guía destaca los siguientes puntos como principales a tener en cuenta mediante la información y orientación:

Formas y alternativas disponibles de validación (formativa y sumativa), cronología de la validación, costes, procedimiento, formas de probar los resultados del aprendizaje; presentación de pruebas; requisitos de las pruebas; estándares que deben aplicarse; evaluación y la mejor manera de enfocar el proceso; apoyo disponible; procedimientos de reclamación; resultados y productos del proceso de validación.
  - Esto no se puede alcanzar sin una comunicación, coordinación y actualización constantes. La forma en la que esto se implemente depende de la organización de cada país, ofreciendo la guía varias alternativas:
    - i. Una organización con competencia central en la prestación de orientación y asesoramiento a efectos de validación;
    - ii. Redes coordinadas de orientación relevante para la validación, que engloben los servicios de empleo, los servicios sociales y los de educación y formación;

- iii. Servicios de orientación y asesoramiento por los sectores de empleo, como los ofrecidos por las cámaras de comercio e industria;
  - iv. Servicios de orientación y asesoramiento por parte del sector del voluntariado, como los destinados a los jóvenes y a la educación no formal.
- ¿Se han implantado mecanismos de coordinación de las principales partes interesadas para evitar la fragmentación y garantizar un enfoque coherente?
    - El punto 3.2. de las presentes directrices identifican esta coordinación como un elemento fundamental para que el procedimiento se instaure a nivel nacional de una forma eficaz. A modo de resumen, a través de la Tabla 12 se identifican las principales partes interesadas de una forma general y ejemplos de las acciones que estos acometen.

	<b>¿Quiénes intervienen?</b>	<b>Ejemplos de sus principales funciones</b>
<b>Partes interesadas europeas</b>	Comisión y Consejo de la UE. Agencias de la UE, CEDEFOP y Fundación Europea de Formación. Programas europeos. Fondos sociales europeos Organizaciones europeas de interlocutores sociales. Empresarios europeos. Proyectos europeos. Organizaciones no gubernamentales Europeas. Organizaciones europeas de la juventud	Proporcionar directrices comunes. Proporcionar herramientas comunes de la UE para la validación. Apoyar la transparencia y la portabilidad. Apoyar el aprendizaje de políticas y la transferencia de buenas prácticas.
<b>Partes interesadas del sector público nacional</b>	Ministerios (de Educación, de Trabajo, etc.) Autoridades de educación, formación y cualificación. Proyectos nacionales. Servicios públicos de empleo. Servicios sociales. Interlocutores sociales.	Proporcionar una legislación adecuada. Establecer procedimientos. Determinar funciones y responsabilidades. Coordinar a los actores institucionales. Proporcionar directrices nacionales. Establecer mecanismos de garantía de la calidad.
<b>Partes interesadas públicas regionales y locales</b>	Autoridades públicas regionales de educación y formación, de trabajo, servicios sociales, etc. Autoridades públicas locales de educación, de empleo, servicios sociales. Proyectos regionales y locales.	Prestar apoyo a las instituciones. Establecer procedimientos. Adaptar las directrices al entorno local. Coordinar a los actores regionales. Prestar información y apoyo. Llevar a cabo la determinación, documentación, evaluación y certificación.

	<b>¿Quiénes intervienen?</b>	<b>Ejemplos de sus principales funciones</b>
<b>Instituciones de educación y formación</b>	Centros de formación profesional. Universidades. Centros de educación privados. Centros de evaluación y centros de reconocimiento especializados. Proyectos	Llevar a cabo la evaluación y certificación. Prestar apoyo para la determinación y la documentación, incluida la información y orientación. Apoyar a las personas.
<b>Sector Empresarial</b>	Empresas. Asociaciones de sector. Sindicatos. Organizaciones empresariales. Cámaras de comercio e industria. Proyectos	Facilitar información. Llevar a cabo la evaluación y certificación Llevar a cabo la determinación y la documentación de competencias
<b>Sector del Voluntariado</b>	Organizaciones no gubernamentales. Proyectos.	Prestar información y orientación. Llevar a cabo la evaluación y certificación. Llevar a cabo la determinación y la documentación de competencias.

Tabla 11. Partes interesadas en el procedimiento de validación del aprendizaje no formal e informal y sus funciones (CEDEFOP, 2016a).

- ¿Están vinculadas las disposiciones de validación a los marcos nacionales de cualificaciones y cómo influye ello en la transparencia y el acceso?
  - La validación de aprendizajes no formales e informales comparte con el Marco Nacional de Cualificaciones la finalidad de «permitir a las personas progresar en su carrera de aprendizaje sobre la base de los resultados de aprendizaje alcanzados» donde el ciudadano y su aprendizaje son los protagonistas del proceso, dejando de lado la estructura tradicional en la que prima la duración, estructura y localización de la formación.
  - Para que esta finalidad se lleve a cabo han de integrarse todos los mecanismos de reconocimiento de aprendizaje, es decir el formal y la validación del aprendizaje no formal e informal dentro del mismo sistema y de forma sistemática, aumentando así la flexibilidad y adquiriendo un estatus jurídico, una gobernanza y una financiación más claros. Permitiendo así un apoyo práctico para avanzar progresivamente de unos niveles y de unos tipos de educación y formación a otros.

- Se debiera integrar la validación para apoyar la progresión entre los distintos tipos y niveles de cualificaciones del MNC y establecer vínculo entre los mecanismos de transferencia y acumulación de créditos y la validación.
- ¿Hacen referencia los resultados de la validación a los mismos estándares o a estándares equivalentes a los utilizados en la educación formal, y cómo afecta ello a su valor y aceptación?
  - Según nos indica la sección 3.4 de las directrices, tanto la educación formal como la validación de aprendizajes no formales e informales han de tener la misma referencia y estándares, asegurando así la equidad y calidad. Para conseguir esto es necesario que se tenga en cuenta:
    - i. Existencia de estándares visibles donde los usuarios tengan claro qué estándares se aplican.
    - ii. Estándares consistentes, en los cuales las principales partes interesadas han participado en su definición;
    - iii. Estándares actualizados: considerados pertinentes;
    - iv. Mismos estándares para la educación y formación formal y para la validación: se reconoce implícitamente el mismo valor y el rango del certificado o cualificación resultante.

Estos estándares a los que nos estamos refiriendo suelen tener dos enfoques, el laboral y el educativo. El enfoque laboral «se centran en lo que la gente necesita hacer, cómo lo hace y lo bien que lo hace en un contexto ocupacional», mientras que el enfoque educativo «se centran en lo que la gente necesita aprender, cómo lo aprende y cómo se evalúan la calidad y el contenido del aprendizaje». Para fijar unos estándares adecuados, lo más acertado es considerar ambos como conexión real entre la educación y el empleo a través de los resultados de aprendizaje «que exprese qué se espera que sepa y sea capaz de hacer un candidato». Expresados estos teniendo en cuenta tanto las competencias técnicas como transversales.

#### **4.4.4 Los inventarios europeos sobre la validación del aprendizaje no formal e informal**

Desde que se redactaron los Principios Europeos Comunes para la validación del aprendizaje no formal e informal (2004) se ha realizado de forma regular un inventario europeo en el que cada país ha expresado el grado de cumplimiento de estos principios. En los años 2005, 2008, 2010, 2014 y 2016 se han publicado dichos informes donde vemos de forma detallada los avances en cada uno de los países miembros.

Los últimos inventarios están basados en la monitorización de los diez principios establecidos por la recomendación del 20 de diciembre del 2012 que antes expusimos. En términos generales

Principios de la Recomendación	Nivel de desarrollo
Disposiciones de validación en vigor.	Alto
Información, asesoramiento y orientación sobre beneficios, oportunidades y procedimientos.	Alto
Orientación y asesoramiento son fácilmente accesibles	Alto
Conexión con el Marco Nacional de Cualificaciones y alineado al Marco Europeo de Cualificaciones.	Alto
Mismos estándares que la educación formal.	Alto
Las medidas transparentes para asegurar la calidad están alineadas con los marcos existentes para respaldar la evaluación fiable, válida y creíble.	Alto
Sinergias entre validación y el sistema de créditos (ECTS and ECVET)	Medio
Las personas desempleadas tienen la oportunidad de someterse a un "balance de competencias" dentro de los seis meses de una necesidad identificada.	Medio
Se garantiza el perfeccionamiento de la competencia profesional del personal que participa en el proceso de validación en todos los sectores pertinentes.	Bajo
Los grupos desfavorecidos son particularmente propensos a beneficiarse de la validación	Bajo

Tabla 12. Posición actual y grado de progreso en relación con los principios de la Recomendación del 20 de diciembre del 2012.

De forma más concreta en el siguiente gráfico se especifica el nivel de cumplimiento en el conjunto de países.

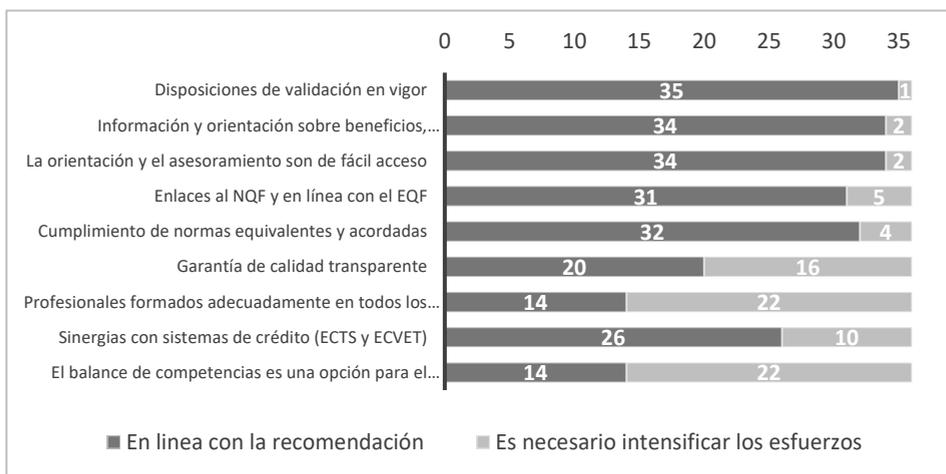


Gráfico 7. Visión general de la existencia de la actividad en el conjunto de los 36 países.

Los principios que menos desarrollados están y por lo tanto a los que habría que tener especial atención son: el desarrollo de los procesos de validación a los grupos desfavorecidos, es decir aquellos que tienen especiales dificultades tanto sociales como económicas o con menos cualificaciones; la formación de profesionales capaces de llevar a cabo la validación en todos los sectores, actualmente no todos los sectores están igualmente atendidos y hay desigualdad de oportunidades en función del sector productivo.

Los principios que están desarrollados a un nivel medio son los relativos al sistema europeo de transferencia de créditos y la oportunidad que tienen las personas de realizar un “Balance de Competencias” (BdC). Este BdC ha de ser dirigido a personas en situación de desempleo o en riesgo de desempleo bajo un amparo legislativo y especificidades nacionales, y está destinado a determinar sus conocimientos, capacidades y competencias dentro de un plazo razonable, idealmente dentro de los seis meses siguientes a la detección de una necesidad. Actualmente en España tan solo hay un centro que pertenece a la red europea de centros de balance de competencias (FECBOP), se trata del Observatorio de la Validación de Competencias Profesionales, perteneciente a la Universidad de Valladolid.

Los principales elementos a destacar en este inventario 2016 son:

- Las disposiciones de validación están planificadas o en vigor en los 36 países europeos incluidos en el inventario de 2016.
- La coordinación entre educación, el mercado laboral y el tercer sector está presente en 20 países, presentando un gran avance desde el 2014.
- Hay una amplia gama de partes interesadas que participan en los procesos, estas son: el mercado de trabajo, organizaciones nacionales, organizaciones gubernamentales y proveedores de educación y formación. Esto sugiere que la validación en este sector está más instaurada en el contexto nacional que en el tercer sector, donde hay un predominio de la sociedad civil y organizaciones juveniles y menos participación de otras partes interesadas.
- La validación es mayoritariamente utilizada para la obtención de partes de una cualificación o favorecer el acceso a la educación formal.
- Hay conexión con el Marco Europeo de Cualificaciones en al menos un sector (educación, trabajo o tercer sector) en 31 de. De estos el 78% de los casos se produce en el sector educativo, mientras que en el 80% de los países hay conexión entre la validación en el sector laboral y el MNC. Son pocos los casos en los que los países miembros establecen conexión entre el MNC y la validación.
- Tres cuartas partes de los países utilizan exactamente las mismas normas para la validación en al menos un subsector de la educación como las utilizadas en el sis-

tema de educación formal. En 12 de estos países las normas utilizadas para la validación son las mismas que las utilizadas en la educación formal en todos los subsectores.

- Existe la posibilidad de que las disposiciones de validación lleguen a una gama más amplia de usuarios.
- Las oportunidades están llegando a los solicitantes de empleo poco cualificados y con pocas competencias, pero se necesita llegar a los grupos desfavorecidos. Por el momento, se benefician menos de la validación, los grupos menos favorecidos como las personas que abandonan prematuramente la escuela, los solicitantes de empleo o los desempleados, las personas en riesgo de desempleo, los trabajadores de más edad, los inmigrantes / refugiados y las personas con discapacidad.
- Los datos disponibles sobre la aceptación de la validación siguen siendo limitados en todos los sectores y no son totalmente representativos de las iniciativas de validación en los países que participan en el inventario. Cuando se dispone de datos, se puede observar una tendencia al alza.
- El desarrollo de sistemas de supervisión completos para validar el aprendizaje no formal e informal aún se encuentra en una fase temprana en Europa y todavía no es una clara prioridad nacional para la mayoría de los países.
- La información, el asesoramiento y la orientación están disponibles en la mayoría de los países, pero no siempre es un requisito.
- Las cuatro fases de validación, es decir, la identificación, la documentación, la evaluación y la certificación están interconectadas. Las cuatro etapas de validación se utilizan en todos los sectores pero en combinaciones diferentes.
- La mayoría de las disposiciones de validación utilizan una combinación de métodos. Los métodos comúnmente utilizados son portfolios y una combinación de pruebas y exámenes. El uso de herramientas estandarizadas no es generalizado. Cuando se utilizan tales herramientas, tienden a ser desarrolladas a nivel nacional, en lugar de regional.
- Los países están creando mecanismos específicos de garantía de calidad para la validación. Hay un movimiento creciente hacia la provisión de alguna forma específica de garantía de calidad para la validación. Esto puede ser a través de un marco obligatorio o directrices no obligatorias específicamente para ello. Se ha duplicado el número de países que, según informes, disponen de marcos de garantía de calidad específicos para la validación entre 2014 y 2016.
- La profesionalidad del personal involucrado en la validación sigue siendo limitada. La competencias y formación del personal involucrado en la validación ya se identificaron como un desafío en 2014. Esto sigue siendo el caso en 2016. Muchos

países informan que no hay requisitos obligatorios para el personal. Cuando los requisitos son obligatorios, el enfoque más común es exigir cualificaciones que no sean específicas de la validación. Es más común tener requisitos para la fase de evaluación que para el personal involucrado en información, orientación y asesoramiento.

- Cada vez hay mayor disponibilidad para el Balance de Competencias. Se ha producido un aumento significativo del número de países que ofrecen balances de competencias en los últimos dos años, pero se requieren avances para que sea una práctica habitual para las personas desempleadas o en riesgo de desempleo. Se informó que más de la mitad de todos los países incluidos en el inventario lo integraban dentro de los acuerdos existentes para su validación. Aunque los datos no son estrictamente comparables, esto sugiere un ligero aumento en la actividad a partir de 2014, donde la mitad de los países disponían del balance para sus ciudadanos. Un total de 14 países practican de forma estandarizada balances de competencias a las personas que están desempleadas o en riesgo de desempleo.

En la siguiente tabla se puede observar la evolución del procedimiento en Europa desde el año 2004 a través de los distintos inventarios sobre Validación.

Año	Contexto	Conclusiones	Recomendaciones
2005	Enfoques de validación en Europa: Iniciativas de validación se encuentran todavía en una etapa relativamente temprana. Una gran variedad de iniciativas de validación se han establecido en Europa con métodos, principios y propósitos a menudo similares. Categorías principales de los enfoques de validación: Pruebas y exámenes. Métodos declarativos. El método de la cartera. Observación. Además de Simulación. Evidencias extraídas de las prácticas en el trabajo.	Información General de las Conclusiones: necesidades e iniciativas: Los países europeos han desarrollado un gran número de metodologías. Los países europeos se encuentran en diferentes etapas de desarrollo en lo que respecta a la aplicación de métodos para validar el aprendizaje no formal e informal. Amplio consenso sobre la creciente importancia de la materia a nivel nacional e internacional.	Revisión de las iniciativas existentes en: Sector Público. Sector privado. Sector del voluntariado. Grupos de Interés.
2008	Los objetivos generales y específicos de este estudio: Objetivo 1: añadir información relevante tanto en sector público como privado.	Conclusiones: Motivaciones nacionales para respaldar la validación del aprendizaje informal y no formal.	Puntos a tener en cuenta: Establecer objetivos. Identificar a los destinatarios.

Año	Contexto	Conclusiones	Recomendaciones
	<p>Objetivo 2: asegurar la calidad y actualizar la información del Inventario (2004 y 2005).</p> <p>Objetivo 3: buscar una mayor integración del Inventario Europeo y el CEDEFOP.</p> <p>Objetivo 4: desarrollar el formato del Inventario para mejorar el intercambio.</p> <p>Objetivo 5: convertir el inventario en una herramienta de apoyo más activa.</p> <p>Metodología: La recolección y análisis de datos.</p> <p>Garantía de calidad en procesos y de las iniciativas en sector público, privado y del tercer sector.</p> <p>Estudios de casos.</p> <p>Garantía de calidad de Seguimiento.</p> <p>Difusión de Informes.</p> <p>Reunión inicial.</p> <p>Iniciativas del sector público.</p> <p>Iniciativas del sector privado.</p> <p>Iniciativas del sector del voluntariado.</p>	<p>La aceptación y asimilación de la validación del aprendizaje informal y no formal.</p> <p>Nivel de asimilación.</p> <p>Principales partes interesadas en la validación del aprendizaje informal y no formal.</p> <p>Métodos de validación.</p>	<p>Garantizar la complementariedad.</p> <p>Posibles opciones: Inventarios con estructura similar.</p> <p>Encuestas sobre resultados.</p> <p>Hacer del inventario una plataforma permanente.</p> <p>Destacar las mejores iniciativas y usarlas como ejemplo.</p> <p>Uso de modelos de fuera de la OCDE.</p>
2010	<p>Directrices Europeas de 2009 para la Validación, que proporcionan una guía para los responsables políticos y profesionales.</p> <p>Marcos nacionales de cualificaciones en cada estado.</p> <p>Plan de Acción sobre la Educación de Adultos.</p> <p>Sistema de validación con el fin de reconocer los aprendizajes adquiridos a través de medios no formales e informales.</p> <p>El Marco de Referencia Europeo de Garantía de Calidad para la FP.</p> <p><i>Europass</i>, un conjunto de documentos que son reconocidos en toda Europa para presentar sus capacidades y cualificaciones y <i>Youthpass</i> para los jóvenes.</p>	<p>Análisis de los países: Mayoría de los países ahora hay reconocimiento de la función de validación.</p> <p>Nivel de desarrollo de los países es diferente y con enfoques centrales o locales</p> <p>Iniciativas impulsadas por un marco o contexto político más amplio, incluyendo el contexto económico.</p> <p>Beneficios potenciales de la validación del aprendizaje no formal e informal están ganando mayor reconocimiento en Europa.</p> <p>Países agrupados según su nivel de desarrollo o la implementación de un sistema de validación.</p> <p>Se necesitan mecanismos de seguimiento y evaluación más fuertes,</p>	<p>Retos para el futuro: Terminología y objetivos comunes con el fin de garantizar que en colaboración, adoptar una terminología común en las iniciativas de validación individuales.</p> <p>Objetivos claros y al alcance de los usuarios y los posibles interesados.</p> <p>Las cuestiones de sostenibilidad y financiación.</p> <p>La necesidad de un cambio cultural/ mayor confianza en la validación.</p>

Año	Contexto	Conclusiones	Recomendaciones
	<p>Propuesta un diccionario multilingüe que une las habilidades y competencias a las ocupaciones, Europeo de Capacidades, Competencias y Ocupaciones (ESCO) taxonomía.</p> <p>Proceso de Bolonia en la educación superior y la 'Carta sobre el aprendizaje permanente, que incluye' las universidades europeas reconocimiento de aprendizajes previos.</p>	<p>que mejoren la Evaluación y documentación de costos, beneficios e impacto de la validación.</p>	<p>De la política a la práctica.</p> <p>Recopilación de datos y una base de pruebas más sólida.</p>
2014	<p>Recomendación del 2012 sobre la validación del aprendizaje no formal e informal en diciembre insta a los Estados miembros a poner en marcha, a más tardar el 2018, los arreglos necesarios para la validación de conocimientos, habilidades y las competencias adquiridas a través de la no-formal e informal.</p> <p>Directrices Europeas: existencia de estrategias y marcos legales, participación de los interesados y métodos utilizados para la validación.</p> <p>Tendencia creciente hacia la creación de estrategias nacionales de validación desde 2010.</p> <p>Los métodos utilizados para la validación en el sistema educativo son diferentes de los del mercado laboral.</p> <p>Introducción de políticas o estrategias de apoyo a la política de validación.</p> <p>Mayor participación de los interlocutores sociales, de los sectores privado, público y del voluntariado y los servicios públicos de empleo.</p> <p>Métodos de validación: Evaluación tradicional. Los exámenes se han convertido en la metodología más aceptada. Portfolios. Métodos declarativos y simulaciones / pruebas.</p>	<p>Análisis de los países: Orientación y asesoramiento: no ha mejorado con respecto al 2010.</p> <p>Escasez de uso de los estándares de equivalencia entre las cualificaciones obtenidas a través programas de educación formal y las certificaciones.</p> <p>No existen medidas de control de calidad transparentes en consonancia con los marcos de control de calidad existentes.</p> <p>Escaso progreso de las competencias profesionales del personal en todos los sectores implicados en la validación.</p> <p>Ha aumentado el número de países que han desarrollado vínculos entre los sistemas de validación y los formales.</p> <p>Escaso uso por los grupos desfavorecidos son particularmente susceptibles de beneficiarse de la validación.</p> <p>No todas las personas que están desempleadas tienen la oportunidad de someterse a una «auditoría habilidades».</p> <p>Se promueve el uso de herramientas de transparencia de la UE.</p> <p>Ha habido un aumento moderado en la adopción de validación.</p> <p>Alto uso de la validación de las empresas y para personas desempleadas, a través de auditorías habilidades.</p>	<p>Retos para el futuro: Trabajar en la provisión de acceso a auditorías en línea con la Recomendación del Consejo sobre la validación.</p> <p>Mejorar la recopilación de datos.</p> <p>Asegurarse de que los resultados de la validación son reconocidos por los sistemas de educación, el mercado laboral y la sociedad.</p> <p>Recomendación del Consejo 2012 establece que los acuerdos de validación deberán permitir adquirir cualificaciones completas o parciales y que las normas deben ser iguales o equivalentes a los títulos de formación.</p> <p>Fragmentación: Pocos países cuentan con sistemas integrales. La mayoría de los sistemas son conjuntos de iniciativas, proyectos y procedimientos.</p> <p>Sostenibilidad financiera:</p>

Año	Contexto	Conclusiones	Recomendaciones
	<p>En sector privado, certificados, calificaciones, el uso de referencias y CV, y entrevistas.</p> <p>Disponer de un marco legal que aporte la seguridad jurídica en relación con los derechos y responsabilidades.</p>	<p>Las lagunas en los sistemas de recolección de datos en nivel nacional obstaculizar significativamente la base de pruebas en relación con el acceso a validación.</p>	<p>Coordinación de los diversos sistemas en un modelo único, especialmente en control de calidad.</p> <p>La profesionalización del personal involucrado en la validación.</p>
2016	<p>Recomendación del 2012 sobre la validación del aprendizaje no formal e informal.</p> <p>La Agenda de nuevas cualificaciones y empleos cuyo objetivo es hacer un uso de las competencias acorde a las actuales necesidades laborales.</p> <p>Estrategia Europa 2020 reduciendo la diferencia entre formación y el puesto de trabajo.</p>	<p>Gradualmente, en cada país se considera el procedimiento desde la política.</p> <p>En todos los países hay iniciativas para validar las competencias, sin embargo no está extendido de igual forma en todos los ámbitos y sectores y hay una gran diversidad de prácticas.</p> <p>Hay avances en la creación de responsables nacionales.</p> <p>Se necesitan aún acciones para cumplir con la recomendación del Consejo del año 2012.</p> <p>Para cumplir con la premisa de disponer del procedimiento en el año 2018 de forma accesible y abierta se requiere: profesionales formados y atender a grupos desfavorecidos.</p> <p>La información y orientación y el ajuste a los referentes nacionales están en una situación más avanzada.</p>	<p>Desarrollar las sinergias entre los sistemas de validación y el ECTS y ECVET.</p> <p>Permitir a las personas desempleadas a someterse a un «balance de competencias»</p> <p>Mayor desarrollo de las competencias de los profesionales en todos los sectores</p> <p>Dar prioridad para participar en el procedimiento a los grupos desfavorecidos.</p>

Tabla 13. Inventarios Europeos sobre validación del aprendizaje no formal e informal.

#### 4.5 Contexto Español: El Real Decreto 1224/2009

Se puede decir que el sistema actual de validación de competencias en España tiene su origen en la declaración de Copenhague iniciado a partir del Consejo Europeo de Lisboa del año 2000, tal y como hemos explicado anteriormente.

Pero si tenemos que buscar algún precedente del actual sistema tenemos que irnos al Real Decreto 797/1995, de 19 de mayo, por el que se establece directrices sobre los certificados de profesionalidad y los correspondientes contenidos mínimos de formación profesional ocupacional (BOE núm. 138, de 10 de junio, 1995). En este RD se contempló la certificación de profesionalidad, como forma de acreditación de las competencias adquiridas a través de la formación profesional ocupacional y de la experiencia laboral, identificando las correspondencias de los módulos profesionales de los

ciclos formativos a efectos de expedición de certificados de profesionalidad y las convalidaciones de los módulos profesionales de formación profesional ocupacional para completar los ciclos formativos de la formación profesional reglada. Pese a su novedad, utilidad y popularidad en Europa, no se llegó a desarrollar como tal en España.

Hubo que esperar a la Ley 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional de la que hemos hablado anteriormente para que se formen los cimientos a través de los cuales la certificación de competencias adquiridas a través de la experiencia laboral se establezca en España tal y como se desarrolla actualmente. Esta ley señala el procedimiento de reconocimiento, evaluación, acreditación y registro de las cualificaciones profesionales como instrumento del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional. En cuyo artículo 8 se establece el procedimiento a través del cual se puede adquirir una cualificación o parte de ella a través de la experiencia laboral o vías no formales de formación (BOE núm. 147 de 20 de junio, 2002).

Sin embargo no tendría su implantación práctica hasta el año 2004 a través del *proyecto ERA (Evaluación, Reconocimiento y Acreditación)* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2004), experiencia piloto en la que participaron 331 candidatos, 17 orientadores y 60 evaluadores. Llevado a cabo en siete CCAA: Andalucía, Castilla La Mancha, Galicia, Murcia, Navarra, País Vasco y Valencia.

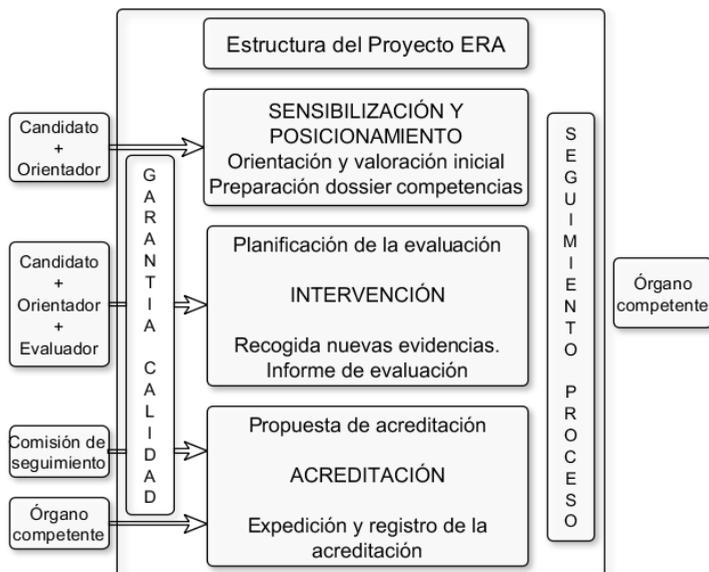


Figura 9. Etapas del proyecto ERA (MECD, 2004).

Con el desarrollo de este proyecto se pusieron en práctica instrumentos, protocolos de actuación y una metodología específica. El proceso a través del cual un ciudadano

tenía que pasar para ver acreditada su experiencia o su formación no formal queda descrito en la Figura 9, donde vemos que hay tres tapas, una primera de sensibilización y posicionamiento donde los ciudadanos se informan y preparan toda la documentación necesaria para ser evaluado; en la segunda etapa se valora toda la información que el ciudadano tiene y si es necesario se indaga o evalúa al mismo con el fin de redactar un informe de evaluación en el que se expresa si realmente se tienen las competencias profesionales correspondientes; y una hay una tercera etapa en la que la comisión de seguimiento propone la acreditación y el órgano competente en expedición de la cualificación expide y registra la acreditación correspondiente.

Una vez finalizado el proyecto, algunos de los objetivos que se alcanzaron fueron:

- Aumentar la demanda hacia el reconocimiento de las competencias profesionales.
- Mantener el principio de equidad con la aplicación de criterios y métodos de evaluación basados en un enfoque plurimodal basado en evidencias de competencia.
- Asentar las bases de una metodología creíble y aceptada por todos los actores.
- Se ha alcanzado un alto grado de consenso y cooperación entre los sectores profesionales, las Comunidades Autónomas y las Administraciones Educativa y Laboral.
- Se han identificado las necesidades de formación de los candidatos que han participado en el proyecto.

Las Comunidades Autónomas aportaron unas valoraciones de las cuales se pudo abstraer las siguientes conclusiones:

- El modelo ha resultado válido y aplicable en todas las Comunidades Autónomas participantes, resultando un elemento clave la flexibilización establecida en el desarrollo del proceso para ajustarse a las características del colectivo diana y de la Comunidad Autónoma donde se ha aplicado.
- Valoración muy positiva del trabajo de colaboración realizado entre orientadores y evaluadores, especialmente en las fases de posicionamiento del candidato y de planificación de la evaluación.
- Valoración positiva de la existencia en los grupos de evaluadores de profesionales procedentes de diferentes ámbitos: formación profesional continua, formación profesional ocupacional y sector profesional, ya que esta interacción ha permitido acercar más la filosofía de evaluación de evidencias de competencia a la realidad profesional y alejarse del modelo academicista.
- Validez de la estructura de los grupos de definición de soportes de evaluación.
- Utilidad y validez de los soportes de evaluación diseñados: referente de competencias; cuestionario de autoevaluación; dossier de competencias y guía de evidencias de competencia.
- Falta de formación para utilizar adecuadamente los instrumentos diseñados.

- El dossier de competencias ha sido un elemento imprescindible para el procedimiento.
- Incompatibilidad de horarios entre los establecidos por el procedimiento y los fijados por el centro educativo del que pertenecía el profesorado.

Vistos los resultados y las conclusiones abstraídas, del proyecto ERA surgen unas recomendaciones:

- Proporcionar mayor información y difusión del proceso en los ámbitos profesionales e institucionales.
- Potenciar la recogida de evidencias directas en el puesto de trabajo.
- Mejorar en la cualificación de orientadores y evaluadores a través de la creación de programas de formación específica sobre evaluación de competencias, potenciando la colaboración entre ellos en el desarrollo del proceso.
- Conciliar los tiempos de orientación y evaluación con la disponibilidad horaria de candidatos y entornos productivos.
- Dar a conocer en profundidad el dossier de competencias como método de recogida de evidencias indirectas y orientar sobre cómo obtener una documentación de calidad que avale las evidencias presentadas.
- Disponer de una oferta formativa específica amplia y dirigida a todos los candidatos: para los que no pasen a la fase de intervención, para los que no superen dicha fase o para los que obtengan una evaluación positiva en el proceso.
- Llevar a cabo el desarrollo normativo que sustente el procedimiento.
- Diseñar los soportes de evaluación para el reconocimiento, evaluación y acreditación de las competencias derivadas de las cualificaciones del CNCP.

Considerando esta experiencia y los resultados obtenidos en la misma, en el año 2009 se publica el Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral. Redactada conforme lo establece la Ley 5/2002 como acabamos de decir.

Este Real Decreto es elaborado tras la consulta a las Comunidades Autónomas, tras informar a la Conferencia Sectorial de Empleo y Asuntos Laborales y la Conferencia Sectorial de Educación y tras la emisión de informe del Consejo General de la Formación Profesional, del Consejo Escolar del Estado y del Consejo General del Sistema Nacional de Empleo. Ha sido una propuesta conjunta del Ministro de Trabajo e Inmigración y del Ministro de Educación, y recibió su visto bueno, previa aprobación de la Vicepresidenta primera del Gobierno y Ministra de la Presidencia, de acuerdo con el Consejo de Estado y previa deliberación del Consejo de Ministros en su reunión del 17 de julio de 2009, fecha en la que este Real Decreto fue aprobado.

### 4.5.1 Objeto, concepto y finalidad

Tiene como objetivo principal establecer el procedimiento y los requisitos para la evaluación y acreditación de las competencias profesionales adquiridas por las personas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación, así como los efectos de esa evaluación y acreditación de competencias.

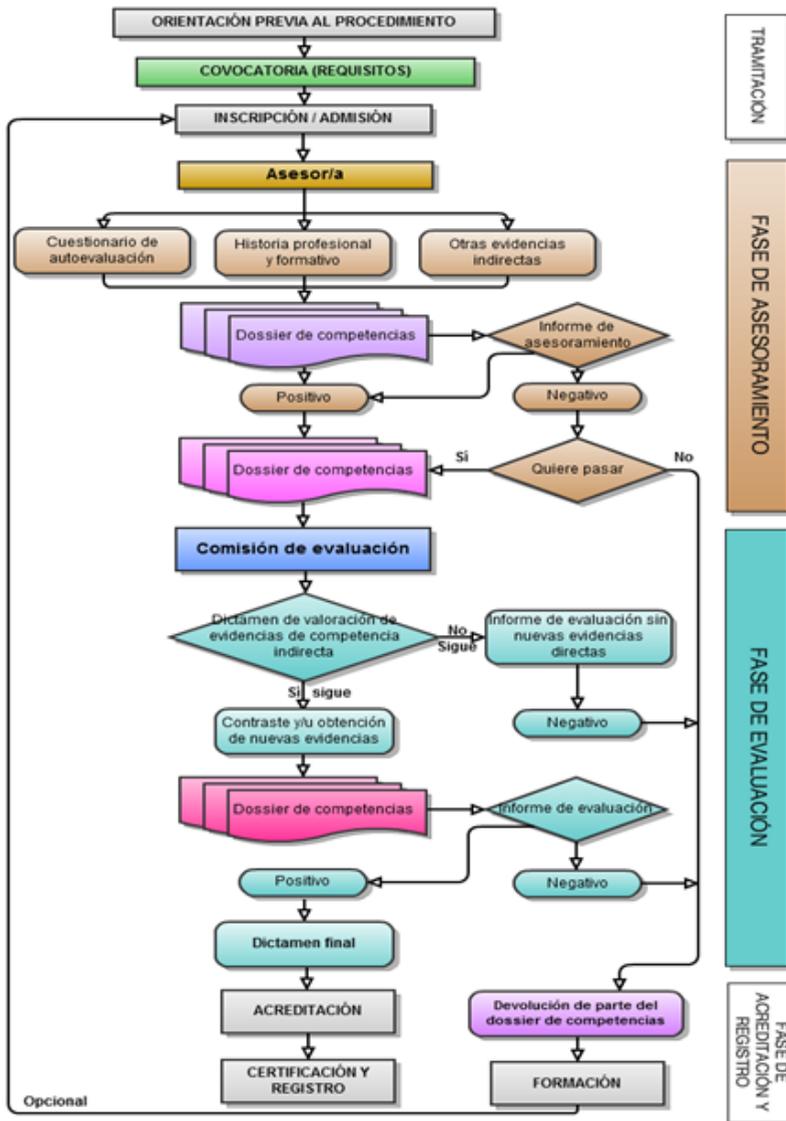


Figura 10. Flujograma del procedimiento de acreditación de competencias profesionales según el RD 1224/2009.

Desde este RD, el concepto de procedimiento de evaluación y acreditación de las competencias profesionales se entiende como el conjunto de actuaciones dirigidas a evaluar y reconocer estas competencias adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación., cuya estructura exponemos a través del diagrama de flujo siguiente.

Las finalidades que tiene este RD se pueden ver representadas a través de la Figura 11.



Figura 11. Finalidades del RD 1229/2009 de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por la experiencia laboral.

#### 4.5.2 Naturaleza y características del procedimiento de evaluación y acreditación

Este procedimiento se rige por los siguientes principios:

- Respeto de los derechos individuales: en la igualdad de oportunidades, en el acceso y la transparencia del proceso y en la confidencialidad.
- Fiabilidad: Se fundamentará en criterios, métodos, e instrumentos que aseguren resultados comparables en todas las personas participantes, independientemente del lugar o momento en el que se desarrolle la evaluación de la competencia profesional.

- **Validez:** Los métodos de evaluación empleados, deberán medir adecuadamente la competencia profesional.
- **Objetividad:** En la evaluación y reconocimiento de la competencia profesional.
- **Participación:** La definición, planificación y seguimiento del procedimiento se realizarán con la participación de los interlocutores sociales más representativos.
- **Calidad:** Un mecanismo de verificación interno y externo asegurará la calidad, el rigor técnico y la validez del mismo.
- **Coordinación:** Se garantizará la adecuada coordinación y complementariedad en las actuaciones de todas las partes responsables de su desarrollo.

Como expresa el artículo 7, el referente a través del cual la evaluación y la acreditación del procedimiento se guían es el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, siendo la unidad mínima acreditable la Unidad de competencias, tal y como hemos dicho anteriormente.

### **4.5.3 Descripción del procedimiento**

A continuación describiremos el procedimiento de acreditación de competencias profesionales acorde con los capítulos III, IV y V del RD 1224/2009, siguiendo la estructura expuesta en la Figura 10.

#### **Información y orientación**

El artículo 8 del presente RD indica que los principales responsables de que el ciudadano reciba una adecuada información y orientación son las administraciones regionales, tanto educativa como laboral. Aunque también pueden facilitar información las administraciones locales, los agentes sociales, Cámaras de Comercio y otras entidades y organizaciones públicas y privadas. Esta información será sobre:

- La naturaleza y las fases del procedimiento.
- El acceso al mismo.
- Sus derechos y obligaciones.

Las acreditaciones oficiales que pueden obtener y los efectos de las mismas.

Esta información y orientación facilitará que las personas puedan tomar una decisión fundamentada sobre su participación en el procedimiento así como, en su caso, el acompañamiento necesario en el inicio y desarrollo del mismo.

Para dar soporte a las administraciones regionales y locales, el Ministerio de Trabajo e Inmigración y el Ministerio de Educación desarrollarán, con la colaboración de las administraciones de las comunidades autónomas, una Plataforma de Información y Orientación que permita obtener información relativa al procedimiento de evaluación

y acreditación, a las convocatorias y a las ofertas de formación. Esta Plataforma formará parte del Sistema Integrado de Información y Orientación Profesional en el marco de lo previsto en la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, en el Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo y en el Real Decreto 1538/2006, de 15 de diciembre, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo.

Las administraciones competentes también han de garantizar la formación y actualización de los orientadores y de otros profesionales de las Administraciones educativas y laborales, para que puedan proporcionar una información y orientación adecuadas a quien lo necesite.

### Convocatoria

Según establece el artículo 10, el procedimiento es convocado a través de una convocatoria en la que aparece como mínimo la información que exponemos a través de la Figura 12.

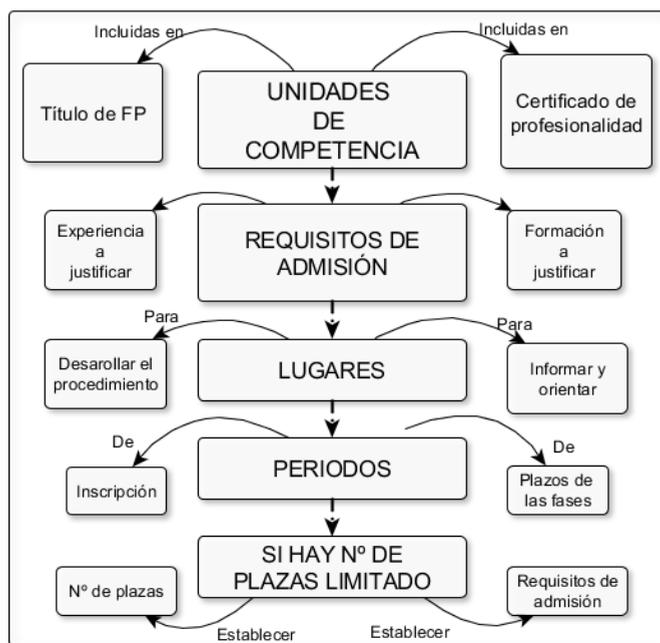


Figura 12. Información básica que ha de figurar en una convocatoria del procedimiento de acreditación de competencias profesionales (RD 1229/2009).

Del mismo modo también se establecen en las convocatorias que:

- Para facilitar la cualificación de personas adultas que no posean el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, las administraciones competentes designarán los centros en los que podrán solicitar, en cualquier momento, su participación en el procedimiento regulado en el presente real decreto.
- Para dar respuesta a las solicitudes presentadas a las que se refiere el punto anterior, las administraciones competentes realizarán, al menos, una convocatoria anual con el fin de facilitar que puedan obtener como mínimo una cualificación profesional de nivel I.
- Las organizaciones sindicales y empresariales más representativas, en cada ámbito territorial, podrán solicitar, a la Administración General del Estado o a la administración competente en cada Comunidad Autónoma, la realización de convocatorias específicas para dar respuesta tanto a las necesidades de determinadas empresas, sectores profesionales y productivos, como las de colectivos con especiales dificultades de inserción y/o integración laboral.
- La Administración General del Estado, con la colaboración de las comunidades autónomas, podrá realizar convocatorias de evaluación y acreditación de competencias para determinados sectores o colectivos de carácter supraautonómico, cuando las convocatorias autonómicas no permitan garantizar la integración de los intereses contrapuestos de diversas comunidades autónomas, así como la igualdad en las posibilidades de acceso al procedimiento para las personas potencialmente beneficiarias residentes en el territorio de distintas comunidades autónomas.
- Para el eficaz acceso de las personas que están trabajando a los procesos de evaluación y acreditación de las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral y de otros aprendizajes no formales, se podrán utilizar los permisos individuales de formación, de acuerdo con lo que establezca el Ministerio de Trabajo e Inmigración en desarrollo del artículo 12 del Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el Subsistema de Formación Profesional para el empleo.
- La Administración General del Estado y las administraciones competentes de las comunidades autónomas, garantizarán, en cada ámbito territorial, el cumplimiento de la legislación en materia de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal, especialmente, de las personas con discapacidad. A tal fin las personas que deseen participar en el procedimiento que se establece en este real decreto dispondrán de los medios y recursos que se precisen para acceder y participar en el mismo.

## Requisitos de admisión

Hay unos requisitos que el ciudadano ha de cumplir si pretende acceder al procedimiento según se establece en el artículo 11:

- Poseer la nacionalidad española, haber obtenido el certificado de registro de ciudadanía comunitaria o la tarjeta de familiar de ciudadano o ciudadana de la Unión, o ser titular de una autorización de residencia o, de residencia y trabajo en España en vigor, en los términos establecidos en la normativa española de extranjería e inmigración.
- Tener 18 años cumplidos en el momento de realizar la inscripción, cuando se trate de unidades de competencia correspondientes a cualificaciones de nivel I y 20 años para los niveles II y III.
- Tener experiencia laboral y/o formación relacionada con las competencias profesionales que se quieren acreditar. Se justificará conforme las **¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.:**



Figura 13. Experiencia que se ha de justificar para acceder al procedimiento de acreditación de competencias profesionales (RD 1229/2009).

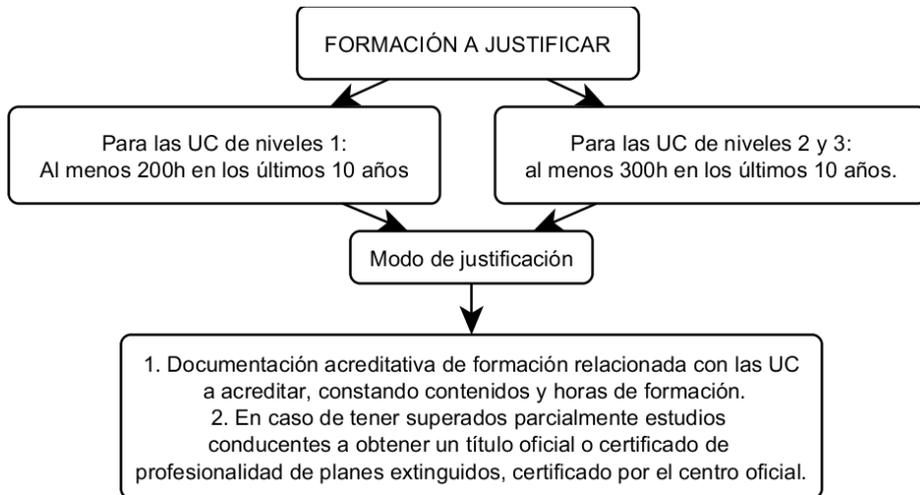


Figura 14. Formación que se ha de justificar para acceder al procedimiento de acreditación de competencias profesionales (RD 1229/2009).

Existe una excepción relacionada con los mayores de 25 años que reúnan los requisitos de experiencia laboral o formativa pero que no puedan justificarlos mediante los documentos acreditativos. Estos usuarios podrán solicitar su inscripción provisional en el procedimiento, siempre que lo justifiquen mediante alguna prueba admitida en derecho, de su experiencia laboral o aprendizajes no formales de formación (una prueba de derecho sería una declaración jurada de los compañeros de trabajo de un candidato). Como veremos en la fase de inscripción/admisión, será una comisión la responsable de estudiar los casos y emitir un informe sobre la posibilidad de participación del candidato.

Una vez publicada la convocatoria y tras la difusión correspondiente a cargo de la administración que la publica los ciudadanos se inscriben en el procedimiento aportando las evidencias necesarias para demostrar cumplir con los requisitos establecidos en la misma. Comienza así el proceso de selección a través de las comisiones de admisión que tras valorar la documentación aportada de cada ciudadano emiten un juicio al respecto.

### Fases del procedimiento

Una vez superada esta fase de tramitación el candidato accede al procedimiento en sí que consta de una fase de asesoramiento, otra de evaluación y otra de acreditación y registro. Estas fases las explicaremos tomando como referencia este RD y el diagrama de flujo representado por la Figura 15.

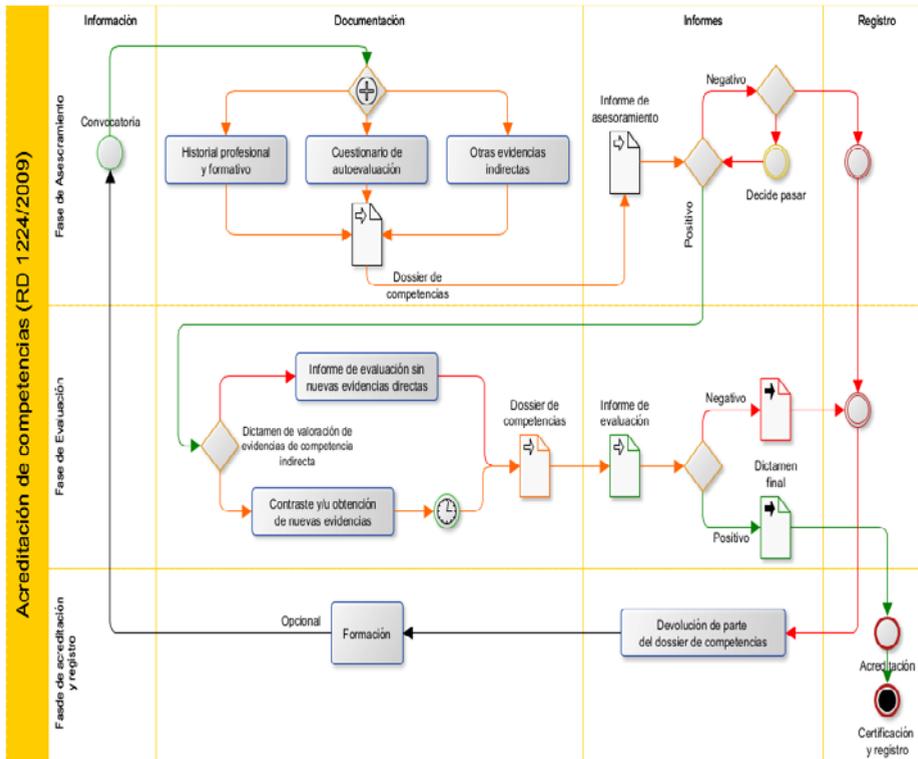


Figura 15. Experiencia y formación que se ha de justificar para acceder al procedimiento de acreditación de competencias profesionales (Carro, 2015).

## Fase de asesoramiento

La primera fase, denominada de asesoramiento es en la que los asesores entran en contacto con los candidatos que les son asignados; les explican el proceso, les proporcionan los materiales a través de los cuales van a trabajar y les ayudan durante toda la fase a cumplimentarlo. Por último indican al candidato, tras revisar las evidencias directas e indirectas, su decisión sobre la continuidad en el proceso, aunque esta decisión no sea vinculante. En esta fase solamente acceden los candidatos que han sido admitidos anteriormente.

El asesoramiento será obligatorio y tendrá carácter individualizado o colectivo, en función de las características de la convocatoria y de las necesidades de las personas que presenten su candidatura. Podrá realizarse de forma presencial o a través de medios telemáticos, cuando así lo establezcan las Administraciones responsables de la convocatoria.

En esta fase se generan aquellos documentos que son necesarios para demostrar que el candidato posee las competencias profesionales específicas para las cuales se ha presentado, el conjunto de esta documentación es denominado dossier de competencias y está formado por el historial profesional y formativo, los cuestionarios de autoevaluación u otras evidencias indirectas:

- Historial profesional y formativo. Este documento es elaborado a partir de las características peculiares de cada candidato, está formado por 6 partes:

En la portada aparecen los datos básicos del candidato junto con la última fecha de actualización.

En la segunda parte se plasma la información relativa a los datos personales (nombre, dirección, teléfono...). El candidato rellena este historial con la información que en él se solicita. El asesor le ayuda a completarlo.

En otra parte se plasma el historial profesional correspondiente a la experiencia laboral que tiene cada participante en el proceso. Se incluyen datos tales como: el sector productivo, la situación laboral, el centro, el periodo trabajado, la duración, las principales actividades que desarrolla y por último hay una casilla a completar por el asesor en la que valida o no la información para el proceso. Los apartados anteriormente descritos deben completarse para cada uno de los puestos ocupados.

En una cuarta parte se constatará el historial formativo, es decir la educación y formación recibida. Se divide a su vez en títulos académicos oficiales, Certificados de Profesionalidad y otra formación. Se tiene que indicar en este último caso: nombre del curso, centro u organismo, periodo, duración, módulos o contenidos y resumen de los contenidos. Para este último apartado el asesor debe considerar si esta formación es válida para el proceso o no se considera.

En el quinto apartado, el/la candidato/a tiene un espacio en el que añade otras informaciones de interés que crea oportuna y de relevancia para el proceso.

En una última parte se firma la declaración responsable de la persona candidata, confirmando que la información aportada es cierta y verificable.

Los auto-cuestionarios o cuestionarios de autoevaluación de las unidades de competencia solicitadas (véase anexo XVIII). Se insta a la persona candidata a responder con sinceridad, destacando la importancia que puede tener como información para el auto-conocimiento y para que conozca los niveles de calidad exigidos.

Estos auto-cuestionarios pretenden realizar una autoevaluación personal sobre los conocimientos que el candidato posee acerca de la unidad de competencia correspondiente; por lo tanto, hay tantos cuestionarios como unidades de competencia tiene cada cualificación profesional.

Se ha de completar de forma sincera y sirve como orientación acerca de la adquisición de la unidad de competencia correspondiente.

Cada cuestionario que evalúa cada unidad de competencia esta desglosado en actividades profesionales principales (APP) y a su vez en actividades profesionales secundarias (APS).

El candidato responde directamente a cada APS a través de un formato tipo Likert, en la que se indica el diferente grado de dominio de cada APS, de acuerdo a la siguiente escala:

1. No sé hacerlo.
2. Lo puedo hacer con ayuda.
3. Lo puedo hacer sin necesitar ayuda.
4. Lo puedo hacer sin necesitar ayuda e incluso podría formar a otro trabajador o trabajadora.

De las respuestas del candidato para cada APS, se extrae si el candidato tiene adquirida la APP. A su vez de la adquisición de cada APP se concluye la adquisición de la unidad de competencia que corresponda.

- Otras evidencias indirectas: durante las sesiones individuales el asesor va registrando las evidencias indirectas, que es toda aquella información que sale a la luz a través del diálogo e intercambio de información que se produce tanto vía oral como escrita. El asesor recopila esta información adicional de gran utilidad para completar la posterior ficha de sistematización de evidencias y el consecuente informe del asesor.

Por lo tanto, al finalizar esta fase, teniendo en cuenta toda la información generada, se redacta el citado informe de asesoramiento. Si es positivo, se trasladará a la correspondiente comisión de evaluación toda la documentación aportada así como el informe elaborado debidamente firmado. Si el informe es negativo, se le devolverá al candidato o candidata toda la información recopilada y se le indicará la formación complementaria que debería realizar así como los centros donde podría recibirla. No obstante, dado que el contenido del informe del asesor o asesora no es vinculante, el candidato o candidata podrá decidir pasar a la fase de evaluación. En este caso, también se trasladará a la comisión de evaluación, junto con el informe, el dossier de competencias.

## **El asesor**

Es importante tener claro lo que es y representa la figura del asesor porque una vez que un candidato accede al procedimiento es el asesor el responsable de hacer aflorar toda la experiencia que el profesional tiene acumulada a lo largo de su vida laboral y formativa de una forma ordenada y perceptible para ser evaluada en la siguiente fase.

Acorde con la Guía del asesor y con el artículo 23 del RD 1224/2009 el asesor asume tres funciones principales: Asesorar al candidato durante la fase de asesoramiento, redactar el informe de evaluación que pasará a manos de la comisión de evaluación y colaborar con las comisiones de evaluación cuando así les sea requerido.

En la primer de las funciones el asesor «asesora al candidato o candidata en la preparación y puesta a punto del proceso de evaluación, así como, en su caso, en el desarrollo del historial profesional y formativo presentado y en la cumplimentación del cuestionario de autoevaluación». Para ello es necesario:

- En primer lugar ha de planificar la fase de asesoramiento de acuerdo con la convocatoria, es decir: identificar las UC a las que el candidato se ha inscrito y los requisitos para que se les sean acreditadas; ajustar sus actuaciones a las UC, a la trayectoria profesional y formativa de las personas candidatas y a los recursos disponibles que establezcan las Administraciones convocantes; establecer un calendario de actuación.
- Informar al candidato a través de las correspondientes sesiones de asesoramiento para: ayudarle a completar todos los instrumentos y aclarar todas las dudas; informar sobre la estructura normativa, la convocatoria y las fases del procedimiento; informar sobre la relación entre la UC seleccionada y los correspondientes certificados de profesionalidad y títulos de FP; proporcionar cuanta información sea necesaria para satisfacer las necesidades de esta fase.
- Guiar para la autoevaluación reflexiva de sus competencias profesionales; cumplimentar el Cuestionario de Autoevaluación y el Historial Profesional y Formativo

La segunda función tiene que ver con el Informe de Asesoramiento que será entregado a la comisión de evaluación. Es fundamental que el asesor tenga en cuenta las siguientes pautas:

- Valorar la coherencia de la información aportada por la persona candidata en los siguientes términos:
  - Tener en cuenta siempre el referente de evaluación.
  - Aplicar la Plantilla de Valoración del Cuestionario de Autoevaluación de la Unidad de Competencia que desea.
  - Identificar las posibles carencias de competencia profesional.
  - Valorar si la candidata o el candidato cuenta con probabilidades de superar la fase de evaluación.
  - Si el informe es negativo comunicar al candidato sus carencias formativas y posibilidades de adquisición de las mismas.

- Cumplimentar el Informe del Asesor para la Comisión de Evaluación a través de la ficha de sistematización de evidencias de competencia, reflejando que competencias profesionales están suficientemente justificadas cuáles no.

La tercera función del asesor conlleva la entrega del citado informe a la comisión de evaluación y permanecer a su disposición cuando esta le requiera.

Desde las directrices europeas para la validación del aprendizaje no formal e informal se destacan los conocimientos y capacidades clave siguientes (CEDEFOP, 2016a):

- Conocimiento exhaustivo del proceso de validación.
- Conocimiento exhaustivo del sistema educativo.
- Capacidad para expresar experiencias de aprendizaje en resultados del aprendizaje que se correspondan con estándares existentes.
- Conocimiento del mercado de trabajo.
- Una lista de contactos (expertos) para responder a cuestiones técnicas específicas (interlocutores sociales y otros expertos del sector).

### **Fase de evaluación**

En esta fase se determina de forma definitiva si el candidato demuestra poseer las Unidades de Competencia que solicita que se le acrediten. La documentación es tramitada en esta fase no por una sola persona como sucedió en la fase anterior, sino por un grupo de evaluadores que forman la Comisión de Evaluación. A esta fase pueden acceder todos los candidatos admitidos que así lo crean conveniente, a pesar de que el asesor concluya su informe de forma negativa, ya que el informe del asesor no es vinculante.

El dossier de competencias es traspasado del asesor a la comisión de evaluación junto con todos los documentos que se han ido generando. Según el artículo 16 de este Real Decreto:

- La evaluación, en cada una de las unidades de competencia en las que se haya inscrito el candidato o candidata, tendrá por objeto comprobar si demuestra la competencia profesional requerida en las realizaciones profesionales, en los niveles establecidos en los criterios de realización y en una situación de trabajo, real o simulada, fijada a partir del contexto profesional.
- La evaluación se realizará analizando el informe del asesor o asesora y toda la documentación aportada por el candidato y, en su caso, recabando nuevas evidencias necesarias para evaluar la competencia profesional requerida en las unidades de competencia en las que se haya inscrito.

- Se utilizarán los métodos que se consideren necesarios para comprobar lo explicitado por la persona que presente su candidatura en la documentación aportada. Estos métodos pueden ser, entre otros, la observación del candidato o candidata en el puesto de trabajo, simulaciones, pruebas estandarizadas de competencia profesional o entrevista profesional.
- La selección de los métodos y su concreción en actividades de evaluación se realizará de acuerdo con la naturaleza de la unidad de competencia, las características de la persona aspirante a participar en el procedimiento y los criterios para la evaluación recogidos en las Guías de evidencias.
- La evaluación se desarrollará siguiendo una planificación previa, en la que constarán, al menos, las actividades y métodos de evaluación, así como los lugares y fechas previstos. De cada actividad quedará un registro firmado por el aspirante y el evaluador.
- El resultado de la evaluación de la competencia profesional en una determinada unidad de competencia se expresará en términos de demostrada o no demostrada.
- El candidato o candidata evaluado será informado de los resultados de la evaluación y tendrá derecho a reclamación ante la Comisión de Evaluación y, en su caso, a presentar recurso de alzada ante la administración competente.
- El expediente de todo el proceso, en el que se recogerán todos los registros y resultados producidos a lo largo del procedimiento, será custodiado por la administración competente.

Según el artículo 27 de este RD la composición y funcionamiento de las comisiones de evaluación han de ajustarse a los siguiente:

- Cada comisión estará formada por un mínimo de cinco personas acreditadas para evaluar: una que ostentará la presidencia, otra la secretaría y al menos tres como vocales. Se garantizará la presencia de evaluadores tanto del sector formativo como del productivo. Excepcionalmente, las administraciones competentes podrán designar comisiones de evaluación en las que falte alguno de los dos sectores si de otra forma no pudiese realizarse la fase de evaluación.
- Quien ostente la presidencia será el responsable de los trabajos de la comisión y mantendrá la necesaria coordinación entre las diferentes fases del procedimiento. Será un empleado público de la administración y deberá tener una experiencia laboral o docente de, al menos, seis años, o haber actuado durante dos años en funciones de asesoría o de evaluación en este procedimiento.
- El secretario o secretaria dará fe de los acuerdos tomados por la comisión y será un empleado público de la Administración.

- La comisión de evaluación podrá proponer la incorporación de profesionales cualificados en calidad de expertos, con voz pero sin voto, que serán nombrados, si procede, por la administración competente.
- Para proteger la imparcialidad y rigor técnico de la evaluación, y sin perjuicio de las peculiaridades previstas en este real decreto, el funcionamiento y las actuaciones de las comisiones de evaluación estarán sujetas a la Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de régimen jurídico de las Administraciones Públicas y del procedimiento administrativo común.
- Los miembros de las comisiones podrán percibir las compensaciones económicas que reglamentariamente establezca la Administración convocante, en función de sus disponibilidades presupuestarias. Cuando la convocatoria la realice la Administración General del Estado, las compensaciones se regirán por lo dispuesto en el Real Decreto 462/2002, de 24 de mayo, sobre indemnizaciones por razón del servicio.

A su vez el artículo 28 especifica las funciones que la comisión ha de asumir:

- Organizar el proceso de evaluación a través de un plan que incluya las actividades o pruebas necesarias y la gestión derivada de su actuación.
- Valorar la documentación aportada por los candidatos y por el informe del asesor al que se hace referencia en el artículo 15.3. Se podrá requerir al interesado, si ello fuera necesario, la aportación de otra documentación complementaria que evidencie la adquisición de las competencias profesionales que solicita le sean reconocidas.
- Determinar los métodos e instrumentos de evaluación de la competencia profesional.
- Evaluar la competencia profesional a partir de la información recopilada y las evidencias generadas y registradas a lo largo de todo el procedimiento, tomando como referente las realizaciones profesionales y los criterios de realización de cada una de las unidades de competencia.
- Recoger los resultados en un acta de evaluación que, junto con todo el expediente, se remitirán a la administración competente, con la propuesta de certificación correspondiente para la acreditación de los candidatos.
- Resolver las reclamaciones que puedan presentar los candidatos durante el proceso de evaluación.
- Documentar el proceso de evaluación para el seguimiento, control y aseguramiento de la calidad.

- Informar al candidato de los resultados de la evaluación, así como sobre las oportunidades para completar su formación y obtener la acreditación completa de títulos de formación profesional o certificados de profesionalidad.
- Cuantas otras vinculadas a sus funciones le sean asignadas por la administración competente.

Así pues se genera un nuevo dossier de competencias donde se incluye toda la nueva documentación que haya sido aportada o generada en esta fase. A este dossier le acompaña el informe de evaluación elaborado por la comisión de evaluación de cada candidato indicando los resultados de la evaluación de las competencias profesionales, así como la propuesta de formación. Se pueden dar varios casos:

- Si el informe de evaluación es negativo, se incluyen recomendaciones sobre un itinerario formativo o en su caso los módulos formativos o profesionales por vías formales que puede cursar para obtener la acreditación de la Unidad o Unidades de Competencia. De esta manera puede que el candidato en próximas convocatorias obtenga la acreditación.
- Si el informe es positivo, la Comisión de Evaluación emite Dictamen Final en que quedan reflejadas las unidades de competencia acreditadas.

El presidente de la comisión de evaluación es el responsable de informar por escrito al candidato evaluado de los resultados de evaluación. Asimismo, le informa de la forma y plazos para ejercer su derecho de reclamación ante la comisión de evaluación y, en su caso, a presentar recursos administrativos que procedan.

### **El evaluador**

Cuando el evaluador entra en juego, el candidato ya conoce el procedimiento de una forma avanzada. El fin del evaluador por lo tanto es el de valorar la experiencia profesional y formación no formal a través de los instrumentos apropiados para ello.

La guía del evaluador resalta la importancia de que el evaluador ha de ser consciente de que los resultados del aprendizaje obtenidos por la experiencia laboral son de difícil acceso tanto para las personas candidatas como para las evaluadoras, ya que las competencias profesionales (al contrario de lo que ocurre con las que se adquieren en el ámbito educativo formal) están unidas a la práctica profesional y, por ello, tienen gran dificultad en ser separadas e identificadas y, en último término, evaluadas (Ministerio de Educación, 2009a).

El evaluador tiene en cuenta la información proveniente de la fase de asesoramiento para profundizar y esclarecer las competencias profesionales adquiridas por la persona candidata.

En el RD 1224, en su art. 24 así como en la guía de evidencias del evaluador especifican las funciones de los evaluadores para el procedimiento. Son siete las funciones de las que ha de responsabilizarse el evaluador:

- Primero es necesario planificar la evaluación individual y personalizada de cada unidad de competencia, para ello hay que: tener en cuenta el Plan Global de Evaluación de la Comisión de Evaluación; valorar el dossier de competencias y el informe del asesor; definir concretamente qué evidencias complementarias es necesario saber; concretar las actividades de evaluación acorde a las guías de evidencia y la información obtenida ya.
- El evaluador debe preparar un primer informe para la comisión de evaluación. Ésta valorará la continuidad de la persona candidata en el proceso.
- Planificar con la persona candidata lugares y fechas de realización de las evaluaciones.
- Realización de la evaluación de acuerdo con el Plan establecido por la Comisión de Evaluación y obtención y registro de las nuevas evidencias.
- Elaboración del dictamen de valoración acorde a la información obtenida.
- Atender la solicitud de revisión en caso de que el candidato no estuviera conforme con la valoración de la comisión de evaluación.
- Gestionar la documentación generada por la aplicación del Plan Individualizado de Evaluación.

A pesar de que estas funciones se entienden para cada evaluador. Estos no actúan de la misma forma que los asesores ya que son comisiones de evaluación las que son formadas para evaluar.

Estas comisiones son nombradas por la Administración responsable del procedimiento acorde con las Familias Profesionales y las unidades de competencia que se convocan.

### **Fase de acreditación y registro**

- Una vez concluida la fase de evaluación, con la elaboración de los documentos pertinentes. Aquellos que han recibido un informe de evaluación positivo se les proporciona una acreditación por cada unidad de competencia que hayan demostrado. Según el artículo 17 en esta tercera fase:
- A los candidatos y candidatas que superen el proceso de evaluación, según el procedimiento previsto en este real decreto, se les expedirá una acreditación de cada una de las unidades de competencia en las que hayan demostrado su competencia profesional.

- Cuando, a través de este procedimiento, la persona candidata complete los requisitos para la obtención de un certificado de profesionalidad o un título de formación profesional, la administración competente le indicará los trámites necesarios para su obtención.
- La obtención del título de Técnico o de Técnico superior requerirá cumplir los requisitos de acceso previos a las enseñanzas correspondientes, según lo prevé la Ley Orgánica 2/2006, de Educación, de 3 de mayo.

Una vez obtenida la acreditación se procede con el registro de la misma y con la expedición de los certificados oportunos. Según el artículo 18 del presente Real Decreto:

- La expedición de la acreditación de unidades de competencia corresponderá a la administración responsable de la convocatoria.
- La administración competente transferirá los resultados a un registro, de carácter estatal, nominal y por unidades de competencia acreditadas. El Servicio Público de Empleo Estatal será el responsable del fichero de este registro, al que tendrán acceso el Ministerio de Educación para el ejercicio de las competencias atribuidas al mismo por ley y las administraciones educativas y laborales de las comunidades autónomas a los efectos previstos en el artículo siguiente. Para garantizar la completa actualización de esta información en tiempo real, a los efectos laborales y/o educativos, así como a los efectos previstos en la legislación de protección de datos de carácter personal, se establecerán los procedimientos correspondientes.

Una vez explicado el procedimiento y las fases que lo componen vamos a irnos al artículo 19 de este Real Decreto donde nos indica los efectos que tienen estas acreditaciones obtenidas:

- La Administración educativa reconocerá las unidades de competencia acreditadas, que surtirán efectos de convalidación de los módulos profesionales correspondientes, según la normativa vigente, y que se establece en cada uno de los títulos.
- La Administración laboral reconocerá las unidades de competencia acreditadas, que surtirán efectos de exención de los módulos formativos asociados a las unidades de competencia de los certificados de profesionalidad, según la normativa vigente, y que se establece en cada uno de los certificados.

Del mismo modo, según lo establecido en el artículo 18, una vez que se finaliza el procedimiento de evaluación y acreditación de las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación, las administraciones competentes remitirán a todas las personas que hayan participado en el procedimiento establecido en el presente real decreto, un escrito en el que se hará constar, según proceda:

- Posibilidades de formación, con las orientaciones pertinentes, para que puedan acreditar en convocatorias posteriores las unidades de competencia para las que habían solicitado acreditación.
- Posibilidades de formación, con las orientaciones pertinentes, para completar la formación conducente a la obtención de un título de formación profesional o certificado de profesionalidad relacionado con las mismas.

### **Organización y gestión de procedimiento**

Esta parte del Real Decreto está compuesta por los artículos del 21 al 30 abarcando desde los responsables administrativos a los responsables en implementar el asesoramiento y evaluación.

Las estructuras organizativas responsables del procedimiento son según el artículo 21 la Administración General del Estado. El Ministerio de Trabajo e Inmigración y el Ministerio de Educación constituirán una comisión interministerial para garantizar el cumplimiento de los principios, fines y funciones del procedimiento regulado en este real decreto, así como para el seguimiento y evaluación del mismo. Para ello, esta comisión debe:

- Disponer de la información de todas las convocatorias que se realicen en cada ámbito territorial con el fin de facilitar su complementariedad y la información a todas las personas interesadas.
- Facilitar el intercambio de asesores y evaluadores entre las diferentes Comunidades Autónomas.
- Promover los acuerdos necesarios entre la Administración General del Estado y las Comunidades Autónomas para la realización de todas o alguna de las fases del procedimiento.
- Elaborar, en colaboración con las comunidades autónomas, las Guías de evidencias de las diferentes unidades de competencia así como el resto de documentación e instrumentos necesarios para la implementación del procedimiento de evaluación y acreditación establecido en el presente real decreto.
- Establecer, en colaboración con las comunidades autónomas, la estructura organizativa responsable del procedimiento para las convocatorias.

Las administraciones de las comunidades autónomas. En cada comunidad autónoma, las administraciones educativa y laboral competentes establecen conjuntamente la estructura organizativa responsable del procedimiento que se establece en este real decreto.

- Esta estructura debe indicar, al menos, los órganos, unidades y colectivos encargados de realizar las siguientes funciones: gestión única del procedimiento, seguimiento y evaluación de resultados, información, asesoramiento, evaluación de los candidatos, acreditación y registro de las unidades de competencia.
- El Consejo General de Formación Profesional participa como órgano asesor y consultivo en el seguimiento y evaluación del desarrollo y resultados de dicho procedimiento.
- Las administraciones públicas competentes han de garantizar, en la forma prevista en sus respectivos ámbitos territoriales, la participación de las organizaciones empresariales y sindicales más representativas.

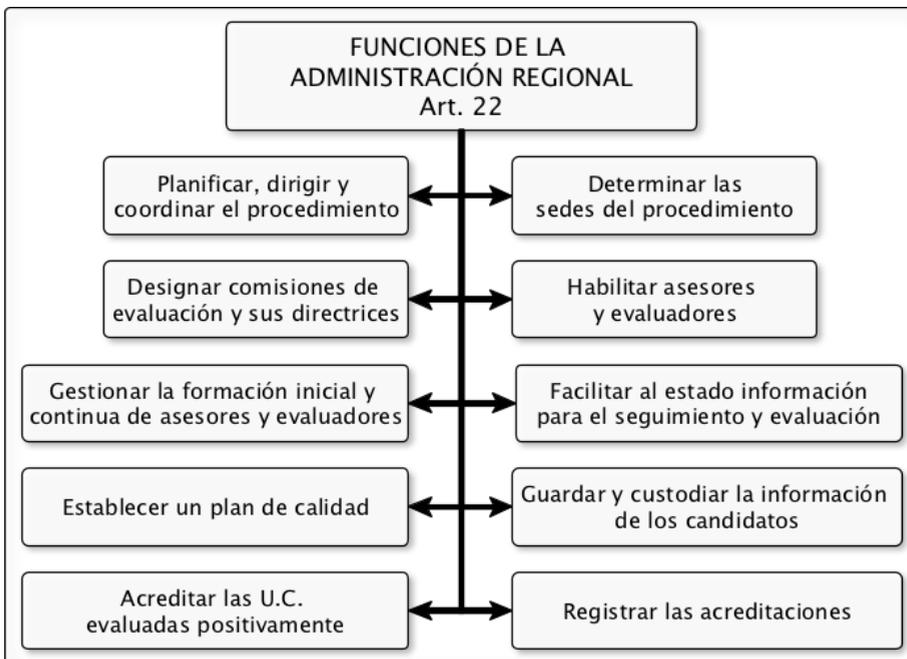


Figura 16. Funciones de la administración regional para con el procedimiento (BOE núm. 205 de 25 de agosto, 2009).

El procedimiento se ha de desarrollar en unos determinados centros y sedes autorizados para la instrucción y resolución de las diferentes fases (ver figura 17).



Figura 17. Centros y sedes donde se realiza el procedimiento de acreditación de competencias profesionales (RD 1229/2009).

Anteriormente hemos descrito las funciones del asesor y del evaluador, pero para que una persona ejerza como tal es necesario que cumpla unos requisitos mínimos, los cuales representamos a través de la Figura 18. Es indispensable que se cumplan ambos requisitos, tanto el de carácter profesional como el formativo, acorde este último a los contenidos que figuran a su vez en los anexos IV y V del Real Decreto 1224/2009.

Conforme establece el artículo 30, la Administración General del Estado en colaboración con las comunidades autónomas, y previa consulta al Consejo General de la Formación Profesional, elaborará un Plan de Seguimiento y Evaluación que permita comprobar la calidad, la eficacia y el impacto del procedimiento.

- Las Comunidades Autónomas proporcionarán a la Administración General del Estado la información y los datos necesarios para el desarrollo del Plan de Seguimiento y Evaluación en el conjunto del Estado.
- La Administración General del Estado elaborará anualmente un informe que presentará al Consejo General de la Formación Profesional y que incluirá, en su caso, propuestas de mejora para los distintos aspectos del procedimiento.

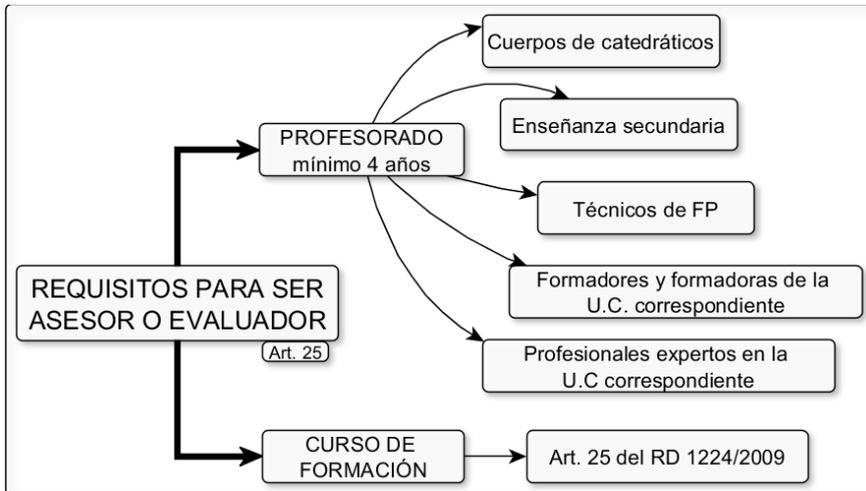


Figura 18. Requisitos necesarios para ser asesor o evaluador en el procedimiento de acreditación de competencias profesionales (RD 1229/2009).

Tras dos años de vigencia y con el objetivo de desarrollar lo indicado en el artículo 21, se publicaron dos Órdenes del Ministerio de Presidencia. La Orden PRE 910/2011, por la que se crea la Comisión Interministerial para el seguimiento y evaluación del procedimiento de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral (BOE núm. 90 de 15 de abril, 2011) Esta comisión tiene cobertura nacional, con el objetivo de realizar el análisis de las convocatorias realizadas en las diferentes Comunidades Autónomas. Y la Orden PRE 3480/2011, por la que se crea la Comisión Interministerial para el seguimiento y evaluación del procedimiento de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral para el ámbito de gestión de la de la AGE, es decir, Ceuta y Melilla (BOE núm. 308, de 23 de diciembre, 2011). En este caso también tiene la función de realizar la gestión propia del procedimiento en ese ámbito, según lo indicado en el RD 1224/2009 (Seco, 2015, p. 67).

Ambas Comisiones tienen por objetivo fundamental el de garantizar el cumplimiento de los principios, fines y funciones de dicho real decreto. Y además le asigna los siguientes:

- Promover y difundir procedimiento y reforzar el desarrollo de las actuaciones y medidas que lo integran.
- Colaborar con las Comunidades Autónomas en el desarrollo del procedimiento.
- Realizar el seguimiento y evaluación del procedimiento de evaluación y acreditación de competencias profesionales.

## **4.6 La validación de competencias profesionales desde el ámbito laboral**

La validación del aprendizaje no formal e informal se lleva a cabo desde los centros educativos, pero no es exclusivo de ellos. La validación es un instrumento que engloba tanto educación como la sociedad y la empresa.

La empresa es el gran beneficiario de las competencias que un ciudadano tiene ya que con ellas va a servir al proceso productivo de la empresa. Por otro lado la empresa es conocedora de las competencias necesarias para desempeñar un puesto laboral determinado de forma adecuada. Por lo tanto empresa y ciudadano han de estar unidos por las competencias que son necesarias para desempeñar un puesto laboral y que serán necesarias para desarrollar el mismo en el futuro, adaptándose mutuamente, empresa y ciudadano, en cuanto a competencias nos referimos.

Veremos a continuación esta relación, como se está dando y sus beneficios desde diferentes puntos de vista.

### **4.6.1 Los convenios colectivos**

El convenio colectivo es el documento que regula las condiciones de trabajo y de productividad del trabajador y resultan de la negociación desarrollada por los representantes de los trabajadores y de los empresarios, tal y como dice el estatuto de los trabajadores (BOE, núm. 255 de 24 de octubre, 2015).

Estos convenios debieran estar actualizados y desarrollados teniendo al individuo como protagonista, adaptándoles a las condiciones de trabajo y a las circunstancias económicas y productivas (Tolosa, 2013). Sin embargo de 9514 convenios firmados desde la publicación del RD 1224/2009 en tan solo 39 encontramos alusiones a la acreditación de competencias de una forma clara. En la Tabla 15 podemos ver en qué convenios colectivos aparece la acreditación de competencias profesionales como instrumento para promover las competencias profesionales.

DENOMINACIÓN CONVENIO	FECHA	AUTORIDAD	ALUSIÓN AL PROCEDIMIENTO
<b>Ocio educativo y animación sociocultural</b>	08/03/2011	Estatal	<p>Artículo 20. Puestos de trabajo:</p> <p>Las reconocerán las competencias adquiridas mediante la experiencia laboral para su acreditación de cara a la obtención de los correspondientes certificados de profesionalidad, de conformidad con el procedimiento establecido en el Real Decreto 1224/2009.</p>
<b>Transportes de enfermos y accidentados</b>	19/10/2011	Andalucía	<p>Artículo 40. Formación:</p> <p>Las partes acuerdan realizar las gestiones oportunas al amparo de los puntos 5 y 6 del artículo 10 del R.D. 1224/2009 para que tanto la administración del estado como las autonómicas realicen convocatorias específicas que den respuesta a las necesidades del colectivo de trabajadores/as del sector, a fin de que puedan solicitar y conseguir la correspondiente acreditación o certificación, según su experiencia laboral y formación adquirida, de las competencias profesionales recogidas en la cualificación profesional de Técnico en Transporte Sanitario, su certificado de profesionalidad (pendiente de publicación) y del título de FP de Técnico en Emergencias Sanitarias.</p> <p>Instar a la administración estatal o autonómica que desarrollen el R.D. 1224/2009 sobre el reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral a que garanticen en la estructura de organización y gestión del procedimiento, la PRESENCIA de las organizaciones empresariales y sindicales más representativas según el ámbito territorial de actuación, a tenor de lo dispuesto en dicho Real Decreto en su artículo 21 punto 3, con la finalidad de garantizar la calidad y equidad del mismo.</p> <p>Las empresas facilitarán la documentación necesaria y los permisos retribuidos para que estos trabajadores/as puedan realizar todo el proceso de acreditación que recoge el R.D. 1224/2009 o las disposiciones autonómicas que la desarrollen.</p>
<b>Convenio colectivo de trabajo estatal para las empresas de gestión y mediación inmobiliaria.</b>	10/12/2011	Estatal	<p>Artículo 39. Contratos con finalidad formativa:</p> <p>En relación al Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral:</p> <p>Establecer la vinculación de las prácticas profesionales que se realicen bajo esta modalidad, en el marco de los certificados de profesionalidad aprobados que tengan relación con la actividad que se realiza para fomentar la certificación de las prácticas realizadas.</p> <p>Facilitar y promover la asistencia a los procesos de reconocimiento de la experiencia profesional adquirida que se convoquen en los ámbitos estatal o autonómico. En este sentido, y con el fin de ampliar el número de personas en estos procesos, se potenciará la utilización de los permisos individuales de formación como vía de financiación para la asistencia a estos procesos.</p> <p>Certificar el tiempo y contenido de la practicas formativas realizadas en relación al cumplimiento por parte del trabajador/a de los requisitos establecidos en el artículo 11 del Real Decreto 1224/2009, u otros que se establezcan en la normativa de las diferentes convocatoria que se realicen por parte de la administración competente.</p> <p>Artículo 60. Financiación:</p> <p>Solicitar a la administración competente la convocatoria de los procesos de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral relacionadas con las ocupaciones del sector, tal y como se establece en el Real Decreto 1224/2009</p>

<b>Promotora de detallistas de alimentación S.A.</b>	06/06/2012	Córdoba	Disposición adicional tercera. Formación: La empresa, a petición del trabajador o de sus representantes, aportará la documentación e informes necesarios para que éstos últimos puedan llevar a cabo la solicitud del reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por la experiencia laboral, según establece el Real Decreto 1224/2009 de 17 de julio o normativa que lo desarrolle, para que el trabajador lleve a cabo la solicitud.
<b>COMPAÑIA DEL TRANVIA DE SAN SEBASTIAN SA</b>	18/06/2012	Guipúzcoa	Artículo 27. Permiso Individual de Formación (PIF). Cuando el número de horas solicitadas por parte del personal de la empresa supere el crédito disponible, se dará preferencia a aquellas formaciones relacionadas con el desarrollo técnico-profesional. Acreditación de competencias para el ejercicio de una ocupación u oficio.
<b>Transporte de enfermos y accidentados en ambulancia del principado de Asturias</b>	14/09/2012	Asturias	Artículo 40. Cláusula adicional. Disposición adicional primera: además se comprometen a realizar las gestiones oportunas al amparo del punto 5 y 6 del artículo 10 del R.D. 1224/2009 para que la administración autonómica realice convocatorias específicas que den respuesta a las necesidades del colectivo de trabajadores del sector, a fin de que puedan solicitar y conseguir la correspondiente acreditación o certificación, según se experiencia laboral y formación adquirida, de las competencias profesionales recogidas en la cualificación profesional del Técnico en Transporte Sanitario, su certificado de profesionalidad (pte. de publicación) y del título de Fp de Técnico en emergencias sanitarias. Instar a la administración autonómica que desarrolle el R.D. 1224/2009 sobre el reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral Las empresas facilitarán la documentación necesaria y los permisos retribuidos para que estos trabajadores puedan realizar todo el proceso de acreditación que recoge el R.D. 1224/2009 o las disposiciones autonómicas que la desarrollen.
<b>Preparados y Productos Artesanos La Perla S.L.</b>	05/02/2013	Córdoba	Disposición adicional segunda. Formación: La empresa, a petición del trabajador o de sus representantes, aportará la documentación e informes necesarios para que éstos últimos puedan llevar a cabo la solicitud del reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por la experiencia laboral, según establece el Real Decreto 1224/2009.
<b>XVII convenio de Industria química</b>	09/03/2013	Estatal	Artículo 80. Formación Profesional para el Empleo: Las organizaciones firmantes del presente Convenio, consideran la Formación para el Empleo como un elemento estratégico que permite compatibilizar la mayor competitividad de las empresas, con la formación individual y el desarrollo profesional en el marco de un proceso de aprendizaje permanente propio de la formación profesional para el empleo, y manifiestan por ello su voluntad de aprovechar y desarrollar al máximo la normativa legal vigente (Ley Orgánica 5/2002, el RD 395/2007 y el Real Decreto 1224/2009), ajustando las previsiones de tal normativa, a las singularidades de la Industria Química. Las empresas, a petición del trabajador o de los representantes de éstos, aportarán la documentación e informes necesarios para que éstos últimos puedan llevar a cabo la solicitud del reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por la experiencia laboral, según establece el R. D. 1224/2009, Artículo 86. Permisos individuales de formación: Asimismo de conformidad con el artículo 12.3 del Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, se podrán utilizar estos permisos para el acceso a los procesos de reconocimiento, evaluación y acreditación de

			las competencias adquiridas a través de la experiencia laboral o de otros aprendizajes formales o informales.
<b>Limpieza de edificios y locales</b>	23/05/2013	Estatal	Artículo 41. Principios generales: Promover que las competencias profesionales adquiridas por los trabajadores tanto a través de procesos formativos (formales y no formales), como de la experiencia laboral, sean objeto de acreditación. Promover la realización de Convocatorias de Acreditación de Competencias Profesionales en el marco del Real Decreto 1224/2009.
<b>Naturopatía y profesionales naturopatas</b>	28/08/2013	Estatal	Artículo 17. Cualificación profesional: Se encomienda a los firmantes del presente Convenio Colectivo que elaboren un estudio basado en la Familia Profesional correspondiente a la Naturopatía; proceso en que el Instituto Nacional de las Cualificaciones Profesionales (Ley 5/2002, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional) tendrá un papel de terminante en su desarrollo y reconocimiento. Una vez que el Instituto Nacional de las Cualificaciones defina, reconozca y clasifique en sus distintos niveles las Cualificaciones Profesionales detectadas en este sector, las organizaciones firmantes del presente convenio colectivo instarán a las administraciones correspondientes a iniciar el procedimiento de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral, recogida en el R.D. 1224/2009.
<b>AGRICOLA, FORESTAL Y PECUARIO</b>	07/09/2013	Murcia	Art. 40.o Formación continua. Orientar a las empresas y trabajadores sobre las posibilidades de realizar cursos, así como sobre todo lo relacionado con la convalidación de certificados de profesionalidad y/o acreditación de competencias profesionales.
<b>FUNDACIÓN ASPANIAS</b>	13/09/2013	Burgos	Artículo 22. – Formación: En las acciones formativas de acreditación de competencias profesionales propuestas por la empresa se computarán como horario efectivo de trabajo 15 horas.
<b>Indesa integración y desarrollo - centro especial de empleo</b>	18/09/2013	Álava	Art. 32º.- Formación continua: En los procesos de promoción interna, en que no se necesite titulación habilitante, los requisitos académicos exigidos en la convocatoria podrán ser sustituidos con la cualificación profesional conforme al procedimiento recogido en el RD1224/2009
<b>LIMPIEZA DE EDIFICIOS Y LOCALES</b>	7/12/2013	Valencia	Formación. Art. 33. Principios generales: Promover la realización de Convocatorias de Acreditación de Competencias Profesionales en el marco del Real Decreto 1224/2009.
<b>LIMPIEZA DE EDIFICIOS Y LOCALES</b>	10/04/2014	Madrid	Formación. Art. 49. Principios generales: Promover que las competencias profesionales adquiridas por los trabajadores tanto a través de procesos formativos (formales y no formales), como de la experiencia laboral, sean objeto de acreditación. Promover la realización de Convocatorias de Acreditación de Competencias Profesionales en el marco del Real Decreto 1224/2009
<b>Limpieza de edificios y locales</b>	28/04/2014	Granada	Artículo 65. Principios generales de la formación profesional: Promover que las competencias profesionales adquiridas por los trabajadores tanto a través de procesos formativos (formales y no formales), como de la experiencia laboral, sean objeto de acreditación. Promover la realización de Convocatorias de Acreditación de Competencias Profesionales en el marco del Real Decreto 1224/2009.

<b>Empresas de gestión y mediación inmobiliaria</b>	13/05/2014	Estatal	<p>Artículo 35. Contratos con finalidad formativa:</p> <p>En relación al Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral:</p> <p>Establecer la vinculación de las prácticas profesionales que se realicen bajo esta modalidad, en el marco de los certificados de profesionalidad aprobados que tengan relación con la actividad que se realiza para fomentar la certificación de las prácticas realizadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Facilitar y promover la asistencia a los procesos de reconocimiento de la experiencia profesional adquirida que se convoquen en los ámbitos estatal o autonómico. En este sentido, y con el fin de ampliar el número de personas en estos procesos, se potenciará la utilización de los permisos individuales de formación como vía de financiación para la asistencia a estos procesos.</li> <li>◦ Certificar el tiempo y contenido de las practicas formativas realizadas en relación al cumplimiento por parte del trabajador/a de los requisitos establecidos en el artículo 11 del Real Decreto 1224/2009, u otros que se establezcan en la normativa de las diferentes convocatoria que se realicen por parte de la administración competente.</li> </ul> <p>Artículo 57. Comisión paritaria sectorial de Formación en Gestión y Mediación Inmobiliaria:</p> <p>Solicitar a la administración competente la convocatoria de los procesos de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral relacionadas con las ocupaciones del sector, tal y como se establece en el Real Decreto 1224/2009.</p>
<b>LIMPIEZA DE EDIFICIOS Y LOCALES</b>	16/05/2014	Córdoba	<p>Formación. Art. 51. Principios generales:</p> <p>Promover que las competencias profesionales adquiridas por los trabajadores tanto a través de procesos formativos (formales y no formales), como de la experiencia laboral, sean objeto de acreditación.</p> <p>Promover la realización de Convocatorias de Acreditación de Competencias Profesionales en el marco del Real Decreto 1224/2009.</p>
<b>IBERIA L.A.E., S.A. OPERADORA S.U.</b>	22/05/2014	Estatal	<p>Disposición transitoria primera.</p> <p>Desarrollo de los procedimientos y realice los análisis necesarios, entre ellos el de comprobación y acreditación de competencias.</p>
<b>Industria textil y de la confección</b>	24/05/2014	Estatal	<p>Artículo 92. Las organizaciones firmantes del presente Convenio colectivo se adhieren al subsistema de formación profesional para el empleo regulado por el RD 395/2007 de 23 de marzo y el RD 1224/2009, ajustando las previsiones de tal normativa a las singularidades de la industria textil-confección.</p> <p>Artículo 97. Permiso Individual de Formación: de conformidad con el Art. 12.3 del Real Decreto 395/2007, del 23 de marzo, se podrán utilizar estos permisos para el acceso a los procesos de reconocimiento, evaluación y acreditación de las competencias adquiridas a través de la experiencia laboral o de otros aprendizajes no formales e informales.</p>
<b>Empresas integradas en la Unidad de negocio de abertis Autopistas España</b>	27/09/2014	Estatal	<p>Artículo 54. Cursos de formación: Las empresas, a petición del/de la trabajador/a o de los representantes de éstos, aportarán la documentación e informes necesarios para que éstos últimos puedan llevar a cabo la solicitud del reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por la experiencia laboral, según establece el Real Decreto 1224/2009.</p> <p>Artículo 55.: Comisión de Formación: tratar sistemas de validación y reconocimiento de la formación recibida (itinerarios formativos).</p>
<b>Convenio colectivo estatutario de Woco técnica, s.a.</b>	16/12/2014	Guipúzcoa	<p>Artículo 78. Cursos de formación: La empresa, a petición del trabajador o de los representantes de éstos, aportará la documentación e informes necesarios para que éstos últimos puedan llevar a cabo la</p>

			<p>solicitud del reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por la experiencia laboral, según establece el Real Decreto 1224/2009.</p> <p>Artículo 80. Permisos individuales de formación: de conformidad con el art. 12.3.del Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, se podrán utilizar estos permisos para el acceso a los procesos de reconocimiento, evaluación y acreditación de las competencias adquiridas a través de la experiencia laboral o de otros aprendizajes formales o informales</p>
<b>LIMPIEZA DE EDIFICIOS Y LOCALES</b>	19/01/2015	Palencia	<p>Art. 45.- Formación Profesional.</p> <p>Promover que las competencias profesionales adquiridas por los trabajadores tanto a través de procesos formativos (formales y no formales), como de la experiencia laboral, sean objeto de acreditación.</p> <p>Promover la realización de Convocatorias de acreditación de Competencias Profesionales en el marco del Real Decreto 1224/2009.</p>
<b>Transporte de enfermos y accidentados en ambulancias de la comunidad canaria.</b>	21/01/2015	Islas Canarias	<p>Artículo 44.- De la formación profesional: Las partes acuerdan realizar las gestiones oportunas al amparo del punto 5 y 6 del artº. 10 del Real Decreto 1224/2009 para que tanto la administración del estado como las autonómicas realicen convocatorias específicas que den respuesta a las necesidades del colectivo de trabajadores/as del sector, a fin de que puedan solicitar y conseguir la correspondiente acreditación o certificación, según su experiencia laboral y formación adquirida, de las competencias profesionales recogidas en la cualificación profesional de Técnico en Transporte Sanitario, su certificado de profesionalidad (pte. de publicación) y del título de FP de Técnico en Emergencias Sanitarias.</p> <p>Instar a la administración estatal o autonómica que desarrollen el Real Decreto 1224/2009 a que garanticen en la estructura de organización y gestión del procedimiento, la presencia de las organizaciones empresariales y sindicales más representativas según el ámbito territorial de actuación, a tenor de lo dispuesto en dicho Real Decreto en su artº. 21, punto 3, con la finalidad de garantizar la calidad y equidad del mismo. Las empresas facilitarán la documentación necesaria y los permisos retribuidos para que estos trabajadores/as puedan realizar todo el proceso de acreditación que recoge el Real Decreto 1224/2009.</p>
<b>LIMPIEZA EDIFICIOS Y LOCALES</b>	12/06/2015	Zamora	<p>Art. 41. Formación:</p> <p>Promover que las competencias profesionales adquiridas por los trabajadores tanto a través de procesos formativos (formales y no formales), como de la experiencia laboral, sean objeto de acreditación.</p> <p>Promover la realización de Convocatorias de Acreditación de Competencias Profesionales en el marco del Real Decreto 1224/2009.</p>
<b>Limpieza de edificios y locales</b>	19/06/2015	Segovia	<p>Artículo 30. Formación: promover la realización de Convocatorias de Acreditación de Competencias Profesionales en el marco del RD 1224/2009.</p>
<b>Ocio educativo y sociocultural.</b>	25/06/2015	Cataluña	<p>Article 20. Llocs de treball: Les empreses o entitats reconeixeran les competències adquirides mitjançant l'experiència laboral per a la seva acreditació de cara a l'obtenció dels corresponents certificats de professionalitat, de conformitat amb el procediment establert en el Reial decret 1224/2009.</p>
<b>PATRONATO DE LA RESIDENCIA DE ANCIANOS DE ALTSASU</b>	04/08/2015	Navarra	<p>Artículo 26. Permisos retribuidos:</p> <p>La Residencia se comprometerá a informar de las convocatorias para realizar las acreditaciones de competencias. Se facilitará la asistencia a estos cursos.</p> <p>Artículo 28. Formación.</p>

			Se valorará la opción de poder elegir turno de trabajo, si tal es el régimen instaurando en la empresa, o de horario en otro caso, entre el personal de su misma categoría o grupo profesional para cursar la acreditación de competencias profesionales en el sector sociosanitario.
<b>De la industria textil y de la confección.</b>	12/08/2015	Estatal	Artículo 92 :Las organizaciones firmantes del presente Convenio colectivo se adhieren al subsistema de formación profesional para el empleo regulado por el RDL 4/2015, por el RD 395/2007 y el RD 1224/2009, en las partes de estos que no hayan sido derogadas, de reconocimiento de las competencias adquiridas por la experiencia laboral, ajustando las previsiones de tal normativa a las singularidades de la industria textil-confección.
<b>XVIII convenio de Industria química</b>	19/08/2015	Estatal	Artículo 83. Formación Profesional para el Empleo. Las organizaciones firmantes se comprometen a promover que las competencias profesionales adquiridas por los trabajadores, tanto a través de procesos formativos como de la experiencia laboral, sean objeto de acreditación. Artículo 84. Acciones formativas. b) Formación para trabajadores ocupados: las empresas: A petición del trabajador o de los representantes de éstos, aportarán la documentación e informes necesarios para que éstos últimos puedan llevar a cabo la solicitud del reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por la experiencia laboral, según establece el R D 1224/2009. Artículo 89. Permisos Individuales de Formación: Asimismo de conformidad con el artículo 12.3 del RD 395/2007, del 23 de marzo, se podrán utilizar estos permisos para el acceso a los procesos de reconocimiento, evaluación y acreditación de las competencias adquiridas a través de la experiencia laboral o de otros aprendizajes formales o informales.
<b>LIMPIEZA EDIFICIOS Y LOCALES</b>	20/10/2015	León	Artículo 41.º. Formación: Promover que las competencias profesionales adquiridas por los trabajadores tanto a través de procesos formativos (formales y no formales), como de la experiencia laboral, sean objeto de acreditación. Promover la realización de convocatorias de acreditación de competencias Profesionales en el marco del Real Decreto 1224/2009.
<b>Limpieza de edificios y locales</b>	20/10/2015	León	Artículo 41.º. Formación: Promover la realización de convocatorias de acreditación de competencias Profesionales en el marco del Real Decreto 1224/2009.
<b>Limpieza de Edificios y Locales.</b>	12/11/2015	Islas Baleares	CAPÍTOL IX Formació professional Article 59. Principis generals: Promoure la realització de Convocatòries d'Acreditació de Competències Professionals en el marc del Reial decret 1224/2009.
<b>Limpieza de edificios y Locales</b>	18/11/2015	Albacete	Capítulo XII. Formación profesional Artículo 42. Principios generales: Promover la realización de convocatorias de acreditación de competencias profesionales en el marco del Real Decreto 1224/2009.
<b>Convenio administraciones de loterías y sus empleados</b>	07/12/2015	Estatal	Artículo 54. Comisión paritaria sectorial Administraciones de Loterías: Solicitar a la administración competente la convocatoria de los procesos de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral relacionadas con las ocupaciones del sector, tal y como se establece en el Real Decreto 1224/2009.
<b>Empresas distribuidoras de gases licuados del petróleo (glp)</b>	05/04/2016	Ciudad Real	Artículo 45.-Formación profesional para el empleo: Las partes firmantes del presente convenio, consideran la formación para el empleo como un elemento estratégico que permite compatibi-

			lizar la mayor competitividad de las empresas, con la formación individual y el desarrollo profesional en el marco de un proceso de aprendizaje permanente propio de la formación para el empleo y manifiestan por ello su voluntad de aprovechar y desarrollar al máximo la normativa legal vigente (Ley Orgánica 5/2002, RD 395/2007, y el RD 1224/2009, ajustando las previsiones de tal normativa, a las singularidades del sector.
<b>Agencias de limpieza de edificios y locales.</b>	19/04/2016	Huelva	Artículo 38°. Formación para el empleo: Promover la realización de Convocatorias de Acreditación de Competencias Profesionales en el marco del Real Decreto 1224/2009
<b>Limpieza edificios y locales</b>	06/04/2016	Soria	Artículo 36. Formación: Promover la realización de convocatorias de acreditación de competencias profesionales en el marco del Real Decreto 1224/2009.
<b>Convenio colectivo estatal del sector laboral de restauración colectiva.</b>	22/04/2016	Estatal	Artículo 52. Comisión paritaria sectorial colectividades: Solicitar a la administración competente la convocatoria de los procesos de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral relacionadas con las ocupaciones del sector, tal y como se establece en el Real Decreto 1224/2009. Artículo 53. Contratos con finalidad formativa: En relación al Real Decreto 1224/2009: - Establecer la vinculación de las prácticas profesionales que se realicen bajo esta modalidad, en el marco de los certificados de profesionalidad aprobados que tengan relación con la actividad que se realiza para fomentar la certificación de las prácticas realizadas. - Facilitar y promover la asistencia a los procesos de reconocimiento de la experiencia profesional adquirida que se convoquen en los ámbitos estatal o autonómico. - Certificar el tiempo y contenido de las prácticas formativas realizadas en relación al cumplimiento por parte del trabajador/a de los requisitos establecidos en el artículo 11 del Real Decreto 1224/2009, u otros que se establezcan en la normativa de las diferentes convocatorias que se realicen por parte de la administración competente.

Tabla 14. Alusión a la acreditación de competencias profesionales desde los convenios colectivos ([http://www.empleo.gob.es/es/sec\\_trabajo/ccnc/](http://www.empleo.gob.es/es/sec_trabajo/ccnc/), 2016).

## 4.6.2 Trabajo y validación

En los últimos años hemos visto aumentar las referencias relativas al procedimiento de acreditación de competencias profesionales en todos aquellos aspectos relativos al ámbito laboral, incluida su normativa.

En la Ley 30/2015 que regula el Sistema de Formación Profesional para el empleo en el ámbito laboral vemos un referente en cuanto a integrar de una forma estructurada el procedimiento de acreditación de competencias profesionales, tal y como vemos a lo largo de la misma:

- Uno de los finalidades de esta Ley es «promover que las competencias profesionales adquiridas por los trabajadores, tanto a través de procesos formativos como de la experiencia laboral, sean objeto de acreditación», según su art. 2.

- Con respecto al artículo 10 para la oferta formativa para trabajadores ocupados:

Las Administraciones competentes desarrollarán programas de cualificación y reconocimiento profesional procurando, para ello, una oferta de formación modular que favorezca la acreditación parcial acumulable, así como los procedimientos que permitan un reconocimiento efectivo de las competencias adquiridas por la experiencia laboral.
- En el art. 26 se propone a las estructuras paritarias sectoriales, es decir las organizaciones sindicales y empresariales más representativas, «intervenir en los procesos de acreditación de la experiencia laboral y en el diseño de actuaciones formativas que contribuyan a la culminación de los mismos».
- También, la disposición adicional tercera relativa al impulso a instrumentos clave del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional. Con la finalidad de acercar la formación profesional para el empleo a las necesidades reales de la economía productiva se propone:

Impulsar los procedimientos de acreditación de la experiencia laboral, con mejoras que favorezcan su continuidad, agilidad y eficiencia para garantizar la calidad y las oportunidades de cualificación, en igualdad de condiciones, para todos los trabajadores.

#### **4.6.3 El uso de la validación por las empresas**

Para las empresas, la evaluación correcta de habilidades y competencias es un factor crucial en la contratación y gestión de recursos humanos, pero las empresas no se centran por igual en todo el personal. Las evaluaciones de competencias se centran en ejecutivos y especialistas técnicos, influyendo claro está el tamaño de la empresa en las evaluaciones que se llevan a cabo. Por otra parte, los resultados de estas evaluaciones se utilizan principalmente para fines internos de la empresa. La validación de las competencias de los empleados dentro de la empresa es una ayuda limitada a las personas que buscan un empleo alternativo o continuar en su aprendizaje (CEDEFOP, 2014).

La recomendación de diciembre de 2012 sobre la validación resalta la importancia de llevar a cabo la validación en el puesto de trabajo recomendando que:

Para promover la participación en este proceso: los empresarios, las organizaciones juveniles y las organizaciones de la sociedad civil deberán promover y facilitar la determinación y la documentación de los resultados de aprendizaje adquiridos en el trabajo.

Teniendo en cuenta los estándares que la misma recomendación acuerda para la validación en general.

El informe publicado en el año 2014 denominado *Use of validation by enterprises for human resource and career development purposes* (CEDEFOP, 2014d) parte de la recomendación anteriormente descrita y enumera los motivos por los cuales se realiza una valoración de las competencias en la empresa.

La más habitual es la destinada a la contratación de personal, donde no se conoce a los candidatos y los títulos y certificaciones no son suficientes para realizar una valoración eficiente. Pretenden evitar así que el puesto de trabajo sea ocupado por alguien que no se ajuste competencialmente al mismo. En el Gráfico 8 podemos ver el grado de sistematización que la evaluación de competencias tiene para la contratación de personal en función del tamaño de la compañía.

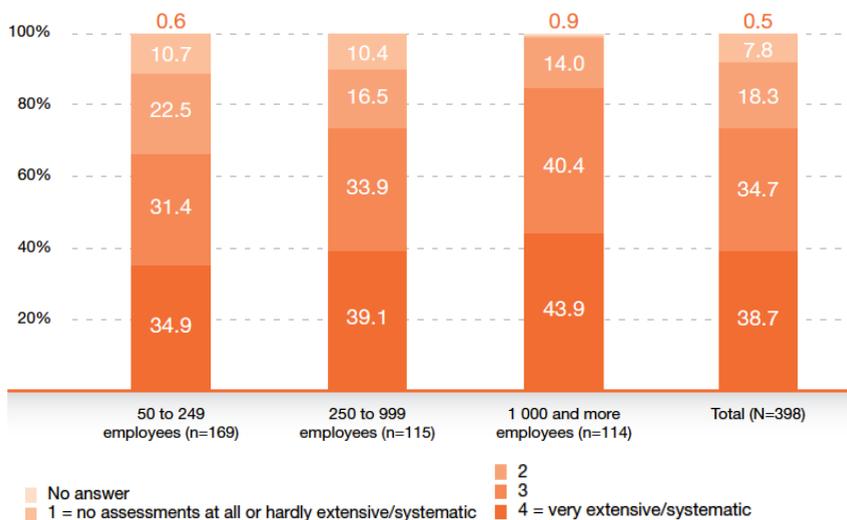


Gráfico 8. Sistematización de la evaluación de las competencias para la contratación de personal (CEDEFOP, 2014d).

La siguiente es la evaluación de las competencias para el desarrollo personal y de las competencias. Es utilizada para el desarrollo de los conocimientos y competencias de los trabajadores, lo que repercute de manera positiva en la productividad de la empresa. Esto está relacionado con la actualización de las competencias del trabajador a la constante evolución de los puestos de trabajo, pudiendo así detectar las necesidades formativas lo antes posible y permanecer en una constante puesta a punto. En el Gráfico 9 podemos apreciar las empresas que sistematizan la evaluación de competencias para este fin y en el Gráfico 10 también pero por sectores productivos.

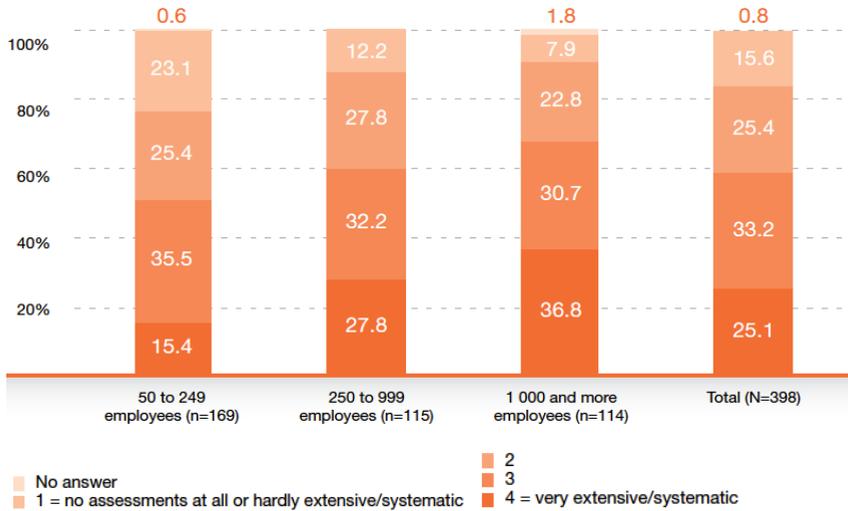


Gráfico 9. Sistematización de la evaluación de competencias para el desarrollo personal y competencial por tipo de empresa (CEDEFOP, 2014d).

Como vemos es necesaria la evaluación de competencias tanto en grandes compañías como en pequeñas y los programas de actualización de competencias también. Sin embargo, se realiza más a menudo cuanto mayor es la empresa porque en las empresas más pequeñas los responsables o coordinadores conocen mejor a sus empleados.

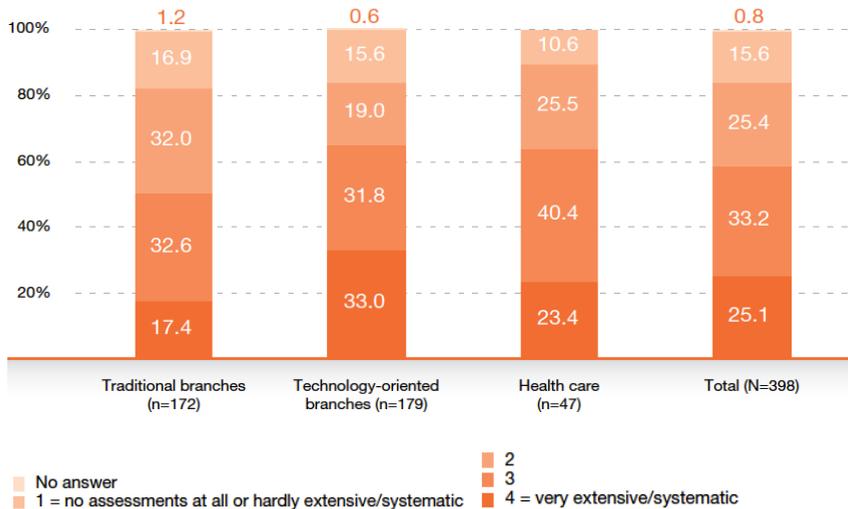


Gráfico 10. Sistematización de la evaluación de competencias por sectores (CEDEFOP, 2014d).

Aquí vemos que en los sectores orientados a la tecnología (*Technology-oriented branches*) está más sistematizada esta evaluación que en los sectores tradicionales (*Traditional branches*) y que en el sector de la sanidad (*Health care*). Esto puede ser debido a la importancia que se le da en el primer sector estar actualizado competencialmente.

El tercer principal uso es el de desarrollo de la carrera y promoción. El propósito es medir los conocimientos de un individuo frente a los requisitos de un puesto de trabajo superior y establecer su potencial, así como las posibles medidas de desarrollo de personal cuando sea necesario.

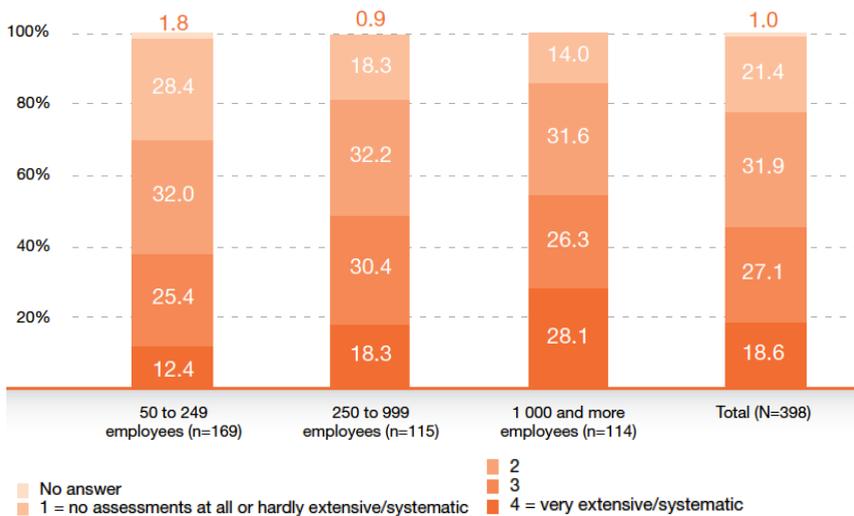


Gráfico 11. Sistematización de la evaluación de competencias para el desarrollo de la carrera y promoción.

Vemos en el gráfico 11 que la evaluación de competencias con este fin está menos estandarizado que por los usos anteriores, sin embargo si está extendido en las compañías con más trabajadores por requerir de una mayor jerarquización en la empresa.

Conviene tener en cuenta la importancia de la validación de competencias en este caso desde el punto de vista salarial, atendiendo a estándares promovidos por los convenios, que se basan no en las competencias que una persona tiene y desarrolla sino en certificados y títulos oficiales.

Otros usos que tiene la evaluación de competencias en la empresa son:

- La reestructuración de personal, donde es necesario saber el capital humano disponible como, por ejemplo, la mano de obra debe ser reasignado a otras actividades

y puestos de trabajo o divisiones enteras de una empresa que tienen que ser valoradas.

- Despido de empleados, puede utilizarse para reorientar la carrera profesional del trabajador ayudándole a encontrar un trabajo de nuevo.
- La reintegración después de una incapacidad o enfermedad: cuando los empleados vuelven después de un largo periodo por enfermedad u otros problemas de salud, algunas compañías reevaluar sus habilidades y competencias para identificar puestos de trabajo adecuados.
- Los sistemas de gestión del conocimiento: algunas empresas, sobre todo las más grandes utilizan sistemas de gestión del conocimiento cuyo funcionamiento a menudo están basados en herramientas TIC específicas.
- Como garantía de calidad/gestión: algunas empresas utilizan los sistemas de garantía de calidad o de gestión que prevén que específicos empleados están obligados a disponer de ciertos conocimientos, habilidades o competencias, y que regularmente se evalúan en consecuencia. Las tareas relevantes y habilidades necesarias pueden, por ejemplo, estar relacionados con cuestiones de seguridad.
- Desde las disposiciones legales: en principio, las empresas no están obligados por ley a llevar a cabo evaluaciones de competencia de los empleados. sin embargo, la ley del Trabajo puede funcionar como un controlador para las empresas para medir regularmente capacitación de su personal.

Este informe señala las siguientes competencias como las más tenidas en cuenta para ser evaluadas dentro de la empresa: Las competencias técnicas relacionadas con el trabajo específico (*Specific profession-related comp*), las competencias sociales (*social competences*), las competencias personales (*personal competences*), el alfabetismo digital (*digital literacy*), la competencia lingüística (*language skills*) y las competencias analíticas y matemáticas (*analytical-mathematical skills*).

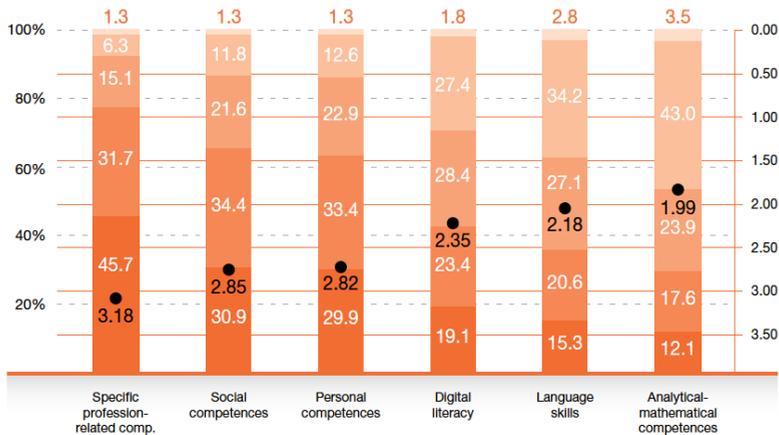


Gráfico 12. Competencias tenidas en cuenta para ser evaluadas dentro de la empresa (CEDEFOP, 2014d).

Para finalizar, podemos enumerar una serie de beneficios que tendrían las empresas que dispusieran de mecanismos de cuantificación de competencias:

- Mejora la motivación y el interés del empleado/aprendiz en la práctica en el lugar de trabajo.
- Reduce el tiempo necesario para completar una cualificación y, por tanto, requiere menos tiempo fuera del lugar de trabajo.
- Genera nuevas ideas y cambios en el lugar de trabajo como resultado del proceso de reflexión sobre la práctica por parte del empleado/aprendiz.
- Mejora la retención del personal y reduce los costes de contratación y formación.

Desde las directrices para la validación del aprendizaje no formal e informal se reconoce la importancia de la evaluación de competencias dentro de la empresa, sin embargo se añade que no es validación de competencias como tal, pero debería serlo ajustándose a estándares determinados, como la utilización de marcos y estándares que sirvan de puntos de referencia y transmitan mayor transparencia que las competencias.

Las directrices recogen una serie de puntos que harían la validación en la empresa una realidad:

- La cooperación debe centrarse en una industria o sector para garantizar una homogeneidad suficiente de las tareas y los requisitos de competencias.

- Es importante elaborar estándares comunes sobre competencias (basados en los requisitos del puesto de trabajo), incluidos descriptores de conocimientos, capacidades y competencias precisos e inequívocos.
- Debe crearse una reserva de evaluadores cualificados en empresas a través de una formación y capacitación común o, si procede, de evaluadores externos independientes.
- Debe mantenerse una documentación normalizada e informativa de los resultados de la evaluación, disponible también para los trabajadores.
- Hay que considerar los distintos factores de calidad identificados en este estudio, incluida la participación e implicación de los trabajadores.

Y para finalizar con este apartado señalamos la importancia de establecer relaciones entre administración y empresa como principal motor de estas iniciativas.

## 5.

### VALIDACIÓN DESDE LOS CENTROS DE FORMACIÓN PROFESIONAL

A lo largo de este capítulo describiremos los Centros Integrados de Formación Profesional y los Centros de Referencia Nacional desde la perspectiva legislativa.

Identificaremos la red de CIFP y de CRN en el territorio nacional y daremos el enfoque oportuno desde el procedimiento de acreditación de competencias profesionales.

#### **5.1. Los Centros Integrados de Formación Profesional**

Para conseguir un acceso eficaz a la formación profesional, que así lo garantice para los diferentes colectivos, jóvenes, trabajadores en activo ocupados y desempleados, la Ley 1558/2005 cuenta con los centros ya existentes y traza las líneas ordenadoras básicas de los nuevos Centros Integrados de Formación Profesional (BOE núm. 312 de 30 de diciembre, 2005).

Los Centros Integrados de Formación Profesional son aquellos centros en los que se imparte tanto la formación profesional en el sistema educativo (inicial o reglada) como la formación profesional para el empleo (ocupacional y continua); A su vez han de impartir todas las ofertas formativas referidas al Catálogo nacional de cualificaciones profesionales que conduzcan a títulos de formación profesional y certificados de profesionalidad; contribuirán a alcanzar los fines del Sistema nacional de las cualificaciones y de la formación profesional; y disponer de servicios de orientación, información y en su caso de evaluación de las competencias profesionales.

La creación de estos centros se originó a partir de los Acuerdos Nacionales de Formación Profesional, en los cuales se propuso la integración de los tres subsistemas de Formación Profesional (reglada, ocupacional y continua).

Se trazaron las líneas básicas de estos centros en el artículo 11.4 de la Ley de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (BOE núm. 147 de 20 de junio, 2002), siendo la administración autonómica responsable de su creación y autorización, adaptando su composición y funciones desde el Gobierno y los Consejos de Gobierno de las CCAA. Tres años más tarde se regularon los requisitos básicos de estos centros a través del RD 1558 de 2005 (BOE núm. 312 de 30 de diciembre, 2005) y modificado por el RD 564/2010 (BOE núm. 127 de 25 de mayo, 2010).

Este Real Decreto fue modificado por el Real Decreto 564/2010, de 7 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 1558/2005, de 23 de diciembre, por el que se regulan los requisitos básicos de los Centros Integrados de FP. La finalidad de dicha modificación fue la de resolver el requisito de la doble autorización y responder así a lo que establece la Ley 17/2009, de 23 de noviembre, sobre el libre acceso a las actividades de servicios y su ejercicio, en relación a los procedimientos y trámites para la obtención de las autorizaciones. Así, el requisito de doble autorización laboral y educativa exigida a los centros privados que quieran funcionar como Centros Integrados de Formación Profesional, se ha integrado en un solo procedimiento que consiste en la evacuación de un informe preceptivo y vinculante en el procedimiento de autorización administrativa, por parte de la Administración educativa o laboral competente, en función de la administración que crea el centro.

Desde su legislación, el CIFP ha aparecido en la normativa que actualmente regula tanto el sistema educativo a través de los órganos educativos como sistema formativo dependiente de las organizaciones laborales. Su multidisciplinariedad y amplio campo de actuación marca un referente para la formación en España pues se aprecian en ellos grandes ventajas tanto cualitativas como cuantitativas.

La Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, señala en su artículo 39.5 que los estudios de formación profesional podrán realizarse tanto en los centros educativos que en ella se regulan como en los Centros integrados y de Referencia nacional a los que se refiere.

A su vez, el Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo, introduce, entre otros, a los CIFP como centros para la mejora de las políticas del ámbito laboral que mejor pueden contribuir a la consecución de los objetivos de empleo.

La ley de Economía Sostenible 2/2011 modifica el artículo 15 de la ley 5/2002 incluyendo la participación de los centros integrados de formación profesional instándoles a asumir la función de experimentación y difusión de los resultados del modelo mixto de servicio de información y orientación.

Como complemento a la ley de Economía Sostenible la Ley Orgánica 4/2011, de 11 de marzo, en su disposición adicional primera pretende potenciar la colaboración entre la educación superior que actualmente comprende los estudios universitarios y la FP de ciclo superior. En esta línea fomentará la generación de entornos integrados de

educación superior donde se desarrollen nuevos modelos de relaciones entre el tejido productivo, la universidad, la formación profesional y los organismos agregados, con el fin de crear innovación científica y empresarial. Entendiendo por entornos integrados de educación superior «aquel campus universitario que incorpore en su ámbito de influencia centros de formación profesional que impartan ciclos formativos de grado superior cuyas familias profesionales se encuentren relacionadas con las especializaciones del campus». Esta Ley a su vez identifica a los centros integrados públicos y privados concertados de formación profesional, como pertenecientes a la red de centros de formación profesional en su Disposición adicional quinta.

Desde la Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa en el capítulo V donde habla de la FP señala a los centros integrados como centros donde también se impartan los estudios de FP regulados en esta Ley.

En el Real Decreto 127/2014 por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica los centros integrados públicos y privados de formación profesional son reconocidos como centros impartidores de las enseñanzas que regula el citado RD.

Del mismo modo ocurre para la FP dual, donde en la Orden ESS/2518/2013 por la que se regulan los aspectos formativos del contrato para la formación y el aprendizaje, en desarrollo del Real Decreto 1529/2012 por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual en su artículo 5 considera a los CIFP como centros impartidores de la actividad formativa que regula la presente norma.

También la formación profesional para el empleo regulada por la Ley 30/2015 dice en su artículo 14 que los CIFP podrán impartir la FP para el empleo.

Desde los certificados de profesionalidad, el Real Decreto 189/2013 por el que se modifica el Real Decreto 34/2008 que los regula, en su artículo 12 nombra a los CIFP como aquellos en los cuales se pueden adquirir los correspondientes certificados de profesionalidad.

La propia legislación nos indica que los CIFP deben tener *autonomía* y flexibilidad organizativa, versatilidad en la programación de su oferta formativa y capacidad de respuesta formativa a las necesidades del mundo laboral como consecuencia de los rápidos cambios tecnológicos, organizativos y materiales.

Esta *autonomía* de gestión ha de quedar plasmada en el proyecto funcional de centro en el que se ha de establecer la organización, los procedimientos, los proyectos curriculares de ciclo formativo, las programaciones didácticas y el propio plan de acción tutorial. Este proyecto ha de estar sujeto a una evaluación tanto cuantitativa como cualitativa en base a criterios tales como la inserción laboral o nivel de satisfacción de usuarios y alumnos.

La *calidad* de estos centros se demanda no solo desde sus fines y funciones, sino que sus órganos de gobierno, participación, coordinación y de forma más concreta desde el Consejo Social han de asegurarse de realizar el seguimiento de las actividades del centro, el rendimiento de los servicios. Esta calidad debe revertir en las organizaciones y centros de formación profesional que de algún modo puedan beneficiarse. Asegurar una red de CIFP y de centros afines nos puede dar la posibilidad de crear una estructura creciente, estable y donde los recursos invertidos sean mejor aprovechados.

Los CIFP son los únicos que están en disposición de ofrecer un servicio integrado de formación, información y orientación profesional. El perfil de usuarios y alumnos que se puedan beneficiar de estos servicios es el más amplio de los centros establecidos en el territorio nacional, llegando a aglutinar estudiantes de ciclos formativos, desocupados y ocupados complementando su formación y/o recualificándose y aquellos que cuentan con la formación y quieren verla reconocida y acreditada. Por ello, y así queda recogido en el RD que lo define deben contar con total flexibilidad en los plazos de admisión permitiendo un eficaz acceso a las personas adultas teniendo en cuenta su disponibilidad.

Estos CIFP tienen la oportunidad dada su autonomía y la vinculación tanto con las administraciones educativas como laborales de estructurar su formación en base a módulos o cualificaciones de igual modo accesible a los diferentes grupos de población, jóvenes, desempleados y trabajadores (Lopez-Fuensalida Moya, 2007). A través de los cuales el ciudadano pueda adquirir las competencias que son de su interés de una forma personalizada.

### **5.1.2. Especificaciones de la normativa reguladora de los CIFP**

Los fines que persiguen estos centros están claramente definidos por el citado RD en su artículo 5:

- La cualificación y recualificación de las personas a lo largo de la vida adaptada a la población y al sistema productivo;
- Ofrecer servicios de información y orientación que permitan a las personas tomar las decisiones más acertadas en todo momento;
- Establecer una cooperación con el entorno productivo para desarrollar la cultura de la formación permanente;
- Fomentar la igualdad entre hombres y mujeres;
- Contribuir a la evaluación y acreditación de las competencias profesionales adquiridas por las personas a través de la experiencia laboral y de vías no formales de formación, promoviendo así la valoración social del trabajo.

Todo ello para responder a la necesidad de asegurar nueva oferta integrada que capacite para el desempeño cualificado de las distintas profesiones y sirva de recurso formativo permanente al servicio del ciudadano y para mejorar sus condiciones de empleabilidad. Esto se pretende llevar a cabo a través de una serie de funciones:

- Impartir las ofertas formativas conducentes a títulos de formación profesional y certificados de profesionalidad de la familia o área profesional que tengan autorizadas y otras ofertas formativas que den respuesta a las demandas de las personas y del entorno productivo.
- Desarrollar vínculos con el sistema productivo del entorno (sectorial y comarcal o local), en los ámbitos siguientes: formación del personal docente, formación de alumnos en centros de trabajo y la realización de otras prácticas profesionales, orientación profesional y participación de profesionales del sistema productivo en la impartición de docencia. Asimismo, y en este contexto, colaborar en la detección de las necesidades de cualificación y en el desarrollo de la formación permanente de los trabajadores.
- Informar y orientar a los usuarios, tanto individual como colectivamente, para facilitar el acceso, la movilidad y el progreso en los itinerarios formativos y profesionales, en colaboración con los servicios públicos de empleo.

Además, los CIFP pueden desarrollar las siguientes funciones:

- Participar en los procedimientos de evaluación y, en su caso, realizar la propuesta de acreditación oficial de las competencias profesionales adquiridas por las personas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación.
- Impulsar y desarrollar acciones y proyectos de innovación y desarrollo, en colaboración con las empresas del entorno y los interlocutores sociales, y transferir el contenido y valoración de las experiencias desarrolladas al resto de los centros.
- Colaborar en la promoción y desarrollo de acciones de formación para los docentes y formadores de los diferentes subsistemas en el desarrollo permanente de las competencias requeridas en su función, respondiendo a sus necesidades específicas de formación.
- Colaborar con los Centros de referencia nacional, Observatorios de las profesiones y ocupaciones, Institutos de cualificaciones y otras entidades en el análisis de la evolución del empleo y de los cambios tecnológicos y organizativos que se produzcan en el sistema productivo de su entorno.
- Informar y asesorar a otros centros de formación profesional.
- Cuantas otras funciones de análoga naturaleza determinen las Administraciones competentes.

Este RD, en su artículo 8 nos dice que los CIFP han de disponer de personal suficiente para llevar a cabo todas las funciones de los mismos. Ya sean funciones correspondientes a los profesores, formadores o expertos profesionales como a personal administrativo y de servicios para desarrollar las tareas de gestión administrativa, vigilancia y mantenimiento.

En cuanto a autonomía de los centros, el art. 9 nos dice que el CIFP dispondrán de autonomía organizativa, pedagógica, de gestión económica y de personal, de acuerdo con lo que establezca la Administración competente; del mismo modo expresa que las Administraciones competentes, teniendo en cuenta la naturaleza de las ofertas formativas y de los servicios que caracterizan a estos centros y las características específicas de los grupos destinatarios, determinará los plazos de admisión de alumnos, períodos de matrícula, organización temporal de las ofertas, así como otras cuestiones de régimen interior que afectan al personal que preste servicios en los mismos.

A su vez, en su artículo 12, nos dice que los CIFP contarán con los órganos de coordinación necesarios para que se desarrollen las siguientes funciones:

- La formación integrada y de calidad
- La información y la orientación profesional.
- El reconocimiento y evaluación de competencias profesionales.
- Las relaciones con las empresas.

De manera más concreta, los profesionales que pudieran llevar a cabo el procedimiento de acreditación de competencias profesionales son aquellos que según el artículo 8 de la Ley de cualificaciones cumplan los requisitos establecidos en el RD regulador del procedimiento, es decir, aquellos profesionales formados conforme el artículo 5 del RD 1224/2009.

Con respecto a los órganos de gobierno y participación, el artículo 9 expresa que estos son de dos tipos:

- Órganos unipersonales de gobierno: Director; Jefe de Estudios, secretario o equivalentes; cuantos otros determinen las Administraciones competentes. Estos órganos de gobierno constituirán el equipo directivo del centro.
- Órganos colegiados de participación: Consejo Social; Claustro de profesores o equivalente y aquellos otros que determinen las Administraciones competentes.

Estos órganos de gobierno y participación según este artículo deben garantizar las siguientes funciones: la formación integrada y de calidad, la información y la orientación profesional, el reconocimiento y evaluación de competencias profesionales y las relaciones con las empresas.

El personal que desarrolla funciones en cuanto a los procedimientos de evaluación de competencias profesionales debe ajustarse según el artículo 17 de este RD al art. 8 de la Ley Orgánica 5/2002 antes descrito, es decir, que ha de cumplir los requisitos del art. 25 del RD 1224/2009 y estar formado acorde con los contenidos expresados en sus anexos IV y V.

## 5.2. Los Centros de Referencia Nacional

La Ley de las Cualificaciones en su artículo 11 atribuye a los CRN la finalidad de innovar y experimentar en materia de formación profesional a través de una red de centros de referencia nacional, con implantación en todas las Comunidades Autónomas, especializados en los distintos sectores productivos. A tales efectos, dichos centros podrían incluir acciones formativas dirigidas a estudiantes, trabajadores ocupados y desempleados, así como a empresarios y formadores; servirán de referencia a nivel nacional para la familia asignada.

Son de ámbito estatal aunque con titularidad autonómica, ubicados en las diferentes comunidades autónomas y serán de referencia y «punteros» en cada una de sus áreas promoviendo la investigación para atender las necesidades de los sectores emergentes y de innovación.

Se pretende crear una red de centros para dar cobertura a todas las familias profesionales y abarcando todos los servicios productivos, estableciendo un CRN al menos en cada comunidad autónoma previo informe del Consejo General de la Formación Profesional, y a través de un real decreto a propuesta de los Ministros de Trabajo y Asuntos Sociales y Educación y Ciencia.

Esta red de centros pretende cubrir las necesidades formativas que tiene la sociedad actual, asumiendo los valores indicados en la Figura 19 para ello.

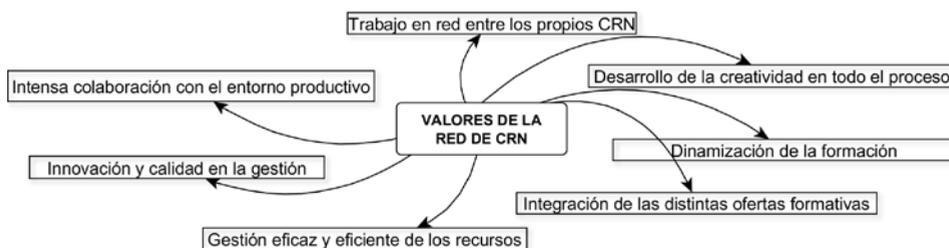


Figura 19. Valores de la red de Centros de Referencia Nacional.

No todos los centros pueden aspirar a ser centros de referencia nacional y hay que seguir un protocolo de actuación a para que uno de estos centros se convierta en CRN.

En la Figura 20 podemos ver los tipos de centro que pueden constituirse como CRN y los pasos previos que han de tramitarse para tal efecto.

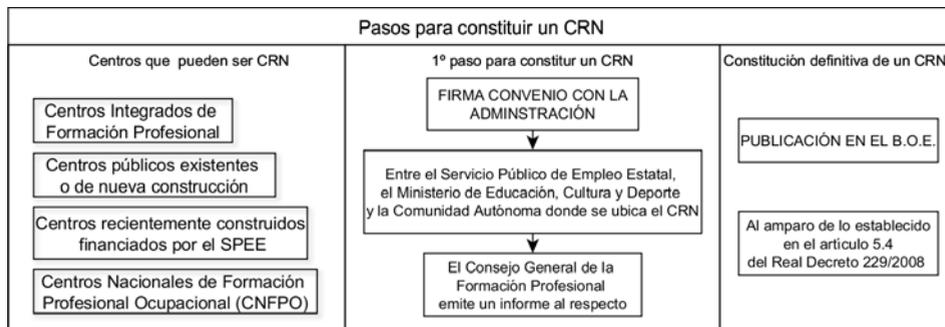


Figura 20. Pasos para la constitución de un CRN.

Los CRN actualmente están regulados a través del Real Decreto 229/2008, de 15 de febrero, por el que se regulan los Centros de Referencia Nacional en el ámbito de la formación profesional (*BOE núm. 48 de 25 de febrero, 2008*). Las actuaciones de estos centros se llevarán a cabo, en el marco legislativo del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional, mediante convenios de colaboración entre la Administración General del Estado y las comunidades autónomas.

La Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, señala en su artículo 39.5 que los estudios de formación profesional podrán realizarse tanto en los centros educativos que en ella se regulan como en los Centros integrados y de Referencia nacional a los que se refiere.

La Ley de Economía Sostenible 2/2011 modifica el artículo 15 de la ley 5/2002 incluyendo la participación de los CRN instándoles a asumir la función de experimentación y difusión de los resultados del modelo mixto de servicio de información y orientación. También en su artículo 73 sobre la calidad en la formación profesional ya que el Gobierno, en colaboración con las Comunidades Autónomas, promoverá planes de formación específicos para el profesorado y formadores de formación profesional de las distintas familias profesionales, contando con la Red de Centros de Referencia Nacional.

La Ley Orgánica 4/2011, de 11 de marzo, complementaria a la Ley de Economía Sostenible identifica a los CRN como pertenecientes a la red de centros de formación profesional en su Disposición adicional quinta.

Desde la Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa en el capítulo V donde habla de la FP señala a los CRN como centros donde también se impartan los estudios de FP regulados en esta Ley.

En el Real Decreto 127/2014 por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica los centros de referencia nacional son reconocidos como centros impartidores de las enseñanzas que regula el citado RD.

Del mismo modo ocurre para la FP dual, donde en la Orden ESS/2518/2013 por la que se regulan los aspectos formativos del contrato para la formación y el aprendizaje, en desarrollo del Real Decreto 1529/2012 por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual en su artículo 5 considera a los CRN como centros impartidores de la actividad formativa que regula la presente norma.

También la formación profesional para el empleo regulada por la Ley 30/2015 dice en su artículo 14 que los CRN podrán impartir la FP para el empleo.

Desde los certificados de profesionalidad, el Real Decreto 189/2013 por el que se modifica el Real Decreto 34/2008 que los regula, en su artículo 12 nombra a los CRN como aquellos en los cuales se pueden adquirir los correspondientes certificados de profesionalidad.

### **5.2.1 Especificaciones de la normativa de los CRN**

#### **Fines de los CRN**

Dentro de la familia profesional asignada, los CRN tienen los siguientes fines según su artículo 3 de este RD:

- Observar la evolución y las necesidades de cualificación del sistema productivo, y contribuir a la actualización y desarrollo de la formación profesional para adaptarla a dichas necesidades.
- Aplicar y experimentar proyectos de innovación en materia de formación profesional en lo referido a la impartición de acciones formativas, información y orientación profesional, evaluación y acreditación de competencias profesionales y otras con valor para el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional.
- Servir de enlace entre las instituciones de formación e innovación y los sectores productivos, promoviendo la comunicación y difusión del conocimiento en el ámbito de la formación profesional.
- Proporcionar al Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional la información que requiera para su funcionamiento y mejora.

#### **Funciones de los CRN**

Para satisfacer estos fines, el RD establece una serie de funciones en su artículo 4 a cumplir por los CRN:

- Observar y analizar, a nivel estatal, la evolución de los sectores productivos, para adecuar la oferta de formación a las necesidades del mercado de trabajo.
- Colaborar con el Instituto Nacional de las Cualificaciones en la actualización del Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales.
- Experimentar acciones de innovación formativa vinculadas al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales para validar su adecuación y, en su caso, elaborar contenidos, metodologías y materiales didácticos para proponer su actualización.
- Colaborar y, en su caso, realizar estudios necesarios para elaborar certificados de profesionalidad, así como participar en la realización, custodia, mantenimiento y actualización de sus pruebas de evaluación.
- Estudiar la idoneidad de instalaciones, equipamientos y medios didácticos, desarrollar técnicas de organización y gestión de la formación y proponer la aplicación de criterios, indicadores y dispositivos de calidad para centros y entidades de formación.
- Colaborar con las organizaciones empresariales y sindicales más representativas, así como con las Comisiones Paritarias constituidas al amparo de la negociación colectiva sectorial de ámbito estatal.
- Establecer vínculos de colaboración, incluyendo la gestión de redes virtuales, con institutos y agencias de cualificaciones autonómicos, universidades, centros tecnológicos y de investigación, Centros Integrados de Formación Profesional, empresas, y otras entidades, para fomentar la investigación, innovación y desarrollo de la formación profesional, así como para observar y analizar la evolución de las bases científicas y tecnológicas relacionadas con los procesos de formación o con el sector de referencia.
- Participar en programas e iniciativas internacionales en su ámbito de actuación.
- Contribuir al diseño y desarrollo de planes de perfeccionamiento técnico y metodológico dirigidos al personal docente o formador, expertos y orientadores profesionales, así como a evaluadores que intervengan en procesos de reconocimiento de competencias profesionales.
- Colaborar en el procedimiento de evaluación y acreditación de las competencias profesionales, de acuerdo con el desarrollo del artículo 8 de la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.
- Realizar cuantas otras funciones análogas les sean asignadas relacionadas con los fines descritos.

## Organización del centro

Correspondiente a la organización del centro, según expresa su artículo 9, estos CRN han de contar con el personal necesario para innovar, experimentar y formar. Además se estructurarán los departamentos apropiados para satisfacer la observación e investigación, el desarrollo, la innovación, experimentación y formación y también el procedimiento de reconocimiento de cualificaciones profesionales.

## Consideraciones para los CIFP y CRN

Como hemos visto, son múltiples los elementos en común que tienen estos dos tipos de centros, a modo general podríamos decir que recae sobre ellos la responsabilidad de la formación profesional para el empleo y en el sistema educativo. No sólo porque así son considerados por otros centros de formación profesional sino porque, como hemos visto, su normativa así lo establece.

Tanto los CIFP como los CRN, son centros de referencia para el resto de centros de formación profesional y por lo tanto han de ser capaces de ajustar la oferta formativa a las necesidades competenciales del mundo laboral, reduciendo así el «*missmatching*» existente (CEDEFOP, 2016d). El *missmatching* resulta del desequilibrio entre la demanda de competencias en el mundo laboral y las competencias que son adquiridas en el sistema educativo, pero también como resultado de los cambios en el mundo laboral y el desfase de los trabajadores para adaptarse a estos cambios (OCDE, 2016).

La innovación aparece como elemento fundamental en el 224/2008 en la definición de CRN (art. 2), como uno de sus fines (art. 3) y como una de sus funciones (art. 4) entre otros. Similar sucede en el caso de los CIFP donde aparece en sus funciones (art. 6) o como responsabilidad de sus órganos de coordinación (art. 14). El CEDEFOP reconoce la complejidad que para estos centros representa la innovación, así como su sistematización. Sin embargo insiste en su importancia. Exponiendo que desde la innovación en la FP aumenta el potencial de las personas, aumenta el atractivo para las empresas y sus sinergias, el espacio para las ideas nuevas, alianzas nuevas, reformas del sistema, desarrollos curriculares o por ejemplo nuevos métodos de enseñanza y evaluación (CEDEFOP, 2015a).

Con la publicación de las Directrices para la Validación del Aprendizaje no Formal e Informal, de las que hemos hablado anteriormente y teniendo en cuenta el contexto español, se identifica el rol que han de asumir los CIFP y los CRN (CEDEFOP, 2016a):

Llevar a cabo la evaluación y certificación; prestar apoyo para la determinación y la documentación, incluida la información y orientación; apoyar a las personas.

Para que el sistema de FP actúe verdaderamente como sistema, es necesario que haya una íntegra cooperación entre todos los actores. Hemos visto que el sistema laboral ha de estar íntimamente ligado al sistema formativo y el sistema formativo ha de

estar en plena coordinación entre sí. Tanto los CIFP como los CRN debieran tener un mayor protagonismo en esta cooperación por su responsabilidad establecida en sus RD correspondientes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aagaard, K. (2010). *European inventory on validation of informal and non-formal learning 2010: Country report: Denmark*. Brussels: CEDEFOP. Recuperado de <http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2011/77455.pdf>
- Bjørnåvold, J. (1997a). *Identification and validation of prior and informal learning: experiences, innovations and dilemmas*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. (CEDEFOP Panorama series, 67).
- Bjørnåvold, J. (1997b). La evaluación del aprendizaje no formal: calidad y limitaciones de las metodologías. *Revista Europea de Formación Profesional*, 12, 58-75.
- Bjørnåvold, J. (2002). Identificación, evaluación y reconocimiento de los aprendizajes no formales: tendencias europeas (pp. 9-36). Presentado en *Ágora - V. Detención, evaluación y reconocimiento de competencias no formalizadas*, Salónica, Grecia. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Recuperado de [http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5132\\_es.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5132_es.pdf)
- Cabero, J. (2009). Los nuevos escenarios y las nuevas modalidades de formación: las aportaciones desde las nuevas y antiguas tecnologías. Editorial Tornapunta Ediciones. Madrid. Presentado en *Estrategias de innovación en la formación para el trabajo. V Congreso internacional de formación para el trabajo*. Madrid: Tornapunta Ediciones.
- Calleja, J. (2015). When VET will be taken seriously. Vocational education and training needs a strong commitment. *Social Agenda*, 41. Recuperado de <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=737&langId=en&pubId=7810&visible=1>
- Camas Roda, F. (2007). *La Formación Profesional en los Ámbitos Educativos y Laboral. Análisis tras la LO 2/2006, de Educación, y del RDD 395/2007 de Formación Profesional para el Empleo*. Pamplona: Thompson Aranzadi.

- CEDEFOP (2002). *Agora V: detección, evaluación y reconocimiento de competencias no formalizadas*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- CEDEFOP (2008). *Terminology of European education and training policy: A selection of 100 key terms*. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities: European Centre for the Development of Vocational Training. Recuperado de <http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications/13125.aspx>
- CEDEFOP (2009a). *European guidelines for validating non-formal and informal learning*. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.
- CEDEFOP (2009b). *European guidelines for validating non-formal and informal learning*. Recuperado de <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/4054>
- CEDEFOP (2014a). *Europass*. Recuperado de <https://europass.cedefop.europa.eu/es/home>
- CEDEFOP. (2014b). *Terminology of European education and training policy. A selection of 130 Key terms*. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities: European Centre for the Development of Vocational Training.
- CEDEFOP (2014c). *Terminology of European education and training policy (2º)*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union. Recuperado de [http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4117\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4117_en.pdf)
- CEDEFOP (2014d). *Use of validation by enterprises for human resource and career development purpose* (CEDEFOP reference series, 96). Luxemburgo: Publications Office of the European Union.
- CEDEFOP. (2015a). *La innovación y la formación: aliados del cambio* (Nota informativa).
- CEDEFOP (2015b). *Stronger VET for better lives: CEDEFOP's monitoring report on vocational education and training policies 2010-14*. Luxembourg: Publication office.
- CEDEFOP (2016a). *Directrices europeas para la validación del aprendizaje no formal e informal* (104). Luxembourg: Publication Office.
- CEDEFOP (2016b). *Hacia Nuevas Rutas* (Nota informativa). Disponible en [www.cedefop.europa.eu/files/9108\\_es.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/files/9108_es.pdf)
- CEDEFOP (2016c). *Los marcos de cualificaciones en Europa* (Nota informativa). Disponible en [www.cedefop.europa.eu/files/9109\\_es.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/files/9109_es.pdf)
- CEDEFOP (2016d). *Matching Skills and Jobs | Skills Panorama*. Recuperado de [http://skills-panorama.cedefop.europa.eu/en/skills-themes/matching-skills-and-jobs?field\\_countries\\_tid=29&edit-submit-businessservices=Apply](http://skills-panorama.cedefop.europa.eu/en/skills-themes/matching-skills-and-jobs?field_countries_tid=29&edit-submit-businessservices=Apply)
- Centre Inffo pour la Délégation Générale à l'Emploi et à la Formation Professionnelle (DGEFP) - Ministère du travail, de l'emploi (2014). *Le portail de la validation des acquis de l'expérience* [[www.vae.gouv.fr](http://www.vae.gouv.fr)]. Recuperado 19 de mayo de 2014, a partir de <http://www.vae.gouv.fr/>

- CIDEC (2002). *Aprendizaje a lo largo de la vida* (Cuadernos de trabajo). San Sebastián: CIDEC. Centro de Investigación y Documentación sobre problemas de la Economía, el Empleo y las Cualificaciones Profesionales. Recuperado de <http://cidec.net/cidec/wordpress/?cat=10>
- Comisión de las Comunidades Europeas (2000a). Comunicación de la Comisión e-Learning – Concebir la educación del futuro (COM(2000) 318 final). Bruselas.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2000b). Memorandum sobre el aprendizaje permanente. Bruselas. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=uriserv:c11047>
- Comisión de las Comunidades Europeas (2001). Libro Blanco de la Comisión Europea. Un nuevo impulso para la juventud europea (COM(2001) 681 final). Bruselas.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2002a). Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones (COM(2002) 72 final). Bruselas.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2002b). Recomendación de la Comisión de 11 de marzo de 2002 relativa a un modelo europeo común de currículum vitae (CV), DO L 79 de 22 de marzo de 2002.
- Comisión Europea (2001). Hacer realidad un espacio Europeo del aprendizaje permanente (COM (2001) 678 final).
- Comisión Europea.(2014). *European Qualifications Framework*. Recuperado de [http://ec.europa.eu/ploteus/es/search/site?f\[0\]=im\\_field\\_entity\\_type:97](http://ec.europa.eu/ploteus/es/search/site?f[0]=im_field_entity_type:97)
- Comunidades Europeas. Carta de los derechos fundamentales de la Unión Europea, DUE núm. C346 de 18 de diciembre de 2000. Recuperado de [http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text\\_es.pdf](http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_es.pdf)
- Confederación Europea de Sindicatos, Unión de Confederaciones de la Industria y de las Organizaciones Empresariales de Europa (Asociación Europea de PYMES) y Centro Europeo de Empresas Públicas y de Empresas de Interés Económico General (2002). *Marco de acción para el Desarrollo Permanente de Competencias y Cualificaciones*. Barcelona: Contribución al Consejo Europeo de Barcelona.
- Consejo de la Unión Europea (2001). *Informe del Consejo «Educación» al Consejo Europeo* (No. 5680/01 EDU 18). Bruselas.
- Consejo de la Unión Europea. Resolución del Consejo de 19 de diciembre de 2002 relativa al fomento de la cooperación reforzada europea en materia de educación y formación profesional (Diario Oficial de las Comunidades Europeas 2003/C13/02. de 18 de diciembre).
- Consejo de la Unión Europea. Resolución del Consejo sobre la educación permanente (Diario Oficial de la Comisión Europea núm. C 163 de 9 de julio de 2002).
- Consejo de la Unión Europea (2004a). «Educación y Formación 2010» - urgen las reformas para coronar con éxito la Estrategia de Lisboa. (No. 14358/03 EDUC 168-COM(2003) 685 final). Bruselas.

- Consejo de la Unión Europea (2004b). Proyecto de Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo sobre los Principios europeos comunes para la determinación y convalidación de la educación no formal e informal (9175/04 EDUC 101 SOC 220). Bruselas.
- Consejo de la Unión Europea. Recomendación del Consejo de 20 de diciembre de 2012 sobre la validación del aprendizaje no formal e informal (Diario Oficial de la Unión Europea núm. C 398 de 22 de diciembre de 2012).
- Consejo de la Unión Europea y Comisión Europea (2004). *Comunicado de Maastricht. Sobre las futuras prioridades de una cooperación europea reforzada en materia de educación y formación profesionales (EFP)*. Maastricht. Recuperado de [http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/maastricht\\_es.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/maastricht_es.pdf)
- Consejo de la Unión Europea y Comisión Europea (2006). *Comunicado de Helsinki. Sobre la cooperación europea reforzada en materia de formación profesional*. Helsinki.
- Consejo de la Unión Europea y Comisión Europea (2008). *El Comunicado de Burdeos. Sobre la cooperación europea reforzada en materia de educación y formación profesionales*. Burdeos. Recuperado de [http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/bordeaux\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/bordeaux_en.pdf)
- Consejo de la Unión Europea y Comisión Europea (2010). *Comunicado de Brujas. Sobre la cooperación europea reforzada en materia de educación y formación profesionales para el período 2011-2020*. Brujas. Recuperado de [http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/brugescom\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/brugescom_en.pdf)
- Consejo de la Unión Europea y la Comisión Europea. (2002). *Declaración de Copenhague*. Disponible en <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=LEGISSUM%3Aef0018>
- Consejo Europeo. Decisión 51/99/CE del Consejo, de 21 de diciembre de 1998, relativa a la promoción de itinerarios europeos de formación en alternancia, incluido el aprendizaje, DO L 17 de 22 de enero 1998.
- Consejo Europeo. Consejo Europeo de Lisboa 23 y 24 de marzo de 2000. Conclusiones de la Presidencia (2000). Recuperado de [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_es.htm#top](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm#top)
- Consejo Europeo (2000b). *Consejo Europeo de Santa maría da Feira. 19 y 20 de junio de 2000*. Disponible en [http://www.europarl.europa.eu/summits/fei2\\_es.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/fei2_es.htm)
- Consejo Europeo. Agenda social europea. Aprobada por el Consejo Europeo de Niza de 7, 8 y 9 de diciembre de 2000 (Diario Oficial de la Comisión Europea núm. 157 de 30 de mayo de 2001).
- Consejo Europeo. (2001). *Consejo Europeo de Estocolmo. 23 y 24 de marzo de 2001*. Disponible en [http://europa.eu/rapid/press-release\\_PRES-01-900\\_es.pdf](http://europa.eu/rapid/press-release_PRES-01-900_es.pdf)
- Consejo Europeo. Recomendación del Consejo, de 19 de enero de 2001, sobre la aplicación de las políticas de empleo de los Estados miembros, Diario Oficial de la Comisión Europea núm. L 22 de 24 de enero de 2001).
- Consejo y Comisión de las Comunidades Europeas. Tratado de la Unión Europea (1992).

- Coombs, P. H. (1971). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península.
- Coombs, P. H. (1991). El futuro de la educación no formal en un mundo cambiante. En *La educación no formal, una prioridad de futuro*. Madrid: Fundación Santillana.
- Cubeiro, J. C. (2013, noviembre 26). Hablemos de talento: La fórmula del talento de Luis Conde. Recuperado de <http://jccubeirojc.blogspot.com.es/2013/11/la-formula-del-talento-de-luis-conde.html>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-Ediciones UNESCO.
- Educación y Formación 2020 (ET 2020), Diario Oficial de la Unión Europea C119 de 28 de mayo de 2009. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=URISERV:ef0016&from=ES>
- EducaCyL. (2014). *Aprendizaje a lo largo de la vida - Contenido: ¿Qué es una unidad de competencia?* Recuperado de <http://www.educa.jcyl.es/adultos/es/acreditacion-competencias-profesionales/unidades-competencia/unidad-competencia>
- Education and Communities. Office of Education (2014). Recuperado de [http://www.training.nsw.gov.au/training\\_providers/resources/skillsonline/rpl\\_resources.html](http://www.training.nsw.gov.au/training_providers/resources/skillsonline/rpl_resources.html)
- Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea. Decisión núm. 2241/2004/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 15 de diciembre de 2004 relativa a un marco comunitario único para la transparencia de las cualificaciones y competencias (Europass) (Diario Oficial de la Unión Europea L 390/6 de 31 de diciembre de 2004).
- Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea. Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de junio de 2009 relativa a la creación del Sistema Europeo de Créditos para la Educación y Formación Profesionales (ECVET) (Diario Oficial de la Comisión Europea 2009/C 155/02 de 8 de julio de 2009). Recuperado de <http://www.todofp.es/dctm/todofp/europa/formacion-profesional/recomendacionecvetes.pdf?documentId=0901e72b800c73ad>
- European Commission (1995). *White Paper on Education and Training. Teaching and Learning. Towards the learning Society*. Recuperado de [http://europa.eu/documents/comm/white\\_papers/pdf/com95\\_590\\_en.pdf](http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf)
- European Commission (2004a). Common European Principles for Validation of Non-Formal and Informal Learning (No. DG EAC B/1 JBJ 26.1.04). Brussels.
- European Commission (2004b) *Towards a European Qualifications Framework (and a Credit Transfer System for Vocational Education and Training)*. Bruselas. Recuperado de [http://www.educacion.gob.es/educacion/informal/files/EQF\\_Maastricht\\_FINAL\\_sent\\_to\\_01.pdf](http://www.educacion.gob.es/educacion/informal/files/EQF_Maastricht_FINAL_sent_to_01.pdf)
- European Commission, & CEDEFOP (2005). *European Inventory on validation of non-formal and informal learning 2005*. Recuperado de <http://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/validation-non-formal-and-informal-learning/european-inventory/european-inventory-2005>

- European Commission, & CEDEFOP (2008). *European Inventory on Validation of Informal and Non-formal Learning 2008*. Recuperado de <http://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/validation-non-formal-and-informal-learning/european-inventory/european-inventory-20072008>
- European Commission, CEDEFOP, & ICF International (2014). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2014*. Recuperado de <http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2014/87244.pdf>
- European Commission, DG Education and Culture, GHK Consulting, & CEDEFOP (2010). *European Inventory on Validation of Nonformal and Informal Learning 2010*. Recuperado de <http://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/validation-non-formal-and-informal-learning/european-inventory-2010>
- Faure, E. (1973). *Aprender a Ser. La educación del futuro*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ferrández, A. (2000). *El formador de formación profesional y ocupacional*. Barcelona: Octaedro.
- González Soto, A. P. (1996). Acciones formativas para el desarrollo profesional desde la innovación curricular: Proyección en Educación Secundaria y en Formación de Personas Adultas. *XI Congreso Nacional de Pedagogía, Tomo 1, Ponencias. San Sebastián*.
- Holt, J. (1977). *El fracaso de la escuela*. Madrid: Alianza.
- Homs, O. (2008). *La formación profesional en España: Hacia la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Fundació "la Caixa".
- Husen, T. (1978). *La sociedad educativa*. Madrid: Anaya.
- Illich, I. (1976). *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral.
- INCUAL (2001). *Guía de la formación de profesionales en España*. Madrid: Autor.
- INCUAL (2014). *Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales*. Recuperado de [http://www.educacion.gob.es/educa/incual/ice\\_catalogo\\_Web.html#Inicio](http://www.educacion.gob.es/educa/incual/ice_catalogo_Web.html#Inicio)
- Instituto de Estadística de la UNESCO. (2013). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE 2011*. Recuperado de <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/iscned-2011-sp.pdf>
- Jessup, G. (1991). *Outcomes: NVQs and the Emerging Model of Education and Training*. London: Routledge.
- Jiménez Ramírez, M. (2008). Aproximación teórica de la exclusión social: complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), 173-186. Recuperado de <https://doi.org/10.4067/S0718-07052008000100010>
- Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el empleo en el ámbito laboral (Boletín Oficial del Estado, núm. 217, de 10 de septiembre de 2015).
- Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (Boletín Oficial del Estado núm. 147 de 20 de junio de 2002).

- Lopez-Fuensalida Moya, C. (2007). Centros integrados de formación profesional. *Avances en Supervisión Educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, (7), 10-.
- MacLuhan, M., & Carpenter, E. (1968). *El aula sin muros*. Barcelona: Cultura Popular.
- Martín Seco, P. (2015). *La acreditación de competencias en España: Implantación de un sistema de gestión basado en procesos* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Martínez Villar, A. (2012). *La educación ambiental y la formación profesional para el empleo: La integración de la sensibilización ambiental*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada. Recuperado de <http://hera.ugr.es/tesisugr/21802531.pdf>
- Medina, O., & Sanz, F. (2009). Los sistemas de reconocimiento y acreditación de los aprendizajes no formales e informales: referencias históricas, funciones socioeducativas y perspectiva teórica. *Revista de educación*, (348), 253-281.
- Merle, V. (1997). La evolución de los sistemas de validación y certificación ¿Qué modelos son posibles y qué desafíos afronta el país francés? *Revista Europea de Formación Profesional*, (12), 39-52.
- Ministerio de Educación (2009). Manual de Procedimiento para el Reconocimiento de las Competencias Profesionales Adquiridas por Experiencia Laboral. Guía del Asesor. Recuperado de <http://www.educacion.gob.es/educa/incual/pdf/Acreditacion/GUIA%20ASESOR.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2004). *Memoria final del proyecto ERA*. Madrid: Autor.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). *Plan estratégico de aprendizaje a lo largo de la vida*. Madrid. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/ sistema-educativo/estudios-sistemas-educativos/espanol/especificos/ estrategia-competencias-ocde/documentacion/Plan-estrat-gico-de-aprendizaje-a-lo-largo-de-la-vida.pdf>
- Ministerio de Empleo y Seguridad Social. (2016). *Registros de Convenios Colectivos. Mapa de la Negociación Colectiva*. Recuperado de <http://www.laboral-social.com/convenios-colectivos-espana-tipologia-contenido-analisis-aplicacion.html>
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. (2013). *Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social del Reino de España 2013-2016*. Madrid: Autor.
- Morillas, J. (2000). Las nuevas directrices europeas de empleo para el año 2001. *Boletín Económico de ICE*, 2672, 23-25.
- Martín Navarro, J. L., Rodríguez Ramos, A., & Ridao Carlini, M. L. (2001). Formación, ocupación, capital humano y políticas de empleo. *Trabajo: Revista andaluza de relaciones laborales*, (10), 87-108.
- Observal (2015). Familias profesionales - Observatorio de la Validación de las Competencias Profesionales. Recuperado de <http://www.observal.es/familias-profesionales>
- OCDE (2013). *Programme for the International Assessment of Adult Competences (PIAAC)*. Recuperado de <http://www.oecd.org/piaac-es/>

- OCDE (2016). *Getting Skills Right: Assessing and Anticipating Changing Skill Needs*. Recuperado de [http://www.oecd-ilibrary.org/employment/getting-skills-right-assessing-and-anticipating-changing-skill-needs\\_9789264252073-en](http://www.oecd-ilibrary.org/employment/getting-skills-right-assessing-and-anticipating-changing-skill-needs_9789264252073-en)
- Orden ESS/1897/2013, de 10 de octubre, por la que se desarrolla el Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad y los reales decretos por los que se establecen certificados de profesionalidad dictados en su aplicación (Boletín Oficial del Estado, núm. 249 de 17 de octubre de 2013).
- Orden PRE/910/2011, de 12 de abril, por la que se crea la Comisión Interministerial para el seguimiento y evaluación del procedimiento de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral (Boletín Oficial del Estado, núm. 90 de 15 de abril de 2011).
- Orden PRE/3480/2011, de 12 de diciembre, por la que se establece la Comisión Interministerial para la evaluación y acreditación de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral para el ámbito de gestión de la Administración General del Estado (Boletín Oficial del Estado, núm. 308 de 23 de diciembre de 2011).
- Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA) (2004). *Guidelines on the Accreditation of Prior Learning*. Disponible en <http://www.qaa.ac.uk/en/Publications/Documents/Accreditation-Prior-Learning-guidelines.pdf>
- Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad (Boletín Oficial del Estado, núm. 27 de 31 de enero de 2008).
- Real Decreto 229/2008, de 15 de febrero, por el que se regulan los Centros de Referencia Nacional en el ámbito de la formación profesional (Boletín Oficial del Estado, núm. 48 de 25 de febrero de 2008).
- Real Decreto 564/2010, de 7 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 1558/2005, de 23 de diciembre, por el que se regulan los requisitos básicos de los Centros integrados de formación profesional (Boletín Oficial del Estado, núm. 127 de 25 de mayo de 2010).
- Real Decreto 797/1995, de 19 de mayo, por el que se establece directrices sobre los certificados de profesionalidad y los correspondientes contenidos mínimos de formación profesional ocupacional (Boletín Oficial del Estado, núm. 138 de 10 de junio de 1995).
- Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (Boletín Oficial del Estado, núm. 185 de 3 de agosto de 2011).
- Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (Boletín Oficial del Estado, núm. 223 de 17 de septiembre de 2003).
- Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por la experiencia laboral, (Boletín Oficial del Estado, núm. 205 de 25 de agosto de 2009).

- Real Decreto 1368/2007, de 19 de octubre, por el que se complementa el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, mediante el establecimiento de seis cualificaciones profesionales de la familia profesional servicios socioculturales y a la comunidad (Boletín Oficial del Estado, núm. 256 de 25 de octubre de 2007).
- Real Decreto 1379/2008, de 1 de agosto, por el que se establecen dos certificados de profesionalidad de la familia profesional Servicios socioculturales y a la comunidad que se incluyen en el Repertorio Nacional de certificados de profesionalidad (Boletín Oficial del Estado, núm. 218 de 9 de septiembre de 2008).
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (Boletín Oficial del Estado, núm. 260 de 30 de octubre de 2007).
- Real Decreto 1416/2005, de 25 de noviembre, por el que se modifica el Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula el Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales (Boletín Oficial del Estado, núm. 289, de 3 de diciembre de 2005).
- Real Decreto 1558/2005, de 23 de diciembre, por el que se regulan los requisitos básicos de los Centros integrados de formación profesional (Boletín Oficial del Estado, núm. 312 de 30 de diciembre de 2005).
- Real Decreto Legislativo 2/2015, de 23 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto de los Trabajadores (Boletín Oficial del Estado, núm. 255 de 24 de octubre de 2015).
- Reimer, E. (1974). *La escuela ha muerto*. Barcelona: Barral.
- Retamoso, G. (2007). Educación y sociedad. *Revista Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 6(12). Recuperado de <http://repository.usergioarboleda.edu.co//handle/11232/343>
- Sarramona, G., Vázquez, G., & Colom, J. (1998). *La educación no formal en otros conceptos próximos*. Barcelona: Ariel.
- Sarrate, M. L., & Pérez de Guzmán, M. V. (2005). Educación de personas adultas. Situación actual y propuestas de futuro. *Revista de Educación*, 336, 41-57.
- Scheler, M. (1938). *El puesto del hombre en el cosmos*. Buenos Aires: Losada.
- SEPE. (2011). Sede electrónica del SEPE. Información. Glosario. Recuperado de <https://sede.sepe.gob.es/glosario/descripcion.do?id=1261>
- SEPE. (2015). Certificados de profesionalidad. Servicio Público de Empleo Estatal. Recuperado de [https://www.sepe.es/contenidos/personas/formacion/certificados\\_de\\_profesionalidad/familias\\_profesionales.html](https://www.sepe.es/contenidos/personas/formacion/certificados_de_profesionalidad/familias_profesionales.html)
- Sotés, M. A. (2008). La educación-formación y el reconocimiento del aprendizaje no formal en los documentos europeos y en España. *Revista Española de Educación Comparada*, 14, 345-371.
- The Canadian Information Centre for International Credentials (2014). *Canadian Information Centre for International Credentials*. Recuperado de <http://www.cicic.ca/410/guide-to-terminology-usage-in-the-field-of-credentials-recognition-in-canada.canada>

- The Quality Assurance Agency for Higher Education (2004). *Guidelines on the accreditation of prior learning*. Brussels: Quality Assurance Agency for Higher Education.
- The Social Progress Imperative (2015). *Índice de Progreso Social - Social Progress Index*. Recuperado de <http://www.socialprogressimperative.org/es/data/spi>
- TodoFP.es (2017). Portal de la Formación Profesional. Disponible en <http://www.todofp.es>
- Tolosa Tribiño, C. (2013). La inaplicación del convenio colectivo tras la reforma laboral. *Revista de Información Laboral*, (10), 6-31.
- Trilla, J. (1993). *La educación fuera de la escuela*. Barcelona: Ariel.
- UNESCO (1985). *Cuarta Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos. Informe final*. Paris: Autor.
- UNESCO (2012). *Directrices de la UNESCO para el reconocimiento, validación y acreditación de los resultados de aprendizaje no formal e informal*. Paris: Autor.
- UNESCO (2012). *UNESCO. Recursos Educativos Abiertos*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/communication-and-information/access-to-knowledge/open-educational-resources/>
- Unión Europea (2011, agosto 4). Europa. Síntesis de la legislación de la UE. Recuperado de [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/vocational\\_training/ef0018\\_es.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/vocational_training/ef0018_es.htm)[http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/vocational\\_training/ef0018\\_es.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/vocational_training/ef0018_es.htm)
- Valls, M. R. (2001). Educación permanente y sociedad de la información. *Tabanque: Revista pedagógica*, 16, 19-33.
- Zabalza Beraza, M. A. (2000). Los nuevos horizontes de la formación en la sociedad del aprendizaje. En A. Monclús (coord.), *Formación y empleo : enseñanza y competencias* (pp. 165-198). Granada: Comares.
- Zuleta, E. (1995). *Educación y democracia, un campo de combate*. Tercer Milenio.

## GLOSARIO DE TÉRMINOS CLAVE

(Fuente: CEDEFOP. (2014b). *Terminology of European education and training policy. A selection of 130 Key terms*. Luxemburgo: Official Publications of the European Communities.)

### **Aprendizaje a lo largo de la vida / aprendizaje permanente**

Toda actividad de aprendizaje emprendida en cualquier momento de la vida de una persona con el fin de mejorar sus conocimientos teóricos y prácticos, destrezas, competencias y/o cualificaciones por motivos personales, sociales y/o profesionales.

### **Aprendizaje a lo ancho de la vida / aprendizaje en todos los contextos de la vida**

Formación o aprendizaje formal, no formal o informal que puede abarcar cualquier aspecto de la vida personal, social o profesional de una persona y que puede llevarse a cabo en cualquier etapa de la vida.

### **Aprendizaje formal**

Aprendizaje que tiene lugar en entornos organizados y estructurados (por ejemplo, un centro de educación o formación, o bien en el lugar de trabajo) y que se califica explícitamente de aprendizaje (en cuanto a sus objetivos, duración y recursos). El aprendizaje formal es intencional desde la perspectiva del alumno y, por lo general, da lugar a la certificación.

### **Aprendizaje no formal**

Aprendizaje integrado en actividades organizadas, pero no calificadas explícitamente de actividades de aprendizaje (en cuanto a objetivos didácticos, duración o recursos de formación). El aprendizaje no es intencional desde la perspectiva del alumno.

### **Aprendizaje informal**

Aprendizaje resultante de actividades cotidianas relacionadas con el trabajo, la familia o el ocio. Representa una modalidad de aprendizaje que no está organizada ni estructurada en cuanto a objetivos, duración o recursos. En la mayoría de los casos, el aprendizaje informal no es intencional desde la perspectiva del alumno.

### **Aprendizaje abierto**

Aprendizaje que confiere al alumno cierto grado de flexibilidad en cuanto a la elección de las materias, el lugar, el ritmo y/o el método aplicado.

### **Balance de competencias**

Análisis de los conocimientos, las destrezas y las competencias que posee una persona, incluidas sus aptitudes y motivación, con el fin de definir un proyecto de carrera profesional y/o planificar una reconversión profesional o un programa de formación.

Nota: el balance de competencias tiene por objeto ayudar a la persona a:

- Examinar su trayectoria profesional;
- Autoevaluar su posición actual en el entorno laboral;
- Prepararse para una validación de su aprendizaje no formal o informal;
- Planificar su futura carrera profesional.

### **Certificación de los resultados de aprendizaje**

Proceso de expedición de un certificado, diploma o título mediante el cual un organismo competente acredita formalmente que un conjunto de resultados de aprendizaje (conocimientos, saber hacer, destrezas y/o competencias) alcanzados por una persona han sido evaluados conforme a normas predefinidas.

### **Certificado / diploma / título**

Documento oficial, expedido por un organismo certificador, que acredita el nivel de cualificación alcanzado por una persona tras el correspondiente procedimiento de evaluación conforme a normas predefinidas.

### **Competencia**

Capacidad de una persona para poner en práctica adecuadamente los resultados de aprendizaje en un contexto concreto (educación, trabajo o desarrollo personal o profesional).

o

Capacidad para utilizar conocimientos, destrezas y habilidades personales, sociales y metodológicas en situaciones de trabajo o estudio y en el desarrollo profesional y personal.

Nota: la competencia no se limita a elementos cognitivos (uso de teorías, conceptos o conocimientos tácitos), sino que abarca además aspectos funcionales (capacidades técnicas), cualidades interpersonales (por ejemplo, capacidades sociales u organizativas) y valores éticos.

### **Europass**

Conjunto de cinco documentos que ayuda a los ciudadanos a presentar adecuadamente sus competencias y cualificaciones para trabajar o estudiar en Europa. Los ciudadanos se encargan de rellenar el CV Europass y el Pasaporte de Lenguas, mientras que los otros tres documentos se expiden a los ciudadanos tras una experiencia de movilidad en otro país europeo (Movilidad Europass) o un programa formal de formación profesional (Suplemento al Título/Certificado) o de educación superior (Suplemento al Título Superior).

**Evaluación de resultados de aprendizaje**

Proceso de evaluación de los conocimientos teóricos y prácticos, las destrezas y las competencias de una persona conforme a criterios previamente definidos (resultados previstos, medición de los resultados logrados). Por lo general, el proceso de evaluación suele ir acompañado de la certificación.

**Formación continua**

Educación o formación que tiene lugar al finalizar el sistema de educación y formación inicial, o al comenzar la vida activa, y que pretende ayudar a las personas a:

- Mejorar o actualizar sus conocimientos y/o destrezas;
- Adquirir nuevas destrezas con vistas a propiciar un cambio o una reconversión profesional;
- Proseguir su desarrollo personal o profesional.

**Marcos Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje a lo largo de la vida (MEC)**

Instrumento de referencia que permite describir y comparar los niveles de cualificación de diferentes sistemas de cualificaciones elaborados a escala nacional, internacional o sectorial.

**Orientación y asesoramiento / información, asesoramiento y orientación**

Conjunto de actividades concebidas para ayudar a las personas a que adopten decisiones de índole educativa, profesional o personal y ponerlas en práctica antes o después de incorporarse al mercado de trabajo.

**Reconocimiento de los resultados de aprendizaje**

Reconocimiento formal: proceso que otorga valor formal a los conocimientos, las destrezas y las competencias mediante:

- La validación del aprendizaje no formal e informal;
- La concesión de equivalencias, unidades de crédito o convalidaciones parciales;
- La concesión de cualificaciones (certificados, diplomas o títulos).

y/o

Reconocimiento social: aceptación del valor que tienen determinados conocimientos, destrezas y/o competencias por parte de los agentes económicos y sociales.

**Reconocimiento mutuo de cualificaciones**

Reconocimiento por parte de uno o varios países u organizaciones de las cualificaciones (certificados, diplomas o títulos) obtenidas en otros países o conferidas por otras organizaciones.

**Resultados de aprendizaje / logros de aprendizaje**

Conjunto de conocimientos, destrezas y/o competencias que una persona ha obtenido y/o es capaz de demostrar al término de un determinado proceso de aprendizaje formal, no formal o informal.

o

Expresión de lo que una persona sabe, comprende y es capaz de hacer al culminar un proceso de aprendizaje; se define en términos de conocimientos, destrezas y competencias.

**Transferibilidad de los resultados de aprendizaje**

Grado en que resulta posible seguir utilizando conocimientos, destrezas y competencias en un nuevo entorno profesional o educativo, y/o lograr su validación y certificación.

**Unidad de resultados de aprendizaje (ECVET)**

Componente de una cualificación, que consiste en un conjunto coherente de conocimientos, aptitudes y competencias evaluables y certificables;

o

Conjunto de conocimientos, destrezas y/o competencias que forma parte de una cualificación. La unidad puede definirse como la parte más pequeña de una cualificación que puede ser objeto de evaluación, transferencia y certificación. Una unidad puede ser específica de una sola cualificación o común a varias cualificaciones.

**Validación de los resultados de aprendizaje**

Proceso por el que un organismo competente confirma que determinados resultados de aprendizaje (conocimientos, destrezas y/o competencias), obtenidos por una persona en un contexto formal, no formal o informal, se han evaluado conforme a criterios previamente establecidos y cumplen el nivel mínimo exigido. La validación suele llevar aparejada una certificación.

Proceso por el que un organismo autorizado confirma que una persona ha adquirido los resultados de aprendizaje medidos respecto a un nivel pertinente.



La presente obra expone los fundamentos y bases del procedimiento de reconocimiento, validación y acreditación de la educación no formal e informal. Se describe el aprendizaje a lo largo de la vida desde una perspectiva educativa, laboral, personal y social.

En este trabajo se pone en valor la relevancia de la educación a lo largo de la vida describiendo el impacto que tiene para la sociedad actual disponer de competencias necesarias para desenvolverse de forma satisfactoria en la sociedad presente y futura. Han sido descritos, para una mejor comprensión del contenido, los marcos de referencia para la formación profesional en Europa y su adaptación al Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional.

Se hace un recorrido histórico y normativo de la validación de los aprendizajes no formales e informales, describiendo las primeras experiencias, las directrices europeas que lo sostienen y cómo se dispone en España.



EDICIONES  
Universidad  
Valladolid